

**REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA ESCUELA EN
ESTUDIANTES DE COLEGIOS PRIVADOS Y CATÓLICOS DEL ÁREA
METROPOLITANA DE BUCARAMANGA**

DIANA MARCELA PEDRAZA DÍAZ

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
BUCARAMANGA
2015**

**REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA ESCUELA EN
ESTUDIANTES DE COLEGIOS PRIVADOS Y CATÓLICOS DEL ÁREA
METROPOLITANA DE BUCARAMANGA**

DIANA MARCELA PEDRAZA DÍAZ

**Tesis de grado para optar al título de:
MAGISTER EN SEMIÓTICA**

**Director
LUIS FERNANDO ARÉVALO VIVEROS
Mg. en lingüística y español**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA
BUCARAMANGA
2015**

A Dios, mi familia, maestros y compañeros
Que con su apoyo, ánimos y amor
Renovaron mis fuerzas durante esta travesía.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo ha sido el resultado del apoyo, la orientación y el cariño de un gran número de personas que de diferente forma me ayudaron a realizar este sueño que nació como un proyecto semiótico de análisis y que hoy se ha convertido en una hermosa realidad. Son muchas las personas a quienes debo reconocer su contribución en el feliz término de este trabajo, tal vez algunas no lo recuerden o no han sido conscientes de su aporte, por lo que de manera personal aprovecho para agradecerles por su inmensa colaboración.

De forma concreta, agradezco a Dios, involucrado en este estudio, quien me permitió con sabiduría, paciencia y salud sacar a delante este proyecto. A mis padres y demás familiares por darme ánimos en cada momento y apoyar este sueño. A mi director de tesis el profesor Luis Fernando Arévalo, quien con sus consejos, recomendaciones y críticas constructivas situó este hacer. Al profesor Horacio Rosales por su exigencia, enseñanza y orientación en el mejoramiento del análisis y a mis compañeros de la cohorte por su amistad sincera y consejos en el desarrollo de este trabajo. Finalmente, agradezco a la Universidad Industrial de Santander y a la Maestría en Semiótica por cualificar mis competencias y permitirme ampliar el horizonte de mundo que había representado hasta el momento.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I	
DE LAS FORMAS DE VIDA DE LA ESCUELA CATÓLICA A LAS REPRESENTACIONES DE LOS EDUCANDOS	18
1.1 Sobre la concepción de educación y escuela en la cultura colombiana.....	19
1.2 Aspectos discursivos sobre la educación colombiana.....	23
1.3 Educación formal, escuela y formación católica como escenarios de investigación.....	30
1.4 Consideraciones sobre las representaciones referidas por los estudiantes.....	37
1.4.1 La representación.....	37
1.4.2 Las dimensiones de la representación para analizar las formas de vida de la educación católica.....	40
1.4.2.1 Las preguntas sobre los sabores para analizar valoraciones de los estudiantes...	45
CAPÍTULO II	
VOCES SOBRE LA EDUCACIÓN FORMAL CATÓLICA.....	47
1. REPRESENTACIONES PARTICULARES DEL SUJETO: LO ENUNCIADO POR LOS ESTUDIANTES SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FORMAL CATÓLICA.....	48
1.1 El educando como sujeto que aprende y sanciona sus competencias desarrolladas en la escuela confesional	50
1.2 El Objeto que se aprehende en la educación formal católica según los educandos...	62
1.2.1 Valoraciones de los educandos de su aprendizaje en la educación católica.....	68
2. REPRESENTACIONES DEL SUJETO EN INTERACCIÓN: LO ENUNCIADO SOBRE LA ENSEÑANZA	72
2.1 Construcción de sentido sobre los sujetos que enseñan según el discurso de los educandos	73
2.1.1 Competencias ostentadas por los sujetos que enseñan desde la evaluación de los educandos	73
2.2 El discurso pedagógico como objeto operado que se enseña en la educación católica.....	91
2.3 Sistemas axiológicos presentes en el concepto de enseñanza católica.....	102
3. REPRESENTACIONES DE LA RELACIÓN SUJETO Y CULTURA ESCOLAR: LO ENUNCIADO POR LOS SUJETOS EDUCANDOS SOBRE EL PLAN DE FORMACIÓN ESCOLAR CATÓLICO	108
3.1 Los contratos educativos ¿Construcciones polémicas o cooperativas?	110
3.2 Formas de regulación social. Los educandos como objetos y blancos del poder.....	115

3.2.1 Prescripciones, proscipciones y sanciones que recaen sobre el sujeto educando en el programa de formación católico	116
3.2.2 Estrategias formativas para el refuerzo, aceptación o modificación de la disciplina en el sujeto educando del programa de educación católica	127
CAPÍTULO III	
VOCES SOBRE LA ESCUELA CATÓLICA.....	138
1. REPRESENTACIONES PARTICULARES DEL SUJETO: EL EDUCANDO SUJETO DE PASIONES EN SU AMBIENTE ESCOLAR.....	139
1.1 De la vergüenza al estado de ira potencial en los estudiantes.....	140
1.1.1 Definición de la vergüenza.....	143
1.1.2 Definición de la frustración.....	145
1.1.3 Definición de descontento.....	145
1.1.4 Definición de la ira.....	146
1.1.5 De la vergüenza a la ira potencial y cinética en los educandos de colegios católicos.....	147
2. REPRESENTACIONES DEL SUJETO EN INTERACCIÓN: LA ESCUELA UN ESPACIO DE INTERACCIONES SOCIALES Y REPRESENTACIONES COLECTIVAS.....	156
2.1 Valoraciones de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa.....	157
2.2 Performances asociadas a la interacción entre algunos actores del espacio escolar.....	165
2.2.1 Escenas prácticas propias de la interacción estudiante-maestro.....	167
2.2.2 Escenas prácticas en la interacción entre estudiantes	170
2.3 El estudiante como sujeto patémico en interacción con las costumbres de la institución escolar	175
3. REPRESENTACIONES DE LA RELACIÓN SUJETO Y CULTURA ESCOLAR: EL ESPACIO FÍSICO ESCOLAR, UN UNIVERSO SIMBÓLICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN EL ESTUDIANTE CATÓLICO	182
3.1 Percepción general de los espacios institucionales desde la descripción de los estudiantes.....	185
3.2 Valoración de los estudiantes sobre los espacios físicos institucionales.....	190
CONCLUSIONES.....	198
BIBLIOGRAFÍA.....	207

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. Enunciados del objetivo de formación en la educación católica.....	54
TABLA 2. Enunciados sobre la competencia cognitiva modal (saber-ser).....	56
TABLA 3. Enunciados sobre la competencia cognitiva modal (saber-hacer/ser).....	57
TABLA 4. Enunciados sobre faltas en el saber-ser/hacer de los educandos.....	57
TABLA 5. Isotopías en los perfiles del estudiante Católico	63
TABLA 6. El aprendizaje académico en las escuelas católicas.....	68
TABLA 7. El aprendizaje confesional en las escuelas católicas.....	69
TABLA 8. Figuras de la enseñanza	75
TABLA 9. Enunciados sobre la competencia modal de los sujetos educadores (Saber-hacer)	78
TABLA 10. Enunciados sobre la competencia semántica de los sujetos educadores (Saber: ser).....	79
TABLA 11. Competencia de los sujetos educadores en la enseñanza del currículo confesional.....	84
Tabla 12. Competencia cognitiva procedimental del sujeto enseñante: modalizaciones del currículo confesional.....	87
TABLA 13. Percepción de los estudiantes sobre sus sujetos educadores.....	89
TABLA 14. Discurso pedagógico que privilegia lo instruccional.....	96
TABLA 15. Enunciados sobre la normatividad lingüística que rige a los educando.....	118
TABLA 16. Prescripciones y prohibiciones de la educación confesional.....	122
TABLA 17. Proscripciones en la normativa ética de los educandos en colegios católicos.....	123
TABLA 18. Formas de usar la nota como estrategia de intimidación.....	133
TABLA 19. Estructuras figurativas y temático-narrativas de la comunidad escolar confesional.....	158
TABLA 20. Rasgos figurativos en la comunidad educativa: los padres.....	160
TABLA 21. Representaciones de los estudiantes sobre los directivos.....	163
TABLA 22. Figuras de la exclusión y la inclusión grupal	172
TABLA 23. Relaciones de espacio- temporales entre actores colectivo.....	173
TABLA 24. Hábitos y costumbres de las instituciones católicas	175
TABLA 25. Enunciados de los educandos sobre las costumbres religiosas.....	179
TABLA 26. Tematización de espacios institucionales.....	188
TABLA 27. Enunciados sobre la decoración de los salones	189
TABLA 28. Enunciados de los estudiantes sobre la proxémica escópica.....	193
TABLA 29. Figuras sobre la performance de los estudiantes en algunos espacios escolares.....	196

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Cuadrado semiótico de las modalidades volitivas y deónticas del hacer.....	60
FIGURA 2. Cuadrado semiótico de las modalidades del ser “buena persona”.....	61
FIGURA 3. Sintaxis del proceso educativo católico	64
FIGURA 4. Programa narrativo sobre la aprehensión de la identidad católica.....	67
FIGURA 5. Euforias y disforias de los educandos desde su aprendizaje en la educación católica.....	71
FIGURA 6. Correspondencias entre el querer y el poder en el hacer del sujeto educador.....	80
FIGURA 7. Correspondencias entre el querer y el poder en el ser del sujeto educado....	82
FIGURA 8. Sanción cognoscitiva sobre el educador del currículo católica.....	86
FIGURA 9. Sanción pragmática del sujeto educador del currículo confesional.....	89
FIGURA 10. Esquema tensivo de la valoración de los estudiantes sobre los profesores de colegios católicos.....	90
FIGURA 11. El discurso pedagógico en las instituciones privado católicas.....	95
FIGURA 12. El discurso pedagógico en la institución Tradicionalista.....	99
FIGURA 13. El discurso pedagógico en la institución transformada.....	99
FIGURA 14. Formación del pensamiento desde el discurso pedagógico de reproducción en los sujetos educadores	101
FIGURA 15. Figuras en los enunciados de los educandos sobre educación.....	104
FIGURA 16. Cuadrado semiótico del aprendizaje en el colegio católico.....	106
FIGURA 17. Programa narrativo del contrato en la educación confesional.....	112
FIGURA 18. Antiprograma narrativo del contrato en la educación confesional.....	114
FIGURA 19. Normatividades estéticas requeridas a los educandos de instituciones católicas.....	121
FIGURA 20. Esquema tensivo del sujeto obediente	126
FIGURA 21. Cuadrado semiótico de la sanción sobre los sujetos educandos.....	127
FIGURA 22. Manipulación cognoscitiva por provocación.....	131
FIGURA 23. Manipulación pragmática por intimidación.....	134
FIGURA 24. Manipulación pragmática por tentación.....	136
FIGURA 25. Programa narrativo de la vergüenza.....	150
FIGURA 26. Esquema actancial de la espera que lleva a la frustración del estudiante....	151
FIGURA 27. Esquema tensivo de las clases de ira (potencial y cinética).....	155
FIGURA 28. Euforias y disforias de los padres sobre el proyecto de educación de sus hijos.....	162
FIGURA 29. Euforias y disforias de los estudiantes sobre los directivos.....	164
FIGURA 30. Esquema tensivo de la relación positiva profesores-estudiantes en colegios	169

católicos.....	
FIGURA 31. Esquema tensivo de la relación Neutral profesores-estudiantes en colegios católicos.....	170
FIGURA 32. Cuadrado semiótico de la inclusión grupal	172
FIGURA 33. Esquema de decadencia del ritual eucarístico.....	179
FIGURA 34. Esquema de amplificación del ritual eucarístico.....	180
FIGURA 35. Esquema de la ascendencia en el ritual eucarístico.....	180
FIGURA 36. Esquema de la atenuación en el ritual eucarístico.....	181
FIGURA 37. Esquema de la ascendencia en el ritual académico.....	182
FIGURA 38. Cuadrado semiótico de la veridicción sobre el espacio percibido por los estudiantes	195

RESUMEN

TÍTULO: REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA ESCUELA EN ESTUDIANTES DE COLEGIOS PRIVADOS Y CATÓLICOS DEL ÁREA METROPOLITANA DE BUCARAMANGA *

AUTOR: Diana Marcela Pedraza Díaz**

PALABRAS CLAVE: representación, discurso enunciado, semio-educación, escuela católica, sanción.

DESCRIPCIÓN

El presente informe es producto del análisis semiótico-educativo realizado en la Maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander, a partir de la necesidad de comprender las representaciones sobre la educación formal y la escuela que los educandos del área metropolitana de Bucaramanga han elaborado desde su experiencia personal en las instituciones privadas y católicas a las que pertenecen. Para esto, se realizó el análisis de los discursos orales de los estudiantes desde la perspectiva de áreas del saber distintas como lo son la antropología, la pedagogía, la psicología y el análisis semiótico-discursivo como fundamento principal para el desarrollo interpretativo de la muestra recolectada sobre educación formal y escuela confesional.

El análisis semiótico realizado, desde la perspectiva del recorrido generativo-interpretativo propuesto por la Escuela de París, comprende primero el estudio de los discursos orales obtenidos sobre educación. Con este primer análisis se estableció una serie de sanciones sobre las competencias de los sujetos en formación y formadores, los discursos pedagógicos y los objetos de valor en la enseñanza y el aprendizaje. Todo esto llevó a reconocer una serie de valores de la educación católica que subyacen en la articulación de este modelo educativo. Luego, se hizo un análisis de los enunciados referidos sobre la escuela que incluye las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa en distintos eventos institucionales, las actitudes y pasiones de los estudiantes en este entorno y la relación con la escuela-espacio arquitectónico como espacio simbólico.

De esta manera, se constituye la importancia del estudio semiótico en la comprensión de los procesos educativos y de esas representaciones producto de la escolaridad que hoy inciden en las valoraciones y actuaciones de estudiantes, en especial de los que han sido educados en un ambiente regido por los principios de una educación concebida desde la religión cristiana católica.

* Proyecto de grado Maestría en Semiótica.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de idiomas. Director Mg. Luis Fernando Arévalo Viveros.

ABSTRACT

TITLE: REPRESENTATIONS OF FORMAL EDUCATION AND SCHOOL IN STUDENTS OF PRIVATE CATHOLIC SCHOOLS IN AREA METROPOLITANA OF BUCARAMANGA*

AUTHOR: Diana Marcela Pedraza Díaz**

KEYWORDS: representation, discourse statement, semio-education, Catholic school, penalty.

DESCRIPTION

This report is the product of analysis in semiotic-educational in the Master in Semiotics of the Industrial University of Santander, from the need to understand the representations on formal education and school that learners in the metropolitan area of Bucaramanga have developed from their personal experience in private and Catholic institutions to which they belong. For this, the oral discourses of students are discussed in relation to different areas of knowledge as the anthropological, educational, psychological and semiotic discourse analysis as the primary basis for the development of interpretive corpus collected about of education and Catholic Christian School.

The semiotic analysis, from the perspective of generative-interpretive route proposed by the School of Paris, comprises a first study of oral discourse obtained on education. This first analysis recognized a number of sanctions on the competencies of subject learners and teachers, pedagogic discourses and valuables in teaching and learning. All this led to recognition an eigenvalues of Catholic education model. Then, an analysis of statements about the school was made. It included interactions among members of the educational community in different institutional events, attitudes and passions of students in this environment and the relationship with the school – architectural space as a symbolic space.

Thus, the importance of semiotic study is set to the understanding of the educational process and these representations product of interaction in the school. All this influence valuations and actions of students, mainly from those who have been educated in a State governed by the principles of an education designed from Catholic religion environment.

* Project Master Degree in Semiotics.

** Faculty of Humans Sciences. Language Department. Director Mg. Luis Fernando Arévalo Viveros.

INTRODUCCIÓN

“El hombre aprehende los objetos principalmente como el lenguaje se los presenta. Según el mismo principio por el cual devana el lenguaje fuera de su propio ser”
W. Von Humboldt

El presente trabajo pretende aportar al desarrollo de la investigación semiótica en el campo de la educación. Por esta razón, se enmarca dentro de la línea de investigación semiótica y prácticas educativas del grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO) de la Universidad Industrial de Santander. El punto de partida de esta investigación es el cuestionamiento sobre las representaciones que actualmente construyen los educandos de colegios católicos del área metropolitana de Bucaramanga, desde su experiencia personal en estas instituciones, con respecto a la formación que reciben (educación) y el entorno específico en el que se desarrolla esta educación (escuela).

Estos jóvenes, como actores principales involucrados en el proceso educativo, son sujetos que presentan un universo simbólico producto del conocimiento y la interacción de significados en el mundo de la vida de estos centros educativos. Razón por la que esta investigación parte de los discursos orales de los estudiantes como forma de expresión que contiene elementos semióticos constituyentes de ese universo simbólico construido sobre educación formal y escuela católica. En consecuencia, se reconoce la presencia de un conjunto significativo orientado por una serie de operaciones complejas, en relación con una praxis de enunciación, siempre interdependiente a una situación socio-cultural de producción en la que los sujetos son actores fundamentales.

El estudio de las representaciones enunciadas sobre educación formal y escuela católica tomó como muestra de investigación los discursos orales de un total de 10 estudiantes que cursaban, en el 2014, los grados 9°, 10° y 11°, en tres instituciones escolares que comparten la fe católica, pero que pertenecen a órdenes o congregaciones religiosas diferentes.¹ Así, 4

¹ Las órdenes católicas son comunidades religiosas que comienzan a organizarse en el medioevo y que según el código canónico de 1917 debe ser entendida como “religión en la que se emiten votos solemnes”. En estas cada individuo pretende consagrar su vida a Dios a través del seguimiento de ciertas reglas basadas en el carisma de un fundador, tal es el caso de la orden de los Cartujos fundada por San Bruno en el siglo XI con el carisma de la recuperación de la vida de pobreza y soledad; la orden de los franciscanos fundada por San Francisco de Asís a comienzos del siglo XIII basado en la idea de la pobreza como virtud; y la de los dominicos fundada por Santo

de ellos son educados por un grupo que surge de la orden de los mendicantes y que luego se une con una congregación, otros 3 sujetos son de la orden de las dominicas y los últimos 3 de los diocesanos*, lo que implica pertenecer a estas órdenes y congregaciones confesionales será parte de la información que se presentará sobre las formas de vida de la educación colombiana en el capítulo I. En este sentido, se parte del principio que los discursos obtenidos manifiestan formas de vida, sistemas de valores, sanción sobre sí mismos y los otros, evaluación de las relaciones intersubjetivas con otros y con el entorno que han sido construidos por los jóvenes durante un periodo que oscila entre 4 y 12 años de vivencia en estas instituciones.

Para el acopio y selección de la muestra se recurrió a la entrevista semiestructurada y a los grupos focales, como técnicas que apoyaron el registro de los actos enunciativos. La entrevista se realizó de manera individual y los grupos focales de forma grupal, en un espacio tranquilo que cada colegio posibilitó. Estas técnicas pertinentes para la investigación cualitativa y el diseño metodológico que relaciona etnografía y semiótica², propio de esta investigación, permitieron descubrir, identificar y describir auto-descripciones culturales construidas en prácticas específicas desde la visión propioceptiva (interoceptiva y exteroceptiva) de los informantes. Con esto se logró la construcción de un modelo de

Domingo para vivir la austeridad y la pobreza. Sin embargo, hay una fe, una sola Iglesia encabezada por el Papa y gobernada por él y los obispos, pero dentro de ese marco hay libertad de iniciativa. Por su parte, las congregaciones son comunidades fundadas después del siglo XVII se rigen por unas normas o estatutos que reciben el nombre de constituciones. Estas últimas son establecidas por el fundador de cada congregación y con el pasar de los años se pueden reformar. Además tienen una actividad específica que responde a su propio carisma. FAUBELL, Vicente. Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX. Universidad Pontificia de Salamanca. En: Revista educación. Número extraordinario. (2000); Pp. 137-200.

* Por cuestiones de ética investigativa, debido a la petición de los colegios participantes, los nombres de las instituciones educativas y de los estudiantes serán omitidos en este trabajo. No obstante, las órdenes confesionales a las que pertenecen serán tomadas en cuenta, pues en el interior se encuentran diversas instituciones formativas que siguen los mismos parámetros educativos, como se verá en el capítulo I.

² Según Mccannell, quien propone el termino, “el dominio de la Etnosemiotica es el estudio de las interpretaciones generadas por la diferenciación cultural”. En consecuencia, la etnosemiótica se centra en analizar las construcciones culturales como vinculadas a las vivencias, experiencias, relaciones y vínculos constitutivos en el tejido social de cualquier comunidad, reconociendo en esta metodología la capacidad de abordar las manifestaciones del sentido común. JIMÉNEZ y WEST. Good host as ideal citizens: crafting identity in Isla de Mujeres. Estados Unidos, 2007. p. 48. Tesis doctoral, University of Southern California. Citado por: FINOL, J. Antropo-semiótica de la muerte: fundamentos, límites y perspectivas. En: Revista Scielo versión on-line. N° 19 (Dic., 2011); p. ISSN 1851-1694.

representaciones³ (esquemas semióticos) de las prácticas culturales enunciadas propias de ese ambiente particular confesional en el que se circunscriben los discursos orales obtenidos.

Estas representaciones se dispusieron en tres grandes campos. El primero, las representaciones particulares del sujeto que incluyen lo enunciado sobre sí mismo como estudiante y sujeto cognitivo, axiológico y pasional. En segundo lugar, las representaciones del sujeto en interacción. Esto comprende enunciados sobre los actores con los que interactúa de manera constante y que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el interior de las aulas y fuera de ellas (maestros, directivos, padres de familia). En tercer lugar, las representaciones de la relación sujeto y cultura escolar, que tiene en cuenta tanto lo individual como lo colectivo, aquellos enunciados que refieren a lo que es común para los miembros de un espacio o ambiente, es decir, el sujeto situado en el mundo de la vida católica, sus rituales, códigos sociales y valoraciones de los espacios.

Así, esta investigación se desarrolla desde las bases teóricas, conceptuales y analíticas que brinda la semiótica para el análisis de la muestra en cuestión y se organiza en un primer capítulo que trata las formas de vida de la educación católica y la relación de estas con la educación formal en Colombia, respaldadas en la teoría de las formas de vida de Jacques Fontanille y La Semiosfera* desarrollada por Yuri Lotman. Luego, se plantea el panorama conceptual de las representaciones y cómo el sujeto logra constituir un universo simbólico que puede ser analizado semióticamente desde los postulados de Umberto Eco y Denise Jodelet con sus propuestas sobre las representaciones culturales y cognitivas en los sujetos. Todas estas teorías son usadas en el análisis manteniendo una relación explícita con las poblaciones confesionales seleccionadas, el acopio y selección de la muestra de investigación, los antecedentes relacionados al objeto de estudio y la manera en que se organiza el análisis general para la comprensión de los lectores.

³ La meta-descripción es un modelo de organización que describe fenómenos enunciativos o discursivos, de los lenguajes particulares (auto-descripciones) de la vida cotidiana, con categorías generales que dan a los textos un carácter más objetivo y estable plausible de un análisis semiótico. LOTMAN, Iuri. *Semiosfera II: Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio. Un modelo dinámico del sistema simbólico*. Madrid: Cátedra, frónesis, Universidad de Valencia. p. 78.

*Según Lotman, la semiosfera es un espacio abstracto, cerrado en sí mismo y solo dentro de tal espacio resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información. Puede concebirse como un conjunto de textos y de lenguajes, un espacio semiótico. LOTMAN, Iuri. *Fenomen Kulturey*, citado por Boguslaw, Zylco. *La cultura y la semiótica: Notas sobre la concepción de la cultura de Lotman*. En: *Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*. Entretextos. No5 (mayo., 2005); ISSN1696-7356. p.10.

El segundo capítulo, comprende los enunciados sobre la educación formal católica. Este capítulo no reduce el concepto de educación al de escuela, es decir, tiene en cuenta lo referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que parte de las prácticas educativas y lo relacionado con el educando como sujeto que aprende, el maestro como sujeto que enseña, el objeto de valor al que el educando debe dirigirse, los contratos educativos establecidos en ese proceso de formación, el discurso pedagógico, las prohibiciones y prescripciones en las que el educando se forma y las axiologías que subyacen a este modelo de educación. Por último, en el tercer capítulo, se presenta el análisis de lo enunciado por los estudiantes acerca de la escuela como un lugar que afecta el carácter, el comportamiento y disposición de los sujetos a través de procesos de interacción entre los distintos actores del espacio escolar, ya no solo maestro-estudiante; el clima y el ámbito socioemocional, de manera esencial, al exterior de las aulas; y por último, el entorno físico-espacial que incluye el espacio arquitectónico como lugar donde se producen diversas interacciones con otros sujetos u objetos y que presenta una organización funcional e intencionada.

En este orden de ideas, este informe permite la toma de conciencia, tanto en el campo de lo educativo como en el campo del sentido, del valor de reconocer las representaciones sociales de unos actores específicos (educandos) que son involucrados en una cultura y un modelo educativo definido (confesional). En consecuencia, se hace evidente que aquello que parece elemental, común y sin trascendencia (concepciones de educación y escuela católica), presenta unos supuestos, valores, y exclusiones que cuando se ponen como referentes de estudio, logran hacer salir a la luz diversos sistemas de significación. Así las cosas, el eje orientador de este trabajo es la hipótesis que una sociedad, como la colombiana, que pretende ser moderna⁴ aún se plantea discursos premodernos⁵ interiorizados a través de la educación. Con este horizonte de ideas, se puede plantear que este estudio presenta un informe detallado y analítico de las representaciones de los educandos, logrando constituir una visión general y

⁴ Según José Joaquín García, la modernidad trae consigo la secularización del pensamiento, el uso de la razón y la concepción de un hombre responsable, autodeterminado, capaz de predecir, inferir y resolver problemas. GARCÍA, José Joaquín. Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación. En: Revista Uni-pluri/versidad [en línea]. Vol. 6, No 2, 2006. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co> [citado en 11 de septiembre de 2015]; p. 3.

⁵ Para José Joaquín García, la premodernidad es ese tiempo en que el hombre se liberó del ejercicio de la razón, es decir, no hizo uso de ella, y uso la revelación como fuente del conocimiento. En consecuencia, la educación premoderna considera que el mundo no necesitaba ser explicado, ni aprehendido, sino percibido como tal en su realidad de carácter ontológico. *Ibid.*, p.2-3.

reflexionada desde la teoría, sobre una circulación de sentidos propios de una educación específica en Colombia que ha retomado su vitalidad en los últimos años, la educación y la escuela formal, privada y católica.

CAPÍTULO I

DE LAS FORMAS DE VIDA DE LA ESCUELA CATÓLICA A LAS REPRESENTACIONES DE LOS EDUCANDOS

En el mundo de la vida,⁶ entendido como el mundo inmediato, cercano y urgente a toda persona, el cuerpo articula dos grandes esferas de actividad. La primera, refiere a los contenidos de la vivencia diaria, lo que padece y experimenta el sujeto; la otra, las formas con las que expresa lo que experimenta, en otras palabras, el cuerpo es “una envoltura sensible que determina un dominio interior y un dominio exterior”.⁷ Este dominio es común porque se poseen cuerpos semejantes, las experiencias son parecidas y los lenguajes en que están inmersos los cuerpos son más o menos compartidos. Este cuerpo vivo toma posición frente a lo que siente, a lo que experimenta en el mundo, frente a los otros, y busca el modo de expresar (significar) a través de formas (significantes) aquello que ha percibido. En este caso, los cuerpos de los informantes están en el mundo de la vida del proyecto educativo confesional y comparten lenguajes semejantes, pero también con claras diferencias por pertenecer a órdenes católicos diferentes y como son sujetos que tienen la capacidad de percibir a través de su cuerpo vivo⁸ y de enunciar con la ayuda del lenguaje,⁹ en este caso discurso oral, pueden dar cuenta del mundo de vida católico que ha alimentado su universo simbólico.

En este horizonte de ideas es posible evidenciar, cómo de forma englobante el cuerpo vivo y participe de la praxis enunciativa de la cultura educativa confesional parte de la percepción de un complejo sistema de signos que internaliza desde unas figuras, estas figuras se contienen en enunciados, estos últimos adquieren condiciones de materialidad expresiva según la práctica social en que surgen. La práctica cultural se somete a estrategias establecidas en el

⁶ HUSSERL, Edmund. La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Barcelona: Edición Crítica, 1991. p. 191.

⁷ FONTANILLE, Jacques. Semiótica del discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica, Universidad de Lima, 2001. p. 35.

⁸ MERLEAU-PONTY. El primado de la percepción y sus consecuencias filosóficas. París: Cynara, 1989. p. 104

⁹ FONTANILLE, Op. cit., p. 97.

mundo sociocultural y esta a su vez corresponde con un complejo sistema de lógicas entrecruzadas que dan forma a la cultura y su forma de vida. Todo esto refiere a un 'horizonte' de valores dominantes, coherentes y recurrentes que ordenan las relaciones entre las prácticas significativas en las que el ser humano se halla inmerso.¹⁰ Por esta razón, cuando los informantes enuncian sobre su experiencia educativa y escolar, en las instituciones católicas a las que pertenecen, están hablando sobre las formas de vida confesional, sobre el sistema de creencias propuesto y, por el lado de la práctica de interpretación, de un tipo de imaginario y de disposición interior que posibilita en cierta medida aceptar la promesa y adoptar la creencia del proyecto educativo católico.

Dado que el mundo de la vida es portador de un régimen de creencia global y de formas de vida dominantes que vienen a interferir con aquellos y aquellas que están asociados a cada cultura particular, las representaciones erigidas en este informe serán la base para la construcción de un retrato referido de la propia cultura educativa y de algunos aspectos que la constituyen. Por lo que a continuación, se amplía la concepción sobre las formas de vida de la educación católica en Colombia, su historia e implicaciones pedagógicas y se detalla la comprensión del mundo que presentan las órdenes a las que pertenecen las instituciones participantes. Para cerrar el capítulo, se da un acercamiento más profundo al concepto de representación y por supuesto a la manera como se aborda el análisis de la misma.

1.1 Sobre la concepción de educación y escuela en la cultura colombiana

La educación como fenómeno¹¹ ha estado sujeta a la historia del hombre, por su cualidad de educable y su necesidad de crecimiento, de desarrollo y de ser más, por lo que se le ha instalado como parte del mundo de la vida de la sociedad y se ha convertido en elemento fundamental de la cultura. Al ser parte de este horizonte se configura como un proceso de acción construido desde una interacción social, cargada de formas simbólicas y, un sin número de decisiones axiológicas que orientan la práctica educativa. En consecuencia, es posible afirmar que cada uno de los involucrados en el proceso educativo presenta un universo simbólico, construido de manera intencional, que parte del conocimiento del mundo

¹⁰ FONTANILLE, Jacques. Medios, regímenes de creencia y formas de vida. Université de Limoges -institut Universitaire de France. En: Revista Contratexto. No 21 (Mayo., 2013); ISSN 1025-9945. p. 65-82.

¹¹ Para Joan-Carles Mélich fenómeno significa el objeto de una posible experiencia. MÉLICH, Joan-Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós, 1998, p.21.

de la vida de estos espacios educativos. Estos esquemas al ser internalizados determinan las visiones del mundo de cada sujeto social, su orientación en el contexto y condicionan sus acciones en la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela.

La educación le permite al sujeto apropiarse del mundo inmediato, aprehenderlo, crearlo y transformarlo en algunos casos, demostrando que es un proceso formativo vital en el desarrollo de los seres humanos, en palabras de Mélich, “ser hombre, es ante todo y sobre todo educarse”.¹² En este marco de referencia, se reconoce el papel fundamental y el alto grado de influencia de la práctica educativa en la construcción de identidades sociales y particulares, mientras edifica el universo simbólico de los individuos desde lo intersubjetivo e intrasubjetivo. Así las cosas, se entenderá en este trabajo la educación como una práctica cultural (dentro de, por y para la sociedad), mediante la cual los sujetos, sean individuales o colectivos, logran adaptarse al mundo simbólico que les tocó vivir, desde su cultura, lengua y nociones del mundo.

De esta manera, se pueden considerar las prácticas educativas como fundamentales para la edificación de sujetos sociales, según la analista del discurso educativo Rosa Nidia Buenfil Burgos “la educación es una práctica social que interviene de forma determinante y específica en los sujetos”¹³ dado que puede formar al sujeto revolucionario, de pensamiento crítico, constructivo y transformador, con conocimientos actuales y valiosos para cada cultura. Pero también puede formar al sujeto que reproduce, acepta relaciones de dominación y es acrítico. Cada cultura da una ponderación especial al tipo de práctica y agencia educativa dependiendo del ideal de formación del sujeto que se tiene. Para el caso de Colombia se plantea que

la educación en su función social, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local, regional, nacional e internacional, debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos.¹⁴

¹² MÉLICH, Joan-Carles. Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana. Barcelona: Antropos, 1994, p.17.

¹³ BUENFIL, Rosa Nidia. Análisis de Discurso y Educación. México: DIE-CINVESTAV, 1991, p.12.

¹⁴ MEN. Plan nacional decenal de educación 2006-2016. Propósitos educativos [en línea]. www.plandecenal.edu.co [citado en 5 de abril de 2015].

Luego, las prácticas educativas están en relación directa con unas prácticas culturales, políticas e ideológicas, una práctica social con un universo simbólico, que tienden a formar un sujeto crítico, revolucionario y transformador del entorno colombiano. “La educación se contempla como un bien de cultura, como síntesis de cultura, como individualizadora de cultura, como conservadora de cultura y como transformadora de la cultura”¹⁵ por tanto, se esperaría que la forma como los estudiantes conciben la educación formal y católica en este trabajo sea coherente con lo planteado hasta el momento sobre el sujeto que se pretende formar en Colombia según la legislación, sin embargo, como se demostrará en el desarrollo de los siguientes capítulos la realidad es otra.

De igual manera, se plantea que la educación es un deber de todos, es decir, el estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación obligatoria; al respecto de los enunciados de los educandos sobre los responsables de su educación la gran mayoría enunció que los padres son los primeros y principales formadores, en seguida los docentes en las instituciones educativas. Para el caso de Colombia, el estado plantea que la educación se puede cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro, cada uno con un proyecto educativo institucional (PEI) construido según el marco de intereses de formación de cada escuela, en relación con los del estado, de acuerdo con lo determinado en la ley 115.¹⁶ Razón por la que este estudio limitó la población educativa solo a aquellos que pertenecen a colegios de orden privado* y, de manera más específica, católicos.

En este horizonte de ideas se hace evidente la instauración de un lugar institucionalizado, creado por el hombre, al que se le ha asignado la tarea de enseñar, la escuela. Esta es

¹⁵ GUICHOT, Virginia. Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *En*: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No.1, (1 enero-junio 2006); Universidad de Caldas, Colombia. p. 11-51.

¹⁶ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley general de educación: 115 de 1994. Título IV organización para la prestación del servicio educativo. Capítulo I normas generales. Artículo 73. Colombia: ediciones Momo, febrero 8 de 1994. p. 29.

* La educación privada es aquella en la que un particular asume el compromiso de participar, de manera autónoma y sin ayudas monetarias del gobierno, en la prestación del servicio público educativo y ofrece las garantías y condiciones esenciales de pedagogía, administración, financiación, infraestructura y dotación requeridas para desarrollar procesos educativos eficientes y de calidad. MEN. Decreto NO 3433 del 12 de septiembre del 2008. Por el cual se reglamenta la expedición de licencias de funcionamiento para establecimientos educativos promovidos por particulares para prestar el servicio público educativo [en línea]. www.minieducación.gov.co [citado 7 de abril de 2015].

comprendida como una institución que se especializa en educación, una apuesta política y cultural de un proyecto de formación para el tipo de hombre que se esperaba y se espera en la sociedad, este espacio está permeado y predeterminado de manera intencional, al respecto Buenfil Burgos¹⁷ expone que “la escuela es una institución educativa dominante por el reconocimiento social que detenta, por ser la única institución con capacidad jurídica de certificar los conocimientos o un cierto tipo de educación”, es decir, la escuela es un espacio con un valor intrínseco adjudicado por status social, más que por una labor educativa.

Para el caso de Colombia, la escuela es un concepto que surge en la época de la Nueva Granada* a mitad del siglo XVIII bajo la política de los reyes Borbones, quienes plantean la instauración de un sistema de escuelas públicas, la escuela colonial. La educación no era la esperada en estos centros educativos, fue más un espacio de concentración juvenil y de disgregación social (solo para las élites):

Al demandar el nombramiento de un maestro en la provincia de Tunja, un alcalde se queja de que: jamás ha habido un maestro en el pueblo porque los que se dedican a enseñar apenas saben leer y escribir mal y no sabían los números.¹⁸

La escuela en sus inicios, en el país, no tenía un personal capacitado académica y pedagógicamente. Los únicos doctos eran los pertenecientes al clero, pero en Colombia, como se verá más adelante, se restringió su intervención en aquella época en el campo educativo. Así las cosas, hablar de escuela no es solo imaginar un espacio que da cita a unos sujetos que enseñen y otros que aprendan contenidos, sino que debe comprenderse como un lugar donde se dan numerosas expresiones de convivencia, costumbres, ritos, organización de los espacios y los objetos, es decir, un área cargada de sentido, aceptada por la cultura y con el

¹⁷ BUENFIL, Op.cit., p.14.

* Podría pensarse que con la llegada de los primeros educadores misioneros a las aldeas indígenas se instaura la conciencia de una escuela en el país, pero en realidad los primeros conquistadores y misioneros que llegaron solo hicieron chozas para tener internados a los indígenas, pero sólo a los hijos de los caciques y de los nobles, para que les ayudaran a mandar en sus propias comunidades. Se llamaron “escuelas doctrineras”. Esas escuelas estaban en los “pueblos de indios” que quedaban en las fronteras, pero nunca fueron consideradas como verdaderas entidades educativas, porque los indios tampoco eran considerados como verdaderos “civilizados”. SALDARRIAGA, Oscar, *et al.* Colección del bicentenario 11 relatos para volver a contar: te cuento la independencia. La escuela colombiana hace 200 años, al derecho y al revés. Bogotá: Ediciones Ministerio de educación nacional, 2009 [en línea]. www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-230537_relato_1.pdf.

¹⁸ PATIÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *En*: Revista la Salle. Escuela de Comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle [en línea]. <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/3209/2568>.

fin de disciplinar los comportamientos, los cuerpos, los modos y las ideas. A la escuela se le dispone formalmente como espacio según las consideraciones de la estructura que educa, por lo que se hace necesario “crear un lenguaje en el cual podamos hablar acerca de la escuela sin ese incesante recurrir a la educación”.¹⁹ Por lo que en este trabajo se realiza un análisis semiótico sobre educación y escuela de manera individual, pero interrelacionada en el marco de un sistema ideológico, como lo es el católico.

En este punto es necesario considerar la expresión de Lotman²⁰ “tomar conciencia de sí mismo” que desde su semiótica-cultural significa tomar conciencia de la propia especificidad, de la propia contraposición a otras esferas. En este caso la dimensión educativa colombiana presenta unas especificidades, en el campo de la educación y la escuela, que le son inherentes desde lo histórico y social en comparación con las experiencias educativas de otros países, inclusive los que le son más cercanos en Latinoamérica. Por lo que el siguiente apartado detalla el escenario de la dinámica educativa, abordado de manera somera en este apartado, y da primacía a la pulsión entre la educación laica y la educación católica en el país, para lograr presentar un marco general de las formas de vida en la esfera educativa. Abordar este tema es esencial, pues brinda una visión general del objeto semiótico de análisis y permite comprender la importancia de la muestra obtenida en nuestra sociedad actual que se define a sí misma como moderna, pero que mantiene discursos y praxis pre-modernas con las que, según la historia, ha luchado desde los tiempos de la colonización.

1.2 Aspectos discursivos sobre la educación colombiana

La semiótica-cultural, desde los postulados de Lotman, tiene como referente de estudio el modelo de la semiosfera. Este es un espacio semiótico que se ve determinado por el hecho de presentarse como intersección, coincidencia, inclusión de una dentro de otra, de un enorme número de mónadas*, cada una de las cuales es capaz de operaciones generadoras de sentido. La generación de sentido, en el interior de la semiosfera, es dinámico y surge de presentar internamente unas “explosiones culturales que están ocasionadas tanto por choques

¹⁹ ILLICH, Iván. La sociedad desescolarizada. México: Ediciones Tierra del Sur, primera edición, 2006. p. 17.

²⁰ LOTMAN, Op. cit., p. 26.

*Según Lotman, es posible definir las estructuras generadoras de sentido como una especie de mónadas semióticas funcionantes en todos los niveles del universo semiótico. Así, podría considerarse una mónada tanto a la cultura en su totalidad como cada texto complejo encerrado en ella. LOTMAN, Op.cit., p.102.

o colisiones internas de las lenguas como por el influjo de textos externos”,²¹ lo que induce a pensar en la cultura como un sistema dinámico y no estático, en constante cambio y producción de significados en la semiosfera.

En este sentido, el ambiente escolar confesional proporciona una serie de experiencias cotidianas, cargadas de un enorme número de saberes, estructuras de sentido, que son extraídos y asimilados por una colectividad (educandos) en un momento y un espacio específico desde la mediación de diversas estrategias y técnicas en el seno de la institución. Las estructuras de sentido, presentes en la formación confesional, constituyen un conjunto de interrelaciones que hacen parte, por estar una dentro de otra, de una frontera interna que especializa los sectores de la educación confesional como un universo sociolectal con prácticas que le son inherentes, es decir, la educación católica y los diversos proyectos educativos, por ejemplo el militar, son espacios semióticos que constituyen la dinámica educativa del país. Basado en esto y en investigaciones históricas de la educación en el país, es posible ver que la educación y la escuela católica como texto que produce la cultura colombiana en general, y la educativa en particular, ha estado en constantes choques con otros tipos de formación que Colombia ha tratado de implementar a lo largo de su entramado de textos en el tiempo.

En Colombia la educación católica inició en la periferia de la semiosfera* durante la época del descubrimiento en 1492, pues en el centro estaba la formación que se daba en las comunidades indígenas, es decir, que en esta época se dio el choque de un sistema educativo que constaba de dos mecanismos (lenguajes) que se hallan en relación de intraducibilidad mutua y que, al mismo tiempo, eran semejantes uno al otro, puesto que cada uno modelizaba con sus medios una misma realidad en relación al otro. A través de diversos procesos de difusión, violenta en su mayoría, la educación católica llegó a extenderse sobre todo el centro de la cultura, donde impuso sus formas de vida. Desde la teoría, cuando dos sistemas, no ligados entre sí, chocan y comienzan la traducción se obtiene como resultado, una

²¹ BOGUSLAW, Op.cit., p.18.

*Para Lotman, el espacio de la cultura está organizado de manera dispareja. Siempre incluyendo algunas formaciones nucleares y una periferia estructural. Esto ocurre ante sistemas con una naturaleza que de forma inevitable incluye subsistemas relativamente independientes —desde los puntos de vista estructural y funcional. Por lo que la correlación entre el núcleo estructural y la periferia se complica por el hecho de que cada estructura (lenguaje) es lo suficiente compleja y con una duración histórica funciona como estructura descrita una dentro de otra. Lotman, Op.cit., p. 52.

transformación irreversible en ambos texto. No obstante, en las primeras formas de educación se forman 'escuelas doctrineras' dirigidas por clérigos católicos, quienes no permiten la traducibilidad mutua y terminan imponiéndose en el centro, en la gramática de la semiosfera.

Después de la conquista llega la época de la colonia, en este tiempo en Europa y de manera especial en España la religión católica era una ideología dominante y por ende la educación en el Nuevo Reino se encargó de formar individuos dentro de los patrones del dogma católico. Esto llevó en el plano axiológico a una enseñanza en valores orientada hacia la obediencia, sumisión, austeridad y resignación, como lo muestra la investigación sobre 'La formación de valores en la historia de la educación Colombiana' de Carlos A Botero Chica.²²

La situación cambió, según la investigación realizada por Carlos Patiño Millán,²³ cuando en 1767 los reyes Borbones expulsan a los jesuitas y su 'Compañía de Jesús para la educación', constructores del colegio de San Bartolomé y la Universidad Javeriana, del territorio conquistado por los españoles. Es de aclarar, que no solo la orden Jesuita educaba; también estaban los franciscanos y Dominicos, los primeros en 1803 abrieron su colegio en Antioquia, germen de la Universidad de Antioquia. Volviendo al tema del exilio Jesuita del país, el rey mandó a sus funcionarios a controlar la educación en cada villa, sostenerla con dinero propio y permitió usar los colegios, las tierras y los dineros de los Jesuitas para fundar universidades, colegios y escuelas públicas, 'la escuela colonial'. A pesar de que la educación era manejada por las villas, aún se impartía una cátedra doctrinal.

Hacia 1820 culmina la educación impartida por los españoles, tras la época de la independencia, y se implantan gobiernos republicanos. Este gobierno establece una educación napoleónica* y, por orden del vicepresidente, el general Francisco de Paula Santander, los maestros debían enseñar lectura, escritura, aritmética y los dogmas de la moral cristiana. Un año después, el Congreso de Cúcuta creó leyes referentes al establecimiento de

²² BOTERO, Carlos. La formación de valores en la historia de la educación colombiana. En: Revista Iberoamericana de Educación. No36 (junio., 2005); ISSN: 1681-5653. p.1-23.

²³ PATIÑO, Op.cit., p.7.

*Botero identifica la educación Napoleónica como la orientada a culturizar la población con las ideas provenientes de la Ilustración que confrontaba el teocentrismo medieval con las ideas de libertad individual, democracia, soberanía popular, pacto social y el racionalismo. BOTERO, Op.cit., p.2.

escuelas para niñas en los conventos religiosos.²⁴ En este momento histórico se mantiene la vigencia de la formación en el dogma católico y se establece una relación de traducibilidad con los textos de la ilustración. Este último, se convierte en parte del sistema educativo de la Gran Colombia. En consecuencia, se comienza a formar en axiologías que propenden por la “rebeldía hacia la corona española y por los ideales de: libertad, igualdad y justicia”²⁵ sin abandonar la confesionalidad educativa.

En 1826, el presidente Simón Bolívar trae a la Gran Colombia* el método de enseñanza Londinense “Lancasteriano” donde se trata de formar el mayor número de niños con el menor número de docentes, al respecto el PhD. Oscar Saldarriaga Vélez escribe en su cartilla ‘la escuela colombiana al derecho y al revés’,²⁶ que este modelo educativo consistía:

[...] en organizar la escuela como una de esas grandes fábricas de telas que hay ahora en Inglaterra: se ordena a los niños en bancas muy largas y en la punta de cada una se pone al chico que sepa más, para que enseñe, vigile y mande a los demás: esos se llaman monitores. Ellos les enseñan una letra a los más chicos, una letra y otra, y cada vez que uno aprende una nueva, sube de puesto en la banca [...] La disciplina es muy fuerte porque para que todo funcione el maestro tiene que ser como un militar, dando las órdenes con una vara para que todos hagan lo mismo al mismo tiempo. [...] A los chicos indisciplinados se los castiga poniéndoles un gorro que dice ‘burro’ [...].

Según investigaciones documentales realizadas por Jaime Jaramillo,²⁷ en Bogotá los monasterios de Santa Inés y Santa Clara establecieron escuelas bajo el nuevo modelo lancasteriano para mujeres, y Rufino Cuervo fundó el colegio de La Merced donde la población femenina podía formarse en religión, economía doméstica, lenguas modernas, gramática y música usando el método lancasteriano.

²⁴ PATIÑO, Op.cit., p.9.

²⁵ BOTERO, Op.cit., p.3.

* La República de Colombia, antes de ser reconocida con este nombre, tuvo diversas acepciones como: ‘La Patria Boba’, Provincias Unidas de Nueva Granada: 1810 -1819. ‘La Gran Colombia’, 1819 – 1930. Nueva Granada: 1830 – 1858. Confederación Granadina: 1858 – 1861. Estados Unidos de Nueva Granada: julio a septiembre de 1861. Estados Unidos de Colombia: 1861 – 1886. Y finalmente la República de Colombia: desde 1886 hasta el presente.

²⁶ SALDARRIAGA, Op.cit., p.15.

²⁷ JARAMILLO, Jaime. El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea. Manual de Historia de Colombia. Tomo III. Bogotá: ediciones Colcultura, 1980. p.259.

Tiempo después, bajo el gobierno del presidente Santander aparece la Nueva Granada (1830), en la que se tiene, en el campo educativo, la intención de disminuir la influencia del clero, pero no se logra. Entre 1841 y 1845 se da el gobierno del General Pedro Alcántara Herrán, en este se produjo una contrarreforma liderada por Mariano Ospina Rodríguez, ministro del Interior, para establecer como propósito de la educación de la época la conservación de un equilibrio entre la formación humanística y la técnica (la educación moral-religiosa y la de las ciencias), lo que permitió el regreso de los jesuitas al país y su reincorporación al sector de la enseñanza.²⁸

En 1870, bajo el gobierno de Eustorgio Salgar se plantea la reforma educativa del 70, basada en una pedagogía científica que buscaba formar un ciudadano virtuoso, acorde con la mentalidad liberal del siglo XIX. En consecuencia, alejaba la educación católica y daba primacía a la formación racional, por lo que fue declarada como una obra de la “secta infernal de los francmasones”,²⁹ fue estigmatizada como una política que idealizaba no una educación obligatoria para todos, sino una corrupción obligatoria para el país. Dejando claro, que la formación desde el fundamento católico continuaba enraizada en el centro de la dinámica educativa colombiana, aunque la visión liberal del gobierno trataba de enviarla a la periferia.

Sin embargo, se mantuvo como texto y terminó de reafirmarse en la época de la ‘regeneración’, cuando Rafael Núñez introdujo una serie de cambios, donde el estado entregó por completo el control de la educación a la iglesia con la constitución de 1886 y el concordato de 1887. En estos se estableció que la educación pública en Colombia debía organizarse de acuerdo con los dogmas y con la moral de la religión católica.³⁰ El objetivo educativo se concentró en formar hombres rectos para Colombia a través de la férula y la moral. Al respecto Botero³¹ plantea:

Al finalizar el siglo XIX, con el surgimiento de la revolución industrial el trabajo ocuparía un preponderante lugar entre los objetivos sociales de las escuelas católicas, la formación de los obreros requeridos por la naciente industria, reclamaba una previa instrucción no solo en las manualidades, sino también en la obediencia y

²⁸ MILLÁN, Op.cit., p.10.

²⁹ JARAMILLO, Op.cit., p. 280.

³⁰ FARREL, Robert V. Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la regeneración. En: Revista Colombiana De Educación. No 35 (segundo semestre, 1997); Centro de Investigaciones, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. p. 10.

³¹ BOTERO, Op.cit., p. 3.

la disciplina. Pedagogizar el cuerpo y el alma: he ahí la intencionalidad de la pedagogía católica [...] se promovió la moral, buenas costumbres, obediencia al estado, respeto a la autoridad, civismo, patriotismo, libertad igualdad y justicia privilegiada por una fuerte influencia de la religión católica, a la cual se le ha denominado modelo de pedagogía católica.

Esta ubicación de lo confesional en el centro de la cultura colombiana, llevó a los liberales a establecer colegios privados para preservar su ideología política, instaurándose como escuelas de oposición. A finales del siglo XIX cuando se pone en auge el modelo de 'Escuela Nueva' con los postulados de Piaget, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Decroly, entre otros pedagogos, aparecen instituciones privadas con estos nombres en Colombia y terminan siendo el blanco de duras críticas por parte del clero. Se abre así un debate entre la educación 'pública' y la 'privada' dado que

La adopción liberal de la «tolerancia» y el carácter voluntario de la asistencia a las clases de religión en sus colegios entraron en conflicto con el pensamiento de la Iglesia que prescribía a todos ellos la necesidad de impartir la orientación católica. Además, el ideal liberal de que la educación debía ser libre chocaba con la pedagogía católica.³²

Los dos frentes educativos y políticos se mantuvieron en pugnas legales constantes, pero la iglesia amparada en el contrato establecido con el estado siempre salió triunfante de cada crítica a la que era expuesta por los liberales. No obstante, en 1915 se dan fuertes críticas a la formación confesional, por parte de Agustín Nieto Caballero y Olaya Herrera en la prensa del país, motivando un movimiento de reforma educativa. Así, el 30 de diciembre de 1915 El Espectador calificó a la Iglesia como el principal impedimento para la reforma, dado que cualquier esfuerzo en su favor era inscrito como de anticlerical.³³ Pero es hasta 1927 con el decreto No1951, donde el estado se rehúsa a renovar el contrato con los jesuitas, que había estado en vigencia desde 1886 y el poder clerical sobre la educación general del país parece ser enviado a la periferia.

Para 1969 la escuela católica se instala en colegios privados y el estado asume la formación pública y oficial de Colombia. No obstante, en una investigación cuantitativa, dirigida por

³² FARREL, Op.cit., p.12.

³³ La reforma escolar. En: El Espectador, Bogotá (30 de diciembre de 1915), citado por Ibid., p.18.

Alberto Alvarado y Eduardo Carrasquilla,³⁴ las estadísticas del análisis de la educación colombiana revelaron que de cerca de 350.000 estudiantes colombianos de colegios de secundaria el 40% estaban matriculados en colegios bajo el control directo de la Iglesia y sus comunidades religiosas docentes, demostrando que el catolicismo continuaba ejerciendo una influencia visible en la formación de las élites colombianas.

Para el 2007 el gobierno reconoce pública y legalmente la presencia de una corporación colegial, fundada por la iniciativa de la jerarquía eclesiástica, denominada Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED).³⁵ En esta se afilian colegios católicos de gestión privada, se adscriben colegios oficiales administrados por entidades religiosas y asocia también colegios de laicos comprometidos con una filosofía educativa inspirada en el Evangelio y en el Magisterio de la Iglesia. Esta confederación nace en 1938 bajo la dirección del Arzobispo Ismael Perdomo y con el nombre de Confederación Nacional de Colegios Católicos (CONCAL), contaba con tan solo 10 confederaciones. El nombre actual es asignado en 1969 tras una asamblea general dirigida por el presidente de la alianza Monseñor Álvaro Restrepo.³⁶

En febrero del 2014, CONACED informa que han aumentado su presencia en el país llegando a un departamento más. Para la fecha, se encuentran colegios católicos en 20 departamentos del país y 29 diócesis, teniendo mayor representación en la región Andina, lo que indica aún una gran presencia de este sistema educativo. Siendo más precisos en Bucaramanga y su área metropolitana se encuentran 26 instituciones de corte confesional. Demostrando que la educación formal de la escuela católica aún hace parte del centro de la semiosfera y en sus aulas una gran parte de la población, aún hoy, es formada.

De esta manera, el informe aquí desarrollado, en el marco de la semiosfera, estudia un texto al interior del sistema educativo Colombiano oficial, el católico; que ha estado en constante

³⁴ ALVARADO, Alberto y CARRASQUILLA, Eduardo. Análisis de la educación en Colombia (Bogotá: Centro de Investigaciones y Acción Social, 1969). p.88. citado por Ibid., p.26.

³⁵ MEN. Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED). En: Centro virtual de noticias de la educación (CVN) [en línea]. 25 de julio del 2007 <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-129665.html> [citado el 30 de abril del 2014].

³⁶ CONACED. Presencia de CONACED en Colombia [en línea]. <http://www.conaced.edu.co> [citado el 30 de abril del 2014].

tensión que pulsa por mantenerse dentro de la gramática educativa de la que fue desplazado hace más o menos 88 años, después de casi 5 siglos de permanencia en la gramática central del sistema educativo. Luego, es evidente que la educación en Colombia aún presenta un conflicto interno en la configuración de un sistema educativo central. Razón por la que en la periferia se mantienen otras formas de educación como la militar, cristiana y otras de orden secular como la escuela nueva, escuela inclusiva, la post-primaria entre otras que hacen parte de las monadas que constituyen la gran esfera educacional.

En este punto, esta investigación parte de cuestionarse sobre el tipo de sujeto que se configura en estos espacios periféricos de la educación confesional, en otras palabras lo que la escuela católica no dice de sí misma; las prácticas educativas que inciden sobre los educandos y las axiologías que guían en la actualidad esta formación confesional. Se propone que los resultados obtenidos del análisis de las prácticas educativas católicas sean pensados a partir de la construcción de una teorización general frente a la cual la diversidad de los casos concretos sea asumida como un sistema de alternativas educativas y no como un paradigma que excluya 'lo educativo' de 'lo no educativo'. En realidad, todos los caminos de formación señalados hacen parte de lo educativo en el país, aun y con todas sus diferencias.

1.3 Educación formal, escuela y formación católica como escenarios de investigación

El punto anterior, mostró de manera precisa el campo específico de investigación de la semiótica en el que se circunscribe este informe, semio-educativo. Además, se mostró un estado del arte basado en investigaciones históricas sobre educación en Colombia, educación católica, la escuela en sus inicios durante la colonia y educación pública y privada. Para profundizar lo anterior, en este apartado se analizará cómo se llevan a cabo los procesos educativos en una multiplicidad de instituciones católicas según las órdenes o congregaciones a las que pertenecen. Este punto se enfocará en las tres grandes órdenes participantes en el estudio, la orden de los mendicantes que luego se une con una congregación de hermanas, la orden de las dominicas y la de los diocesanos. Además, se traerá a colación otras investigaciones sobre representaciones de los estudiantes acerca de su formación.

Las distintas prácticas*, referidas por los jóvenes de instituciones católicas, se circunscriben en una clase de proyecto educativo específico, según las órdenes a las que pertenecen, por ejemplo en una de las instituciones el día 25 de cada mes se reúnen para realizar una misa donde se celebra y se leen los misterios de los fundadores de su orden, actividad que no se hace en los otros colegios participantes. Este conjunto de cursos de acción se combinan y se superponen para constituir estrategias* y es a través de estas que se comprenden los elementos que constituyen las formas de vida que subyacen como axiología de la educación confesional.

De esta manera, una de las instituciones participantes pertenece a los Diocesanos, quienes podrían ser considerados la rama principal de la iglesia, está conformado exclusivamente por sacerdotes que dirigen su vida en pos de Cristo como su fundador. Este ministerio se encuentra dirigido por un obispo que administra una diócesis* y unos sacerdotes que le sirven con obediencia, vinculados con el trabajo en parroquias, colegios y otras instituciones eclesiales. Raimundo Otero Enríquez,³⁷ en su investigación sociológica sobre los diocesanos, plantea que la incursión en el campo educativo de esta parte del clero surge después de la contrarreforma, para fomentar una educación confesional en el pueblo, mejorar el valor perdido del sacerdocio y contrarrestar la creciente ola del luteranismo y el calvinismo. Para esto la organización, edifica la creación de seminarios diocesanos donde se educan a los futuros sacerdotes como funcionarios de una empresa basada en la creencia católica y que tiene el fin de educar luego a los laicos jóvenes pues

Siendo propensa la juventud a los deleites del mundo, si no se la dirige rectamente; y no perseverando jamás en la perfecta observancia de la disciplina eclesiástica sin un extraordinario y casi singular auxilio de Dios, a no ser que, desde sus más tiernos años y antes que los hábitos viciosos lleguen a dominarla por completo, se la eduque

* Según Fontanille, las prácticas son cursos de acción, que son definidas por el tema de la acción en curso, y por los diferentes roles que ese tema exige para que la acción tenga lugar. FONTANILLE, Op.cit., p.70.

* Según Fontanille, Las estrategias aportan de forma específica un «horizonte» de valores dominantes (en nombre de los cuales las prácticas son ordenadas y dispuestas entre sí), definen los parámetros de la programación de la acción, lo que responde o se enmarca en una forma de vida. Ibid., p.70.

* La iglesia como institución, está conformada por diócesis que son la unidad fundamental de su constitución. El término aparece en el siglo IV cuando Diocleciano dividió el imperio romano en 12 diócesis que comprendían varias provincias. Luego, el término es retomado por la iglesia para referirse a grandes circunscripciones territoriales donde se encontraban varios obispados, es decir, que la diócesis es un territorio confiado a un obispo para que lo administre en nombre de la iglesia. MARTÍNEZ, Mateo. Investigaciones históricas: la organización del espacio diocesano en la historia de Castilla y León. En: Revista Dialnet. No 14 (1994); ISSN 0210-9425. p. 120.

³⁷OTERO, Raimundo. El seminario diocesano: una mirada sociológica (Apuntes teóricos para un proyecto de investigación). En: Revista de ciencias sociales Aposta. No. 14 (Enero, 2005); ISSN 1696-7348. p.2.

en la piedad y en la religión; establece el Santo Concilio que todas las Catedrales Metropolitanas e Iglesias Mayores tengan obligación de mantener y educar religiosamente e instruir en la disciplina eclesiástica, según las facultades y extensión de la diócesis, cierto número de niños de la misma ciudad, de la diócesis, o a no haberlos en ésta, de la misma provincia, en un colegio situado cerca de las mismas iglesias.³⁸

La investigación logra precisar que “todos los ambientes que rodeaban al seminarista tenían un significado propio establecido por la superioridad y el reglamento disciplinar” lo que es coherente con los enunciados de los jóvenes que estudian en la actualidad en este centro educativo, e inclusive en los de los otros informantes. Es indispensable aclarar que aunque en un principio estas instituciones diocesanas eran pensadas para niños y jóvenes que manifestaban inclinación a la vida sacerdotal. En la actualidad los estudiantes de estos colegios no están obligados a seguir los estudios superiores para tal fin, sino que hacen un bachillerato ‘normal’, pero con los principios confesionales y por supuesto la firme intención, de los educadores, de que sigan la vía sacerdotal en los seminarios diocesanos mayores.

En Colombia de los seminarios diocesanos más antiguos para la educación de los niños y jóvenes que aun funcionan se tiene el Seminario Menor Arquidiocesano de Popayán fundado en 1961 y el Seminario Menor Santo Tomás de Aquino ubicado en Pamplona (Santander) y fundado desde 1843.³⁹ Sobre la población de la institución participante en el proyecto es necesario precisar que es exclusivamente masculina y cuenta con aproximadamente 150 estudiantes en el ciclo de bachillerato. Para la orientación del lector, este colegio será denominado ‘Institución A’ y los discursos de los 3 estudiantes (muestra poblacional) se identificarán como

INSTITUCIÓN A*	
Informante de 9° Masculino	A1
Informante de 10° Masculino	A2
Informante de 11° Masculino	A3

³⁸ RODRÍGUEZ, Lago. Decretos del Concilio de Trento. 1995. Citado por Ibid., p.4.

³⁹ Colombia aprende. La educación privada. Colegios más antiguos [en línea]. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-248484.html>. [citado el 5 de abril del 2015].

*Para facilitar aún más al lector la identificación de la muestra poblacional de la que se hace referencia, se le asignará el color azul a esta institución. La elección del color no responde más que a una convención.

Otro de los colegios participantes en la investigación surge de la orden* masculina de los mendicantes a los que pertenecen, según Vicente Faubell, los dominicos, la orden franciscana de hermanos menores, los menores conventuales, los capuchinos, la tercera orden regular franciscana, agustinos ermitaños, agustinos recoletos, agustinos descalzos, carmelitas, carmelitas descalzos, trinitarios, mercedarios, mercedarios descalzos, siervos de María y la Orden de los Hermanos de Nuestra Señora de Bethlehem. Esta orden surge en el siglo XIII, con muestra de signos externos de pobreza personal y comunitaria y mantiene una voz profética que se hace presente en ciudades y aldeas, en mercados y plazas, en aulas y en púlpitos para los laicos piadosos, logrando expresar su ideología, una que contrapone la relajación moral de la época industrial con la austeridad; la riqueza-poder-dinero, por pobreza; la soberbia-ostentación y el lujo, por la humildad y, la autosuficiencia, por la dependencia-mendicidad.

Una de las órdenes perteneciente a los mendicantes, y que participó en esta investigación, es considerada la primera orden religiosa que nace en América y se ubica en México, donde comienza la atención a los enfermos, la enseñanza a los niños y la alimentación a los pobres. A Colombia llegaron en 1910, desde México a Pasto, en esa época conocida por el clero como Provincia Nuestra Señora de Belén. Luego, instalan casas en la Provincia San José de Pamplona, actualmente, Pamplona, Bucaramanga y Zapatoca y en la Provincia del Sagrado Corazón de Jesús que hoy conocemos como Bogotá, Palmira, Finlandia y San Pablo. En la actualidad, está conformada por 28 comunidades de religiosas en todo el país. La comunidad educativa que comienza manejando es femenina, pero con las reestructuraciones gubernamentales se vieron en la tarea de abrir sus aulas al género masculino. En Bucaramanga, este colegio está en proceso de ser mixto. Por lo que hasta el 2014 contaba con el género masculino solo hasta el grado 8° y un grupo de 9° (el colegio tiene dos 9° uno con hombres y otro de solo mujeres). Dado que las informantes eran de los últimos grados (9°, 10° y 11°), es claro que han sido educadas en un ambiente femenino, por lo que de este colegio en miras a ser mixto se tomó una muestra de 3 informantes mujeres de grupos solo femeninos y un chico del grado de 9° que es mixto. En el desarrollo del documento, el colegio

* Según Vicente Faubell las órdenes religiosas han sido fundadas antes de la segunda mitad del siglo XVII y las instituciones religiosas fundadas posteriormente son congregaciones. Faubell, Op.cit., p. 278.

será denominado 'Institución B' y los discursos orales, de cada informante, se clasificarán de la siguiente manera

INSTITUCIÓN B*	
Informante de 9° femenino	B1
Informante de 9° Masculino	B2
Informante de 10° femenino	B3
Informante de 11° femenino	B4

Por último, se encuentra el colegio dirigido por la orden de las dominicas, pero cuyo origen es la orden fundada en el siglo XIII por santo Domingo, bajo la influencia del fenómeno mendicante, denominado la orden de los dominicos. Esta orden nace teniendo como principio el estudio y la predicación para erradicar la herejía, acabar con el vicio del mundo, enseñar las reglas de la fe e inculcar las buenas costumbres. Además, practica el vivir en castidad, obediencia y pobreza. Hacia 1217 se crea conventos tan importantes como los de París, Roma y Bolonia. Logra extenderse por toda Europa y llega hasta la tierra santa, según Bonifacio Palacios Martín de la Universidad complutense de Madrid.⁴⁰

Al continente americano, para esa época 'las indias', llegaron en 1510 guiados por Fr. Pedro de Córdoba y se ubicaron en la isla la Española⁴¹ donde comienzan su tarea formativa y predicante. No obstante, la línea femenina denominada 'hermanas Dominicanas de la caridad' se establece en París con el principio de "que las Hermanas lleven a donde quiera que sean llamadas el conocimiento de Jesucristo y de sus misterios". Es hasta el año 1873 que seis hermanas viajan desde este país hasta Bogotá, con el objetivo de administrar el Hospital de San Juan de Dios de Bogotá, el más grande de Colombia por la época,⁴² según la investigación realizada por Beatriz Castro al respecto, y fue hasta 1877 que se fundó la primera

*Para facilitar aún más al lector la identificación de la muestra poblacional de la que se hace referencia, se le asignará el color verde a esta institución. La elección del color no responde más que a una convención.

⁴⁰ PALACIOS, Bonifacio. Los dominicos y las órdenes mendicantes en el siglo XII. Universidad complutense de Madrid. En: Revista Dialnet. (1996). ISBN 84-89362-11-4. p. 29-42.

⁴¹ ZAMORA, Alonso. Historia de la provincia de san Antonino del Nuevo Reino de Granada. Bogotá: ediciones A. B. C., 1945. p. 120.

⁴² CASTRO, Beatriz. La escritura de las monjas francesas viajeras en el siglo XIX. La Asistencia Social y La Iglesia Católica en Colombia, 1870-1960. El Caso de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación. En: Revista ACHSC, Cali. No1 (Ene. – Jun., 2014); ISSN 0120-2456. p.94.

Institución privada, confesionalmente católica, instituida por la Congregación de Hermanas Dominicas en Bogotá con el fin de proclamar y testimoniar el mensaje de salvación y de educación cristiana a las jóvenes del país. A esta orden pertenecen los informantes del tercer colegio participante en la investigación y al que se le denominará ‘Institución C’. La institución cuenta con una población mixta, no obstante los informantes son solo mujeres, por disponibilidad de la institución y, les corresponderán las siguientes convenciones

INSTITUCIÓN C*	
Informante de 9° femenino	C1
Informante de 10° femenino	C2
Informante de 11° femenino	C3

Sobre la muestra poblacional seleccionada en cada colegio se debe tener presente que tienen en común el hecho de estar en estas instituciones educativas católicas por más de 4 años. Como es el caso del informante A3 que ha experimentado las formas de vida diocesana por 6 años; o el estudiante B3 que inicio su formación desde el preescolar y cuenta con 11 años de pertenecer al proyecto formativo de la orden mendicante; o el estudiante C3 que lleva 12 años en las aulas de formación de las hermanas dominicas, la información específica de cada informante será expresada en el siguiente apartado. Lo cierto es que cuentan con una gran experiencia sobre las formas de vida de la educación católica y sus discursos refirieron elementos importantes y esenciales (representaciones) para analizar las prácticas educativas y escolares que les son propias a estas comunidades.

El desarrollo de este título se ha basado, hasta el momento, en un marco teórico y conceptual enfocado en lo religioso y un estado del arte promovido por historiadores y sociólogos sobre escuela y educación católica en el mundo y Colombia. En este marco de ideas es posible traer a colación otras investigaciones sobre educación católica como la realizada por Juan Pablo Conejeros Maldonado,⁴³ desde el campo de la investigación histórica documental en el 2007,

*Para facilitar aún más al lector la identificación de la muestra poblacional de la que se hace referencia, se le asignará el color gris a esta institución. La elección del color no responde más que a una convención.

⁴³ CONEJEROS, Juan Pablo. Iglesia y educación: las congregaciones religiosas de origen francés y su presencia en la educación de Chile: 1830 – 1912. En: Revista HISTEDBR [disponible en línea]. No 26 (Jun., 2007); ISSN 1676-2584. p.25 –38.

con el objetivo de dar cuenta de la presencia de congregaciones religiosas en Chile durante el siglo XIX, abordando el rol y las implicancias de su acción en el campo educacional y su influencia cultural en este país.

Por otro lado, desde el campo pedagógico Mirtha Arias Yévenes⁴⁴ realiza en el 2013 un estudio de caso, en un colegio chileno, sobre la arquitectura escolar; con el fin de comprender los significados atribuidos a la arquitectura escolar desde la experiencia de los/as estudiantes que viven en estos espacios, es decir, se enfoca en la escuela como espacio simbólico. Desde la semiótica, Walter Manuel Molina Chávez⁴⁵ desarrolla una investigación que busca identificar, describir e interpretar las representaciones sociales sobre el sentido de la enseñanza media desde la experiencia escolar de los estudiantes de liceos municipales de distinto estrato socioeconómico (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto) en Chile. Los resultados de este estudio permitieron identificar cuatro tipos dominantes de representaciones sociales sobre el sentido de la enseñanza media: prepararse para el futuro, formarse como persona, tener más cultura y vivir la experiencia.

Acercándonos al terreno colombiano, es posible encontrar que los estudios sobre representación son frecuentes como es el caso de la investigación realizada por Horacio Rosales Cueva⁴⁶ “representaciones del arte en prácticas discursivas de Bucaramanga”, donde se indagó sobre las representaciones recurrentes del arte y de las formas artísticas en diferentes actores de la comunidad bumanguesa (Santander, Colombia) que dinamizaban el movimiento artístico de la ciudad, con el fin de construir un modelo semiótico-descriptivo de dichas representaciones discursivas encontradas. De igual manera, Gisela Arocha Hernández,⁴⁷ en el 2004, desarrolla un análisis semiótico de “las representaciones sobre los educadores en el discurso de los estudiantes del colegio Jorge Ardila Duarte de Bucaramanga

⁴⁴ ARIAS, Mirtha. La arquitectura escolar como espacio socio-físico formativo: una mirada desde los/as estudiantes. Santiago-Chile, 2013. Trabajo de grado (Magister en Educación). Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación.

⁴⁵ MOLINA, Walter Manuel. Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. En: Estudios pedagógicos (Valdivia) [en línea]. V.34, No 1(2008); ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100006>. [citado el 7 de abril 2015].

⁴⁶ ROSALES, Horacio. Representaciones del arte en prácticas discursivas de Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Febrero 2012- Enero 2013.

⁴⁷ AROCHA, Gisela. Representaciones del educador en el discurso de los estudiantes como objeto de investigación semiótica. Bucaramanga, 2004. Trabajo de grado [Maestría en semiótica]. Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas.

(Santander-Colombia)”. Con este estudio logra definir en la interacción docente y alumnos una serie de emociones y afectividades que configuran las representaciones que cada educando se hace de sus docentes.

Con este corto y conciso número de investigaciones que se han presentado en lo que va de este capítulo I, es claro que en Colombia y en el mundo hispanohablante, en lo que al campo de la semiótica refiere, no se han analizado las representaciones sobre educación formal y escuela privada y católica en el discurso de los educandos. En consecuencia, el análisis realizado amplía las investigaciones que se han desarrollado basados en la educación católica, pero desde la historia y la sociología e innova en el campo semio-educativo en este tema.

1.4 Consideraciones sobre las representaciones referidas por los estudiantes

1.4.1 La representación

Hasta el momento el capítulo ha permitido un acercamiento a las prácticas educativas y escolares en relación con el eje político y legislativo de Colombia a través de la historia. Anexo a esto se han relacionado estas prácticas formativas con la orientación confesional de grupos pertenecientes a la fe católica, considerados los primeros educadores en el territorio. Este conjunto de acciones permitieron definir unas estrategias, es decir, un «horizonte» de valores dominantes que a nivel político, social e ideológico han ordenado y dispuesto las diversas prácticas escolares y educativas de Colombia entre sí. Este recorrido deja ver las formas de vida que subyacen en la cultura colombiana a la hora de enfrentar a los jóvenes con un proyecto de formación.

Ahora es necesario tomar niveles más profundos y detallados en lo que refiere a este informe. Por lo que el educando o informante será el eje central en este apartado, pues es quien sienta las bases, desde sus representaciones, para analizar y comprender qué tipo de prácticas tienen lugar en estos espacios de formación católica y qué tipo de sujeto constituyen y si tienden a reproducir o transformar las relaciones sociales y culturales vigentes. En otras palabras, qué discursos interpelan a los sujetos y qué efectos tienen estas interpelaciones en ellos y en los discursos mismos y por qué es capaz de referir sobre estos discursos a un tercero.

Para iniciar esta discusión es indispensable partir del concepto de representación, pues ha sido objeto de estudio de diversos campos del conocimiento como la filosofía, la psicología (ciencias cognitivas), la didáctica y la semiótica. Por esta razón, es indispensable precisar qué se entiende por representación en este informe. La concepción base es la propuesta por la semiótica donde se sostiene que representación es aquello que está en lugar de otra cosa a la que representa o presentifica, representa otra realidad⁴⁸. La noción ha sido ampliada por Stuart Hall⁴⁹ al afirmar que la representación conecta el sentido al lenguaje y a la cultura, es decir, que la representación es esencial en el proceso de producir e intercambiar sentido. De ahí que se puedan identificar dos procesos o formas de representación, la primera es la forma como el mundo material (objetos, gente, fenómenos y eventos) tras ser percibido por el cuerpo vivo, en un proceso denominado propiocepción, es relacionado con un concepto o representaciones mentales, pues como bien plantea Cassirer⁵⁰

l'homme ne vit pas dans un univers purement matériel, mais dans un univers symbolique. Le langage, le mythe, l'art, la religion sont des éléments de cet univers. De cette manière, l'être social ne peut plus se trouver en présence immédiate de la réalité.

A este proceso se le puede denominar como 'sistema de representaciones' o 'mapa conceptual' porque presenta modos de organizar, agrupar, arreglar y clasificar conceptos, al igual que establecer relaciones complejas entre ellos. Por ejemplo, todos tienen una idea de que en algunos aspectos los pájaros son como los aeroplanos en el cielo dado que ambos vuelan, pero también se sabe que son diferentes debido a que los primeros son parte de la naturaleza mientras los otros son aparatos.

Es claro que estas representaciones internas ocupan un lugar en la mente del sujeto en ausencia total del significante perceptible.⁵¹ Al respecto de las representaciones internas

⁴⁸ COURTÉS, J y GREIMAS, Algirdas. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: ediciones Gredos, 1990. Tomo I. p. 340. ISBN 84-249-0851-1.

⁴⁹ HALL, Stuart. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Cap. 1: the work of the representation. London: Sage Publications, 1997. p. 13-74.

⁵⁰ CASSIRER, Ernst. Ensayo sobre el hombre, Medianoche. París; Minuit. 1975. Pp.43-44. Citado por KHARBOUCH, Ahmed. Le statut sémiotique de la culture. En: Revista actas semiotique [en línea]. No113 (2 de julio de 2010). <http://epublications.unilim.fr/revues/as/1767>. [citado el 2 de mayo 2015].

⁵¹ TAMAYO, Oscar. Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. En: Revista educación y pedagogía. Vol. XIII. No 45 (2006); ISSN 0121-7593. p.39-40.

Johnson-Laird⁵² plantea que es posible encontrar tres formas de representación mental. La primera es la analógica y permite hacer una conexión de sentido de manera visual, olfativa, auditiva, gustativa o táctil, entre otras. La segunda es la representación proposicional, de tipo lenguaje, que se caracteriza por organizarse según reglas convencionales (sintaxis, semántica, etc.) y que pueden ser verbalizadas. La tercera es la de las representaciones por modelos mentales que se construyen en analogía con el mundo, es decir, que su estructura corresponde con el fenómeno u objeto que representan. Lo importante de lo anterior, es reconocer que en la construcción de cualquiera de estas formas de representación interna subyace un proceso de acumulación de percepciones que termina siendo en el ser humano una necesidad natural que le ayuda a autodefinirse, construir sentido y apropiarse del mundo natural, social y cultural, donde tras esta acumulación y ordenación de datos podrá dar fundamento a su conducta como individuo y miembro de un grupo social como el de las instituciones privadas y católicas.

En segundo lugar están las representaciones externas donde el lenguaje es usado como forma para traducir a un lenguaje común las representaciones internas, de tal modo que se pueda correlacionar los conceptos e ideas con ciertos signos portadores de sentido. Cualquier conjunto de signos o símbolos que significan algo del mundo exterior o del mundo interior. Si son externos como mapas, fotos, sonidos, gestos o dibujos, entre otros, se les conoce como representaciones semióticas. No obstante, comprender las representaciones semióticas como un medio usado para exteriorizar representaciones internas con el fin de ser manifestadas o comunicadas a otros es reducir el término. El argumento de Duval⁵³ al respecto parte de que una representación semiótica no puede realizarse sin la movilización de un sistema semiótico que comprende la semiosis que sería la aprehensión o la producción de una representación semiótica, y la noesis, la aprehensión conceptual de un objeto. En este horizonte de ideas, es posible afirmar que la muestra poblacional de esta investigación es poseedora de un conjunto de signos y símbolos producto de su propiocepción⁵⁴ y de los que puede referir a través de

⁵² JOHNSON-LAIRD, Philip. *Mental models: towards a cognitive Science of Language, inference and Consciousness*. 1983. Cambridge, Harvard University Press. p.126. Citado por Ibid., p.40.

⁵³ RAYMOND, Duval. "Semiosis y noesis": lecturas en didáctica de las matemáticas. Escuela francesa. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México, 1993, p.118.

⁵⁴ En los procesos propioceptivos, el cuerpo articula dos grandes esferas de su actividad. Una de ellas, la interocepción, refiere a los contenidos de la vivencia (lo que padece) y la otra, las formas con las que expresa (o

diversas representaciones semióticas, en este caso particular el discurso oral. Luego, la relación entre las 'cosas', conceptos y signos está manifiestamente ubicado en el corazón de la producción de sentido dentro de un lenguaje y el proceso que vincula estos tres elementos en un conjunto es lo que se denomina 'representaciones', en otras palabras, la representación es la producción de sentido a través del lenguaje.⁵⁵

1.4.2 Las dimensiones de la representación para analizar las formas de vida de la educación católica

Teniendo como base el capítulo anterior, se puede afirmar que existe una diferencia entre lo real y la realidad. Por esta razón, hablar de realidad implica unos fundamentos biopsicosociales donde habitan (convergiendo o no) diversas concepciones o representaciones de lo real, es decir, no existe una única y verdadera realidad y no se está en contacto directo con lo real. Así las cosas, las representaciones del mundo (obviamente humano) son simbólicas* y por ende operan sónicamente como entidades, con una estructura interna compleja, heterogénea e interdependiente. Esto equivale a la relación fúntiva del plano de la expresión y del contenido, pero ahora explicada desde las condiciones de un cuerpo vivo, sensible y dinámico que de manera constante reelabora la relación entre estos dos planos partiendo de prácticas significantes y recurrentes que hacen los miembros de una comunidad y las relaciones con el mundo de las afecciones, emociones o la pasión. Todo esto corresponde a una explicación de procesos de representación particulares, por lo que ahora corresponde tratar la problemática de la construcción de una representación de la cultura desde las propuestas de Umberto Eco⁵⁶ y Denise Jodelet.⁵⁷

Para iniciar, se parte de la afirmación que las representaciones resultan de un proceso de propiocepción. El punto principal es que el sentido aquí construido no está inherente en las

"lee") lo que experimenta, denominada exterocepción. FONTANILLE, Jacques. Soma et séma. Figures du corps. Paris: Maisonneuve & Larose, 2004. ISBN 2706818239.

⁵⁵ HALL. Op.cit., p.13.

* Si las representaciones son simbólicas es porque el hombre es un ser simbólico y su actividad opera por procedimientos de semiosis que le permiten establecer que "algo está en lugar de otra cosa".

⁵⁶ ECO, Umberto. Kant y el ornitorrinco. Tipos cognitivos y contenido nuclear. Barcelona: ediciones Lumen, 1997. ISBN 84-264-1265-3. p.143-258.

⁵⁷ JODELET, Denise. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales: las tres esferas de pertenencia de las representaciones sociales. En: Revista Francesa conexión. No 89 (enero, 2008).

cosas, en el mundo, sino que es construido, producido como resultado de una práctica significativa –una práctica que produce sentido, que hace que las cosas signifiquen y “produzca un parámetro para cotejar ocurrencias” .⁵⁸ Por lo anterior, los educandos, como cuerpos vivos, están cimentando una serie de experiencias formativas presididas por la religión y, que funcionan como un esquema de referencia en el que transcurren los sentimientos, las vivencias, los pensamientos y las acciones de este grupo amplio de jóvenes. Por ejemplo, cuando el estudiante en edad infantil es llevado a misa por primera vez, descubre que existen una serie de jaculatorios y posiciones que deben asumir. Después de estar ante la misma experiencia un número de veces repetido, y de unos cuantos llamados de atención, consigue interiorizar e imitar lo que sucede a su alrededor durante este ritual.

Las representaciones generadas desde esta interacción con el mundo responden a un marco de reglas culturales. Estas son dependientes del entorno y de lo que en este acaece, correspondiendo con el plano del sentido común⁵⁹ construido por los educandos en esta experiencia de formación. En este plano existen sistemas de representación simbólica (lenguaje, narrativas) que el cuerpo representa valiéndose de sistemas de comunicación y de la interpretación colectiva que, Eco denomina contenido nuclear (CN)*. Por tanto, la complejidad del problema de lo que es educación formal y escuela, desde una experiencia en instituciones católicas, no se toma como un hecho aislado sino como un fenómeno que está en indiscutible relación con las valoraciones e interpretaciones culturales que inciden en que los estudiantes acepten las normas, principios e intenciones de las instituciones durante su formación o, las rechacen.

⁵⁸ Para Umberto Eco estas primeras representaciones que cotejan ocurrencias son denominadas Tipo cognitivo y surgen al terminar un primer proceso perceptivo y la respectiva nominación de aquello que se percibe. En: ECO, Op.cit., p. 153-156.

⁵⁹ “El sentido común es un sistema cultural de conexiones entre creencias y juicios de los cuales los sujetos no pueden escapar y sin el cual les es imposible afirmar cómo es el mundo en el que ellos existen. Este sistema de juicios y de emociones organiza al pensamiento especulativo y es todo aquello de lo que los sujetos echan mano de manera inmediata para explicar espontáneamente los fenómenos de la vida”. ROSALES, Horacio. Représentations de la culture de soi et de la Culture de l’autre dans le discours éducatif Universitaire en colombie Analyse sémiotique. Chapitre II: Le sens commun comme instance d’nonciation discursive. Paris, 2006. Tesis doctoral. Université De Limoges. Faculté De Lettres Et De Sciences Humaines.

* Para diferenciar los términos Tipo cognitivo (TC) y Contenido nuclear (CN), Umberto Eco plantea que mientras el primero, TC es de orden privado, el segundo, CN, es público; mientras los TC son un fenómeno de semiosis perceptiva, por el otro lado, el CN, es un fenómeno de acuerdo comunicativo. ECO, Op.cit., p.161.

La muestra de informantes seleccionada presenta la particularidad de pertenecer a la cultura educativa privada y católica durante una gran parte de su vida. Así, el estudiante A1, con 16 años, ha estado durante cuatro años en la institución; A2, con 15 años, por cinco y A3, con una edad de 17, por seis años. En el siguiente colegio, B1, con 13 años, ha estado desde la primaria y cuenta con 8 años en el lugar; B2, tiene 15 años de edad, lleva 9 años en el colegio; B3, con 15 años, está desde preescolar para un total de once años y B4, con 16 años, estuvo en sexto grado, se retiró por cuestiones familiares y volvió en octavo, para un total de 5 años. Por último, el estudiante C1, con 14 años, lleva nueve en la institución católica a la que pertenece; C2, con 15 años, tiene diez años estudiando allí y C3, con 16 años, comenzó en preescolar y ya lleva 12 años. Esto indica que han estado un tiempo considerable en medio de unas prácticas significativas que les han permitido establecer representaciones de tipo cognitivo (TC) y de contenido nuclear (CN) con respecto a la vida católica. Estas hacen parte de su universo simbólico actual. A su vez les capacita para referir con múltiples representaciones semióticas de estos acervos culturales. No obstante, se debe aclarar que las experiencias perceptivas a la que los educandos son expuestos (en medio de sus clases, misas, oraciones, reflexiones, valores, normas...) son orientadas por un conjunto de instrucciones culturales propios del sistema ideológico y axiológico confesional. Al respecto el estudiante C2⁶⁰ permite vislumbrar lo visto hasta el momento cuando plantea que

digámoslo así, por lógica cuando ya uno actúa, lo asocia uno con la formación que trae de pequeño, porque en la primaria si sé que molestan mucho, diciéndonos por ejemplo que no pisen el prado, que cuiden esto, que hagan lo otro. Entonces, ya en bachillerato uno no lo ve otra vez porque es algo que ya va con uno. Entonces, no se ve puntualizado en palabras, ya uno lo hace porque sabe.

Los informantes antes de enunciar, espontánea o premeditadamente, seleccionan los marcos, saberes y creencias que van a dar forma al discurso y a la eficacia pragmática del mismo. De este modo, la experiencia discursiva hace que los enunciados terminen siendo aspectos referidos de la cultura a la que pertenecen. Luego, los discursos orales obtenidos como muestra de análisis semio-discursivo son representaciones abstraídas de las representaciones

⁶⁰ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 10:00-11:00am.

de los sujetos informantes, que dan cuenta de lo que según Geertz, citado por Rosales,⁶¹ es “el modo de sentir de la colectividad, lo aceptable en términos de reglas de conducta y algunas de las estructuras para categorizar y entender el mundo”, es decir, son parte del sentido común, un ejemplo son los mitos.

El último nivel de construcción cultural de representaciones se tiene según Umberto Eco, un contenido molar (CM)⁶² que lleva a un abordaje riguroso y científico de un objeto. Los educandos al no ser profesionales de la educación o no tener un marco teórico más amplio y crítico sobre lo pedagógico y confesional (como si lo tiene un teólogo, filósofo o pedagogo) no alcanzan en su discurso este plano de abstracción de lo referido donde se establece una sociedad del conocimiento. No obstante, el análisis aquí generado si se encuentra en este nivel, por lo que al abordar la cultura educativa católica, se plantea una serie de dimensiones que permiten sectorizar los discursos orales obtenidos, con el fin de lograr construir, desde un horizonte metacognitivo, la descripción científica de cómo opera el objeto semiótico (por supuesto escuela y educación) para producir sentido. De esta manera, se parte de la propuesta de Jodelet⁶³ para analizar las representaciones sociales de los individuos y de los grupos localizados en espacios concretos de vida. En esta se delimitan las esferas o universos de pertenencia de las representaciones según su génesis y función en tres dimensiones: la de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de trans-subjetividad.

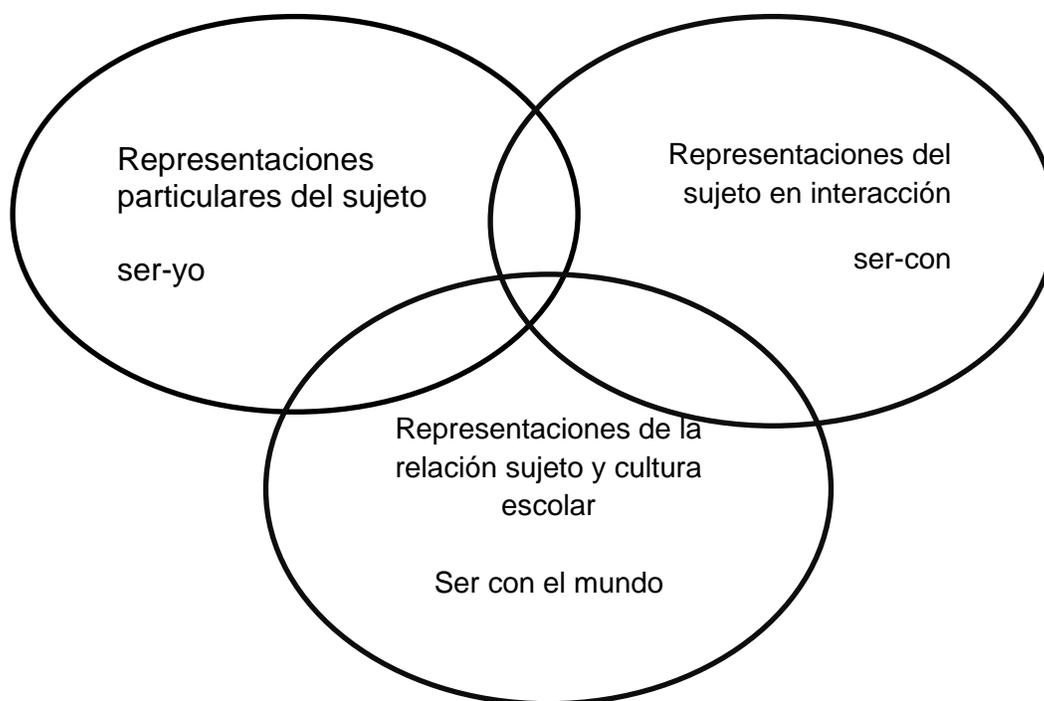
En la primera dimensión, la noción de subjetividad lleva a considerar los procesos que operan en los mismos individuos, desde lo cognitivo y emocional, el significado de un objeto localizado en un entorno, la sensibilidad, los deseos, las emociones, las carencias o faltas que el individuo conoce de sí. Pero no solo lo conoce, sino que lo refiere, lo enuncia. En este sentido el informe plantea, en el interior del análisis, la presencia de *unas representaciones particulares del sujeto*, donde a través del discurso oral representa un ser-yo que incluyen lo enunciado sobre sí mismo como estudiante y sujeto cognitivo, axiológico y pasional en la prácticas educativas y las prácticas escolares.

⁶¹ GEERTZ Clifford. Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós, 1994. Citado por ROSALES, Horacio. El sentido común. [en línea] 23 de Mayo de 2008. <http://semiouis.blogspot.com/2008/05/el-sentido-comn.html> [citado el 7 de Abril].

⁶² ECO, Op.cit., p. 166.

⁶³ JODELET, Op.cit., p. 50.

La segunda dimensión, la intersubjetividad, parte del principio que no existe un individuo aislado, sino actores sociales activos y en medio de una red de relaciones con otros. Por lo que se tiene como base, todos aquellos enunciados donde es posible evidenciar *representaciones del sujeto en interacción*, en inserción a grupos sociales o culturales, su posición en estos, el entorno determinado en que construye representaciones (aprendizajes) desde la interacción y todo lo que puede referir del otro, desde su experiencia de relación con este. En la tercera y última dimensión está la trans-subjetividad, en esta se analizan los enunciados que expresan elementos comunes para los miembros del espacio educativo confesional, se remite tanto a los espacios públicos como sociales, el ambiente en el que están inmersos los individuos y los comportamientos que debe asumir por sumisión o adhesión a la cultura educativa-escolar católica. En este horizonte de ideas, esta última dimensión de análisis toma al sujeto como situado en el mundo de la vida católica, con sus rituales y códigos sociales, lo que implica un ser con el mundo. Lo anterior puede ser esquematizado de la siguiente manera:



Para lograr dar cuenta de estas esferas se junta la teoría sobre la representación y la interacción del sujeto con el mundo en relación con el acopio de datos obtenido de las técnicas de investigación que permitieron el desembrague de los estudiantes como cuerpos vivos en un ambiente y unas formas de vida que le son particulares. En este se reconocieron una serie de enunciados fundamentales que correspondían a cada una de estas dimensiones y permitían analizar y comprender los sentidos inmersos en cada expresión. En este orden de ideas y retomando la teoría de las formas de representación interna, a los estudiantes se les realizó una serie de preguntas dentro de las cuales se encuentran unas cuestiones basadas en la percepción gustativa en asociación analógica con algunas prácticas y comportamientos en la cultura católica y que permitieron dar cuenta precisa de unas valoraciones (eufóricas o disfóricas) en cada una de estas categorías de análisis, como se muestra a continuación.

1.4.2.1 Las preguntas sobre los sabores para analizar valoraciones de los estudiantes

En el desarrollo de la obtención de la muestra, desde lo enunciado por los informantes en la entrevista, era necesario dar cuenta de unas modalidades que en semiótica son esenciales para llegar al acto y unas valoraciones de las distintas prácticas. Por lo que se requirió una serie de preguntas que permitieran la enunciación cómoda de los educandos al respecto. Así pues, se plantearon una serie de cuestionamientos relacionados con el sabor que para los estudiantes tienen diversos aspectos de las prácticas educativas y escolares. Por ejemplo el sabor de lo que aprenden* o el sabor de algunos rituales en los que participan.

El uso de preguntas sobre el sabor 'que tiene algo' para los informantes parte de tres principios. El primer principio, es el de sinestesia que, de acuerdo a Ludwig Schrader,⁶⁴ puede funcionar como una sinestesia abstracta "en la que los enlaces se hacen no solo entre zonas sensoriales, sino entre un campo sensorial y uno extrasensorial, como la vinculación de un sentimiento o un concepto abstracto a un campo sensorial", es decir, algo que conozco o siento puedo compararlo con una sensación sensorial, como el sabor de lo que aprendo. El segundo principio, retoma la teoría de la representación donde es posible construir analogías mentales para lograr una representación interna y a su vez se puede hacer uso de las mismas para expresar una representación semiótica.⁶⁵ El tercer principio parte de la asociación de estos

* Tan solo 8 preguntas sobre sabores fueron incluidas en el cuestionario.

⁶⁴ SCHRADER, Ludwig. Sensación y sinestesia. Madrid: Ediciones Gredos, 1975. ISBN 9788424906115. p. 88.

⁶⁵ Johnson-Laird, Op.cit., p. 136.

fenómenos gustativos a una influencia cultural que ubica a los latinos, especialmente colombianos, como sujetos eufóricos ante el sabor dulce y disfóricos ante los sabores ácidos. Se tiene que estos fenómenos gustativos en cierta medida tienen influencia cultural, así lo plantea Germán Hernández, Director Comercial de la División Sabores en la zona Pacto Andino, Centroamérica y Caribe de Firmenich.⁶⁶ Por consiguiente, las respuestas de los estudiantes que enuncien sabores dulces podrán ser asociadas a sensaciones eufóricas (positivas) y los más fuertes como los ácidos o amargos pueden asociarse a disforias frente a ciertas prácticas en las que se hayan inmiscuido los estudiantes en la escuela y la educación católica. No obstante, este sentido lo proporcionan los mismos informantes en su discurso; por lo que dada su particularidad podría cambiar la interpretación.

Desde el campo de la disciplina semiótica, es de suma importancia indicar que este tipo de estudios que van de lo sensible a lo inteligible está siendo abordado, aunque de manera perfectible, por Jacques Fontanille de la Escuela de París. Al respecto, en la semiótica del discurso se plantea que a partir de una experiencia sensible como lo es la experiencia olfativa (caso analizado) es posible dar cuenta de cuatro aspectos esenciales como lo son la función semiótica, la formación de valores, los esquemas del discurso y los modos sensoriales. Por tanto, preguntar al individuo sobre los sabores 'de algo abstracto' conduce a reconocer la relación axiológica y valorativa que el sujeto presenta, mientras se le asigna un sentido que puede y será analizado en los siguientes capítulos.⁶⁷

En resumen, las representaciones, que son siempre de un cuerpo vivo, tienen una función estructuradora y expresiva, por lo que en este informe los discursos orales serán analizados según correspondan, ya sea para el sentido de educación o el sentido de escuela, en tres grandes dimensiones de la representación que parten de la propuesta psicosocial de Jodelet y que son ajustadas a la teoría del campo semiótico del análisis del discurso y de la cultura, como representaciones particulares del sujeto, representaciones del sujeto en interacción y representaciones de la relación sujeto y cultura escolar. Retomado este amplio número de teorías, conceptos e implicaciones pedagógicas, religiosas y semióticas ahora se emprenderá el análisis del objeto semiótico de estudio con la mayor rigurosidad y precisión en los siguientes capítulos.

⁶⁶ HERNÁNDEZ, Germán. Preferencias y gustos del consumidor colombiano. En: Revista alimentos. Junio 22 [en línea] <http://www.revistaalimentos.com.co> [citado 6 de mayo 2015].

⁶⁷ FONTANILLE, Jacques. Op.cit., p.204-215.

CAPÍTULO II

VOCES SOBRE LA EDUCACIÓN FORMAL CATÓLICA

Lo educativo corresponde a una acción social, cultural y así mismo simbólica, como lo plantea Mélich⁶⁸, pero también de orden individual. En este sentido, la educación se puede presentar en cualquier estructura social y de diversas maneras. Sin embargo, cuando hace parte de un proceso de formación que cumple con la función manifiesta de ejecutar programas narrativos específicos para enseñar y aprender unos contenidos con la mediación de unos actores con roles definidos (maestro- estudiante), se está ante una educación intencional y metódica (formal), de lo contrario se estaría en una educación de la vida cotidiana (no formal), ante esto Agulla⁶⁹ expone:

El concepto de proceso de educación (stricto sensu) es el proceso de aprendizaje de roles como función manifiesta de un educador (permanente o temporario, formal o informal) que comunica determinados contenidos culturales (Patterns de comportamiento) a un educando (permanente o temporario, formal o informal) en función de una meta u objetivo cultural...y cuando no se presenta esta función manifiesta, no hay proceso de educación, sino de socialización.

Así las cosas el análisis que se presenta en este capítulo tiene como base la educación formal católica, en donde las voces de los educandos, actores principales de esta acción educativa, presentan una serie de dimensiones que la antropología refiere como un ser-tú, ser-con y ser-con-el-mundo. De esta manera, se logra comprender el universo simbólico y las relaciones axiológicas que subyacen en los procesos y en los involucrados en la enseñanza-aprendizaje en conformidad con un proyecto confesional (católico).

Por tanto, se realiza el análisis semiótico de los enunciados orales de los estudiantes relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y los contratos establecidos en el proceso, facilitando la comprensión en torno al fenómeno educativo que se encuentra cargado de sentidos plausibles de ser esclarecidos. Estos discursos orales, en tanto que significación, son diferenciales, inestables y abiertos. Diferenciales pues adquieren sentido según el lugar que ocupan en las cadenas discursivas en relación con otros discursos o con elementos del mismo

⁶⁸ MÉLICH, Op.cit., p. 95-105.

⁶⁹ AGULLA. Juan Carlos. Sociología de la educación. Relaciones entre sociología y pedagogía. Buenos Aires: ediciones Paidós, 1971. p.55.

discurso; inestable pues su significado se establece según el sistema discursivo dentro del cual ocupa un lugar y abierto pues es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado. Luego, el enunciado de un educando sobre las prácticas educativas adquiere sentido y significado en relación con lo expresado por los otros y a su vez en su mismo discurso. Buenfil Burgos⁷⁰ plantea:

El discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. Es en este sentido, el espacio de las prácticas educativas, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones.

En esta medida, el presente capítulo no reduce el concepto de educación al concepto de escuela, que se tratará en el capítulo III, sino que desarrolla la discusión en los enunciados que instituyen al sujeto de educación (ser competente y modalizado), el proceso de conocimiento, el sistema de técnicas de enseñanza y aprendizaje, además de las manipulaciones didácticas y reglamentarias para instituir al educando desde lo cognitivo, procedimental y valorativo a la idea católica de educación. Todos estos enunciados en una clara correspondencia con las representaciones particulares del sujeto, las representaciones del sujeto en interacción y las representaciones del sujeto y la cultura escolar, según se definió en el capítulo I.

1. REPRESENTACIONES PARTICULARES DEL SUJETO: LO ENUNCIADO POR LOS ESTUDIANTES SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FORMAL CATÓLICA

Para iniciar este apartado es necesario recordar que cuando se hace referencia a representaciones particulares del sujeto, se habla de todos aquellos enunciados que expresan un ser-yo, una conciencia individual de los intereses, deseos, emociones, faltas y conocimientos de los informantes como ellos mismos, como estudiantes. De la misma manera, un ser-tú que parte de las percepciones obtenidas de los otros estudiantes y de esas experiencias que se hacen propias al ser experimentadas por aquel que es compañero y que está en las mismas condiciones de sujeto en formación que yo (el informante). Por ello, se retoman todos los enunciados que describen y cuentan sobre el aprendizaje de los estudiantes

⁷⁰ Ibid., p.10.

en las aulas de formación católica para analizar las competencias esperadas y las adquiridas, los objetos de valor y las valoraciones de los estudiantes sobre aquello que aprenden.

A condición de comprender la intrusión de la semiótica en este campo, propio de la educación, es indispensable reconocer qué se entiende en este informe por aprendizaje. Por consiguiente, se parte de identificar que cuando se habla de aprendizaje no se habla de reproducir ni solo representar un conocimiento, sino que implica crear y fabricar lo real. Esto fortalece la idea de educación como acción simbólica y por ende de aprendizaje como parte de un universo simbólico⁷¹ que surge desde esquemas interpretativos o de significado, producto de la interacción cara-a-cara y de experiencias pasadas. Cristina Cárdenas, amplía esta visión basándose en diversos postulados semióticos y en una situación particular en la que un hombre primitivo tiene contacto por primera vez con un animal llamado Mamut, tras el desconcierto y varios encuentros el sujeto logra atribuirle ciertos atributos al mamut, o lo que es lo mismo, aprende sobre él. Basado en lo anterior logra concluir

[...] que la elaboración de inferencias se da solo cuando existe interacción entre el sujeto y el objeto y que esta interacción es, en suma, lo que llamamos conocimiento. Ahora bien, este conocimiento debe ser 'almacenado' de alguna manera y comunicado por alguna vía, y el 'almacenamiento' nos remite directamente a la noción de semiosis y de representación semiótica.⁷²

En este proceso se tiene un sujeto en relación con un objeto donde es evidente que la percepción, lo emotivo y los elementos pragmáticos logran configurar una unidad plena de sentido, un aprendizaje construido por cada uno y que representa una realidad, más no lo real. Según los últimos estudios de Duval sobre los procesos de semiosis y noesis, donde se evidencia el problema del aprendizaje y la evolución conceptual en los educandos, lo esencial es el enriquecimiento de las representaciones semióticas y por ende la construcción, ampliación y desarrollo de los horizontes de sistemas semióticos. Estos sistemas semióticos no solo cumplen la función de comunicar sino de mejorar y aclarar los actos cognitivos que

⁷¹ Para Mélich el universo simbólico es un conjunto de esquemas de significado socialmente objetivados que el sujeto social necesita para orientarse y dar sentido a su mundo. MÉLICH, Op.cit., p.41.

⁷² CÁRDENAS, Cristina. Hacia una semiótica de la educación. En: Revista Sinéctica [en línea]. No 19 [(Jul., 2001-ene.,2002); [citado en 5 de febrero 2015]. <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=998> p. 32.

llevan al sujeto a lograr la aprehensión conceptual de un objeto, es decir, determina el proceso de noesis.⁷³

Más que entrar en discusión sobre cómo se da el aprendizaje, desde diversas teorías y modelos, lo esencial es reconocer que es un proceso inherente al ser humano que tiende a generarle cambios relativamente permanentes a nivel cognitivo y en consecuencia conductual. Este proceso educativo varía dependiendo de los valores, objetivos y aspiraciones de cada sociedad, por los fines que se plantee a nivel general (Nación) o particular (Instituciones educativas confesionales). Para el caso de Colombia se pretende que todas las personas puedan adquirir y ampliar una serie de competencias que les faciliten convivir pacífica y de forma productiva, sin distinción de su condición social, económica o cultural, en otras palabras se procura garantizar la equidad en el acceso al conocimiento.⁷⁴ Pero ¿Qué están logrando aprender y aprehender los estudiantes en las escuelas confesionales? y ¿Cómo se conjunta a los sujetos con el objeto de aprendizaje? son algunos interrogantes que se responderá en el análisis de los siguientes apartados.

1.1 El educando como sujeto que aprende y sanciona sus competencias desarrolladas en la escuela confesional

Dado que, en la formación de la cultura colombiana el término competencia se ha convertido en el eje central del proceso de aprendizaje, y, por supuesto enseñanza, es pertinente comenzar el análisis de los discurso orales de los estudiantes acerca del aprendizaje por esta línea. El término competencia presenta diferentes definiciones según el uso social en el que se enmarque, por lo tanto es indispensable abarcar solo los oportunos para este estudio. En primera instancia se hace necesario retomar la noción del ministerio de educación colombiano frente al término, en la que se afirma que la competencia refiere a los

⁷³ Para Duval Raymond, las representaciones semióticas permiten la construcción de sistemas de expresión para hacer visibles a otros las representaciones mentales, pero también permiten la objetivación, tratamiento y conversión de los mismos. Por su parte la noesis refiere a los actos cognitivos que permiten la aprehensión conceptual del objeto. RAYMOND, Op. Cit., p. 118.

⁷⁴ MEN. Organización del sistema educativo: conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Bogotá: Ediciones ministerio, 2009. Guía n°33. ISBN 978-958-691-324-9. p.14.

conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que se despliegan en las personas permitiéndoles comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven.⁷⁵

Asimismo, esta definición plantea unas competencias básicas (matemáticas, comunicativa, científica), unas competencias ciudadanas y unas competencias laborales. Todas tienen en común el afán por el hacer, es decir, se enfocan en lo que es el resultado o la proyección de la competencia pero no se ve relevancia en la construcción de la misma, como se observa en las publicaciones del MEN al respecto

Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes son de tres clases: básicas, ciudadanas y laborales. Las competencias básicas le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Las competencias ciudadanas habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos.⁷⁶

El registro deja ver claramente expresiones como comunicarse, pensar, utilizar las ciencias, participación democrática, convivencia y eficiencia como seres productivos, dejando claro el enfoque en el saber-hacer sobre el que recaen juicios emitidos acerca del sujeto educando según sus logros. No obstante, no se explica lo que implica llegar a este punto, para evitar una concepción de la competencia que caiga en el activismo y en una reproducción mecánica de acciones, un simple saber-hacer (s-h). Por lo que es necesario ampliar y detallar las implicaciones significativas del término, para lo que la semiótica resulta de gran ayuda.

⁷⁵ COLOMBIA APRENDE LA RED DEL CONOCIMIENTO. Un mundo de competencias: ¿Qué son? [en línea]. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-249280.html> [citado en Febrero 8].

⁷⁶ MEN. Aportes para la Construcción de Currículos Pertinentes. Articulación de la educación en el mundo productivo. Competencias laborales generales. Bogotá: imprenta Nacional de Colombia. Serie de guía No 21. ISBN 958-691-262-0, p.5.

Según Greimas y Courtés,⁷⁷ la competencia se da cuando el enunciado de estado (descriptivo) rige al enunciado de hacer (modal), por tanto es definible como “lo que (hace estar-ser)” o el (estar-ser del hacer) que corresponde a (es-h) de un sujeto que se dispone a pasar al acto,⁷⁸ es decir, un agente que hace que algo que no es, sea. La competencia conduce a *la performance* (hacer del estar-ser) gramaticalmente (h-es) que se sitúan en la dimensión pragmática y aunque toda performance presupone una competencia correspondiente, un sujeto competente en un dominio puede no pasar jamás al estado de realización. Al respecto, Greimas y Courtés presentan una competencia semántica y una competencia modal como elementos estructurantes y en interrelación en lo que se denomina la competencia del sujeto, por lo que plantean

La competencia, así concebida, es una competencia modal que puede ser descrita como una organización jerárquica de modalidades (estará fundamentada, por ejemplo, en un querer-hacer o un deber-hacer que rige a un poder-hacer o aun saber-hacer). Debe distinguirse de la competencia semántica (en sentido muy amplio de la palabra semántica, el que se le da, por ejemplo, cuando se dice que la estructura profunda de una lengua es de naturaleza lógico-semántica) cuya forma más simple es el programa narrativo virtual. Una vez reunidas, estas dos formas de competencia constituyen lo que se puede llamar la competencia del sujeto.⁷⁹

Por su parte, Eduardo Serrano plantea una visión más englobante de los constituyentes de la competencia afirmando que “toda performance presupone, como condición de realización, tanto la competencia modal cognitiva (saber-hacer) y potestiva (poder-hacer) como la motivación modal volitiva (querer-hacer) y deóntica (deber-hacer) del sujeto”.⁸⁰ A partir de lo anterior, surge la propuesta semiótica de la existencia de una competencia cognitiva que abarca el saber, como elemento que faculta al sujeto para ser competente y llevar a cabo el acto.* Además, se afirma en el plano del saber modal la presencia tanto de

⁷⁷ COURTÉS, J y GREIMAS, Algirdas. Análisis semiótico del discurso. Capítulo I: cuestiones previas y perspectivas. Madrid: Ediciones Gredos. ISBN 9788424918149, p. 149.

⁷⁸ Para Serrano, el acto es definido como el paso de la competencia a la performance, es decir, el paso al desempeño, la ejecución, la acción. SERRANO, Eduardo. El concepto de competencia en la Semiótica discursiva. Cali, 1996. [en línea] <http://www.geocities.ws/semiotico/competencia5.html> [citado el 10 de Febrero del 2015].

⁷⁹ COURTÉS y GREIMAS, Op.cit., p. 53-54.

⁸⁰ SERRANO, Eduardo. El concepto de competencia en la Semiótica discursiva. Cali, 2003. [en línea] www.grupopaca.edu.co/index. [citado el 10 de Febrero del 2015].

* Se reitera que no solo el saber es indispensable, sino que el poder, el deber y el querer son fundamentales en el proceso de formación de la competencia cognitiva. Esta relación se hará evidente más adelante.

un saber proposicional como de un saber procedimental que a su vez forman parte de una competencia cognitiva que los comprende.

Basado en la propuesta anterior y la inicial de Greimas y Courtés se puede equiparar la competencia semántica con el saber proposicional propuesto por Serrano y la competencia modal con el saber procedimental. De ahí que la competencia cognitiva, referida al saber, abarque la competencia cognitiva modal (procedimental), un saber cómo desarrollar un PN, y la competencia cognitiva semántica (proposicional), un saber qué hacer y ser.

En añadidura a lo anterior, se debe poseer una competencia modal potestiva que refiere a la modalización del poder en el sujeto. Esto comprende el tener los elementos tanto internos como externos, condiciones y medios necesarios que le permitan, junto con la competencia cognitiva, ejecutar los PN y por ende constituirse como un sujeto competente. En palabras de Serrano “La competencia semántica es una competencia cognitiva proposicional. De manera conjunta con la competencia cognitiva modal constituye la competencia cognitiva del sujeto, la cual, al articularse a la competencia potestiva, constituye la competencia del sujeto”.⁸¹

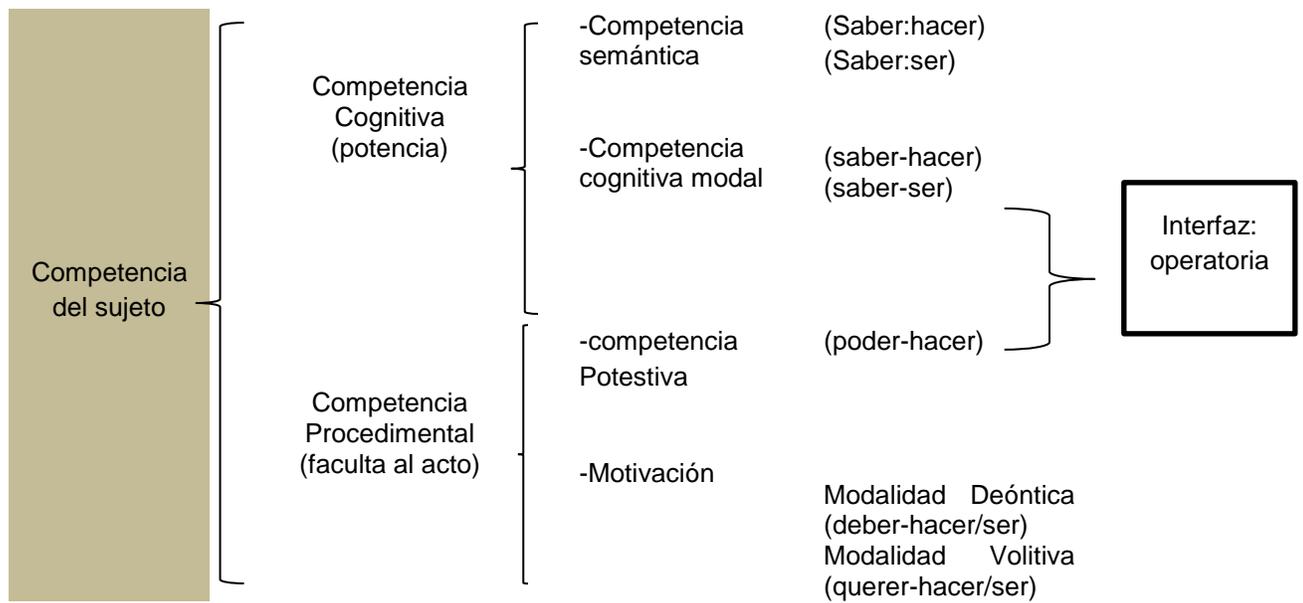
En conjunto es posible pensar en la propuesta de no solo una competencia cognitiva sino también una competencia procedimental⁸² que abarca el hacer, metodológicamente se podría hablar de una interfaz que las conecta a la que se le denominará operatoria por dar cuenta del cómo hacer tanto en el plano del saber, como en, el de las condiciones para su óptima realización, es decir, el plano del poder.* El siguiente gráfico ilustra la propuesta*

⁸¹ Ibid., p. 12.

⁸² CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. En: Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. (1) (2001).

*Si bien las competencias cognitivas facultan al sujeto y le otorgan poder, esta última modalidad (la del poder) es más amplia en la constitución de la competencia del sujeto, dado que es tanto de naturaleza intrínseca o propia del sujeto y extrínseca o ajena al sujeto, de ahí la trascendencia de las herramientas tecnológicas, de las instituciones, colectivos de sujetos, etc. en el desarrollo de las competencias del sujeto. Apuntes de clase del Magister Luis Fernando Arévalo, Profesor de semiótica particular de la maestría en semiótica de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 19 de septiembre del 2014.

* El gráfico es autoría del investigador del presente informe.



Todos estos elementos constituyen la competencia del sujeto y la falta de uno de ellos no permite el acto. Para el caso del análisis es necesario comprender que el estudiante es manipulado para efectuar un recorrido narrativo e igualmente en relación con él es juzgado por su acción. El PN que emprende el educando depende de lo que se espera institucionalmente que alcance. De manera que en lo que respecta al objetivo de formación en la institución es posible encontrar una serie de enunciados, de los mismos estudiantes, que dan cuenta del fin al que es movilizado el sujeto educando en el ámbito católico. A continuación se muestran las isotopías encontradas en el análisis figurativo de los enunciados de los informantes de cada institución y que permiten ver las relaciones y diferencias entre instituciones sobre el objetivo de formación en cada una:

TABLA 1. Enunciados del objetivo de formación en la educación católica (saber: ser/hacer)

Colegio A (Masculino)	Colegio B (Femenino en proceso a mixto)	Colegio C (Mixto)
Formar personas... -que sean diferentes -que salgan adelante -humanas -Ser buena persona en sociedad -Con los valores ... después si viene lo académico	Formar personas... -De bien -Con buen futuro -para el futuro -que sepamos asumir algún problema...de forma racional -Integrales -Creyentes que vivan la fe católica -Aplicar la fe -Con un nivel académico muy	Objetivo de formar... -buenos profesionales -buenas personas -seamos personas competentes -salgamos a hacer algo bueno -crear personas -personas de bien -capaces de enfrentar la realidad

	<i>bueno</i> <i>-alcancemos niveles</i> <i>superiores</i> <i>con acceso a diferentes</i> <i>universidades</i> <i>-con su parte moral fuerte</i> <i>-buenos valores</i>	
--	--	--

Es importante destacar que en estos enunciados los sujetos se identifican como parte de un proceso cuyo fin es “formar personas” que aún no son, según la visión escolar que enuncian, implicando en gran medida y de forma preferente el trabajo con el “ser” del sujeto, un ser al que califican de “buena persona”, “bueno” o “de bien” concebido desde la visión confesional católica, lo que permite comprender la expresión de “sean diferentes” y “creyentes”. Luego, como ellos mismos lo enuncian viene lo académico. Todo lo anterior, se termina proyectando en un “hacer” a futuro que los diferencia de “lo malo”, el mundo no católico, eso es ser personas competentes según la proyección del sujeto que espera educar el ámbito confesional, y al enunciar esto, los educandos demuestran lo que saben sobre el ser y hacer, (saber: ser/hacer), de un sujeto educado en una forma de vida confesional.

En ese sentido el trabajo principal se da en el “saber-ser/estar” a la manera confesional y después el “saber-hacer”. Es importante señalar que el juicio epistémico del sujeto destinatario (estudiante) somete a apreciación su “estar-ser del estar”, es decir, su competencia, su capacidad de ser apto para realizar lo que se espera de él, no obstante esta sanción pragmática se realiza en conformidad con un marco axiológico y con una performance basada en los datos del contrato previo, es decir, basado en lo que espera del sujeto la institución católica y que ya fue enunciado en la tabla N°1. Este punto se ampliará en el apartado sobre la enseñanza, por ahora es indispensable para saber el lugar al que deben llegar los educandos.

De lo anterior, como todo manipulador, en este caso, el sistema busca instalar el deseo por un “ser” católico y para ello hace – hacer al estudiante para que logre hacer – ser. Por tanto, semio-narrativamente se tiene a un sujeto (S1), que orientado por un Manipulador (S3) que le hace-hacer, se conjunta con un Objeto de valor (Ov) que refiere ser buena persona, esto implica conjuntarse con un Saber-ser/hacer a la manera católica.

El análisis de las narraciones de los estudiantes sobre sus aprendizajes remiten a reconocer lo que saben sobre el ser (Saber: ser) que deben llegar a alcanzar en *la performance*. Ahora, comparando lo que enuncian sobre su ser, es decir, lo que son, fueron y serán, existe una clara concordancia en lo que se refiere a valores y principios católicos, por lo que al preguntarles sobre lo que han aprendido en la institución, las muestras más representativas y englobantes, plantean

TABLA 2. Enunciados sobre la competencia cognitiva modal (saber-ser)

Colegio A	Estudiante A2	Creo que acá me han reforzado el conocimiento y los valores, creo que sí he aprendido. La más, la responsabilidad.
	Estudiante A3	En lo académico he aprendido de todo y de los principios del colegio, los valores que nos enseñan como la humildad, respeto, honestidad, sencillez todo eso.
Colegio B	Estudiante B2	Yo he aprendido muchos conocimientos nuevos, también me han inculcado muchos valores... Por ejemplo la puntualidad, la honestidad, la sencillez, un poquito de respeto.
	Estudiante B3	Además de la parte académica y de todo lo que sé ahorita, los valores, muchos valores tanto humanos como cristianos... me ha ayudado mucho a saber tomar templanza y tener carácter, porque no es fácil uno trascender o ir a otros lados o ya enfrentarse con la sociedad, no es fácil.
Colegio C	Estudiante C2	Los conocimientos que no sobran, y la parte de la persona sí creo que me ha ayudado mucho a soltarme, yo cuando pequeña era muy, muy tímida y me ha ayudado mucho en ese sentido.
	Estudiante C3	Más allá de la academia y las asignaturas, yo creería que a enfrentarme con los demás... a respetar a los demás, a ser tolerante con las personas diferentes.

Los enunciados anteriores muestran un saber sobre el ser de los jóvenes limitado a sus valores, como ellos mismos expresan tanto humanos como cristianos, es evidente que a nivel académico no se enuncia un saber sobre el ser del conocimiento científico que han obtenido, ni un crecimiento intelectual, lo que es coherente con el objeto de formación ya enunciado. Lo curioso es que quienes dan estos discursos de forma recurrente son los estudiantes de décimo y once grado, tan solo 1 de noveno, lo que hace evidente que la manipulación ha funcionado después de varios años. Por su parte, no son frecuentes los enunciados del saber sobre el hacer (Saber: hacer), pero algunos sujetos, como se ve a continuación, dan cuenta de lo que saben hacer y ser (saber-hacer), es decir, lo que hacen y son, expresándolo así:

TABLA 3. Enunciados sobre la competencia cognitiva modal (saber-hacer/ser)

Colegio A	Estudiante A1	Acá uno aprende a ser una buena persona, o sea a saber tratar a los demás porque como está entre hombres entonces eso usted piensa que el trato es brusco y de tratarse mal. Entonces, acá aprende a tratarse normal, como hermanos.
Colegio B	Estudiante B3	Acá a uno le dan la inspiración del amor hacia las cosas, que cada cosa se haga con amor, que uno no puede ser mediocre... yo trato siempre como de servir a los que más necesitan, así sea con pequeñas cosas.
Colegio C	Estudiante C1	En lo académico he crecido bastante, y ya se nos enfoca con los ámbitos de estudio y uno ya toma consejos. Como persona me he caracterizado, por lo que he trabajado desde pequeña, porque siempre estoy en contacto con la realidad. Entonces, me doy cuenta cuando pasa algo y trato de solucionarlo, también soy como mediadora de problemas.

De esta manera, la competencia cognitiva en cuanto al saber proposicional (saber sobre el ser-hacer) enuncia un reconocimiento prioritario de los educandos como sujetos que antes carecían de ciertas capacidades y aptitudes, pero que ahora están formados en valores confesionales. De igual manera, en el campo cognitivo modal (saber-hacer/ser) se reiteran acciones precisas como enseñar al que lo necesita, ayudar al que está desprovisto, hacer las cosas con amor o servir al despojado, todas son acciones inclinadas a la vida católica que los hacen competentes en una educación regida por cánones confesionales. Los enunciados sobre lo que aún les falta por aprender ratifica la afirmación anterior, como se ve a continuación:

TABLA 4. Enunciados sobre faltas* en el saber-ser/hacer de los educandos

Estudiante A1	Estudiante B1
A veces que soy orgulloso	Tal vez me falta un poquito de tolerancia, un poco, hacia las demás personas porque yo soy muy perfeccionista.
Estudiante B2	Estudiante C3
El respeto porque a veces cuando me sacan la piedra, pues me pongo muy bravo y se me salen unas cosas de la boca, con los compañeros y a veces en mi casa también.	El de la sencillez porque uno siempre quiere mostrarse como más que las demás personas.

* En semiótica existen diferencias en la relación del sujeto con un objeto de valor (Ov), pues esta relación se puede dar por falta o por carencia. Así, en la carencia el sujeto no está conjunto al objeto y tampoco presenta un deseo por este, por tanto no siempre se moviliza a conjuntarse y puede seguir sin este (Ov). En cambio, en la falta existe el deseo y la necesidad de conjuntarse, por lo que el sujeto se moviliza a conjuntarse con el objeto que requiere y necesita. ARÉVALO, Luis Fernando. Manipulación discursiva: la compasión en Diles que no me maten, de Juan Rulfo. En: Revista S. Vol. 4. 2010. p.131. ISSN 2011-074X.

En consecuencia, puede afirmarse que la competencia cognitiva del sujeto educando está constituida por su conjunción con el saber modal, constitutivos del saber semántico que le permiten reconocer las competencias que ostentan o aún requieren alcanzar, para el fin último de ser competentes a la manera de las instituciones católicas, que se define en ser “buenas personas”.

Las competencias anteriores, modales y semánticas, se pueden relacionar con la competencia potestiva de los sujetos cuando en los discursos plantean que el colegio les posibilita el poder–hacer/ser a través de diversas estrategias como campañas sobre valores, reflexiones mensuales, eucaristías, convivencias y retiros con el fin de que adquieran ese saber sobre el ser-hacer (Saber:ser/hacer), como lo expresa el estudiante A3 “en el colegio cada mes se maneja un valor diferente y eso es muy bueno”.⁸³ En estas actividades lo común es que se desarrolle la competencia semántica del educando. Así, quien haya asistido a un encuentro como estos sabe que por ejemplo en una convivencia el sujeto reconoce quién fue, quién es y quién debe ser, según el evangelio.

De modo similar, el asistir a eventos de caridad o de labor social les faculta para poner en un estado de realización las competencias adquiridas, pues en estas actividades deben no solo compartir con los que se consideran en un estado de vulnerabilidad, sino también que deben enseñarles sobre la vida de algunos santos, es decir, evangelizar. Sobre esto el estudiante B2 plantea “a cada grado le corresponde ir a un lugar donde hay niños con problemas, les llevamos mercado, actividades, juegos, les hablamos sobre los fundadores del colegio, les contamos cuentos y cosas así para niños pequeños”.⁸⁴

Ampliando un poco más al respecto el estudiante B1⁸⁵ dice que la proyección social “es fuera de la institución, donde vamos a diferentes lugares en donde como que se ve la necesidad. Entonces, vamos a visitar al instituto familiar, al ancianato, a barrios pobres y pues vamos a compartir un rato con esas personas a comentarles de nosotros y de nuestros fundadores”. En este horizonte de ideas, es claro que los sujetos son conscientes

⁸³ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

⁸⁴ ENTREVISTA con estudiante B2. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00 am.

⁸⁵ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

de qué aprenden y cómo lo aprenden y en especial dejan claro cómo la institución les ayuda a que puedan hacerlo en condiciones óptimas, es decir, la institución haciendo uso de un poder extrínseco faculta al estudiante de un poder intrínseco.

De todo lo anterior, depende la evaluación del estudiante como un sujeto competente en estas instituciones, pues cuando sus actos no van acorde a lo esperado se les suele tildar de ser personas contrarias a la enseñanza confesional, para ser más precisos ateos y por tanto “malas personas” así lo plantea el estudiante B4 “usted tiene que creer en Dios, tiene que hacer ciertas actividades y si usted no va a cierto retiro entonces usted es atea, porque muchas veces a uno le pasa que usted no va a un retiro y ya de una es atea”.⁸⁶

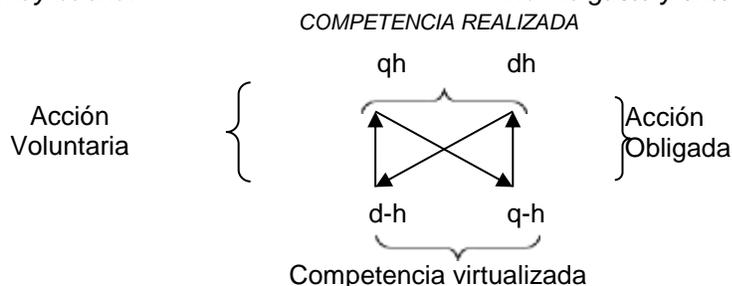
Además, el proceso de aprendizaje y en consecuencia el desarrollo de la competencia en el sujeto presenta tanto el deber como el querer hacer, modalidades para llegar al acto. Para dar cuenta de estas modalidades en los enunciados se partió de una serie de preguntas sobre el sabor que para los estudiantes tiene lo que aprenden. Basados en la teoría presentada en el capítulo I y la interpretación de los enunciados de los estudiantes, los sabores dulces son asociados a sensaciones eufóricas y los más fuertes como los ácidos o amargos corresponderán a disforias frente a lo que se aprende. En los enunciados se encontró que los estudiantes consideran que en momentos aprender era motivado por el querer hacer (qh), pero en otros había un querer contrario (q-h) y se convertía en una obligación un deber hacer (dh), y por inferencia cuando existe un deber no hacer (d-h) se reinstala el querer en el sujeto educado. El siguiente esquema visualiza lo que sucede:

⁸⁶ ENTREVISTA con estudiante B4. Bucaramanga, 20 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

FIGURA 1. Cuadrado semiótico de las modalidades volitivas y deónticas del hacer

Estudiante B2: *dulce porque es bueno aprender y las cosas que nos enseñan acá son muy buenas y nos están preparando de una forma muy buena.*

Estudiante C2: *es suave, es fácil de entender y a uno lo va formando, pero hay un momento en que ya uno dice esto no me gustó y entonces le supo a feo [...].*



Estudiante B3: *acidez que es como mantener el orden y mantener la cordura, la prudencia y como que tener obligaciones.*

Estudiante A1: *cuando no estoy dispuesto y no abro la mente, amarga y, digo ya quiero irme para la casa, estoy aburrido.*

El interés de esta organización es mostrar una interrelación entre la modalidad deóntica (deber-hacer) y la modalidad volitiva (querer-hacer) que será la motivación para lograr que el acto quede actualizado y posteriormente realizado o se virtualice. Así, un estudiante que se encuentra en un querer hacer (qh) ve positiva la adquisición de un saber ser-hacer y se moviliza; por el contrario cuando el sujeto quiere no hacer (q-h) bloquea, ve negativo el proceso y como se cita, prefieren estar en casa. En ciertos casos esta ausencia del hacer en el querer, se ve impulsada por el deber hacer (dh) un sentimiento que aunque disguste se hace porque está prescrito que el sujeto adquiera la competencia, por lo que enuncian que aunque otra cosa les sirva más, toca aprenderlo; en pocas palabras el sujeto se ve obligado a adquirir la competencia. Finalmente, se pasa al deber no hacer que plantea una prohibición a no ser competente, es decir se vuelve una condición voluntaria el emprender el proceso de adquisición de la competencia. La conjunción de las modalizaciones en el actor determinado (estudiante) da lugar a las siguientes posibilidades:

-/deber hacer/ + /querer hacer/ = competencia activa (realizada)

-/deber no hacer/ + /querer no hacer/= competencia pasiva (virtualizada)

En el primer caso, está el estudiante que asiste a todos los programas de formación, para este caso convivencias etc., y a su vez hace el trabajo de proyección social donde hace actos de misericordia y enseña sobre los fundadores católicos de su institución. En el

segundo, están los que tienen la competencia semántica y modal, pero no asisten a la proyección social o a diversos rituales. De lo anterior, aparecen las siguientes combinaciones:

-/querer no hacer/ + /deber hacer/= acción obligada

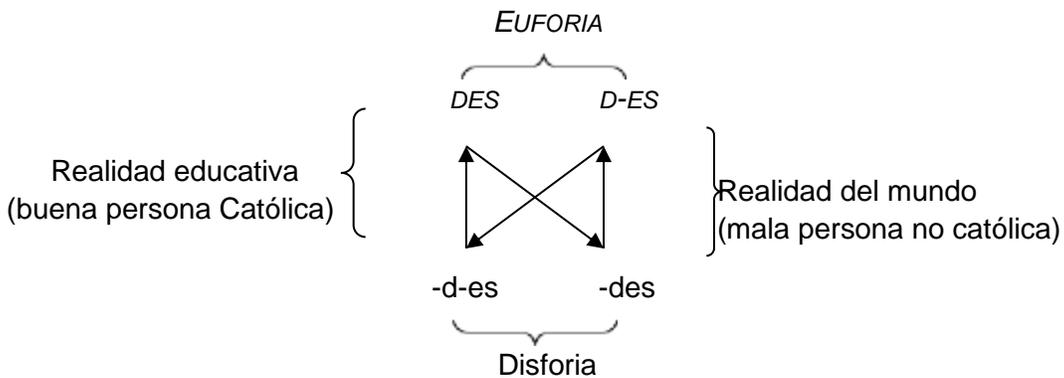
-/deber no hacer/ + /querer hacer/= acción voluntaria

La competencia puede tener estas dos formas de consecución por obligación o de manera voluntaria todo depende del sujeto educando, pero siempre debe alcanzarla, de lo contrario una competencia virtualizada le llevaría a ser sancionado de forma negativa. Demos por sentado que en todos los casos educativos, hay un deber hacer-ser y también existe la modalidad del querer hacer-ser que depende del mismo sujeto. Mirando el estar-ser, se tiene que los sujetos en gran medida se movilizan por el deber ser, que manifiestan en su diario vivir y se puede enunciar desde el siguiente cuadrado semiótico

FIGURA 2. Cuadrado semiótico de las modalidades del ser “buena persona”

Estudiante B2: *cuando con mi familia de paseo o cuando salimos con el colegio de paseo, yo me porto bien, los profesores dicen que yo soy muy calmado, que me porto bien.*

Estudiante A1: *Como es de solo hombres... a mí me da como inseguridad hablarle a una mujer, mantener una conversación. También por los hábitos que crean aquí.*



Estudiante C1: *ya no es algo que debo ser así, sino que es algo que sale natural. Entonces, dentro del aula como fuera de ella reflejo mi perfil que es lo que se ha formado.*

Estudiante C3: *ya tantos años, más o menos 14 años acá y no demostrar todo lo que uno ha aprendido y lo que se ha formado sería prácticamente imposible.*

Los discursos analizados dejan ver que los estudiantes reconocen el objetivo de formación en una institución escolar como la católica (ser una buena persona diferente al resto del mundo no católico) y a su vez identifican un deber ser, que es resultado de una necesidad instaurada por el sistema, es decir, que los estudiantes adquieren comportamientos, que empiezan a considerar positivos en su dinámica educativa, pues les han sido implantados, instituidos y decretados como esenciales y obligatorios en su formación. Ejemplo concreto es la adquisición de comportamientos como el ser clamados y obedecer e imposibilitarse ante ciertas acciones como el trato con el sexo opuesto (d-es) por no ser propio de la bondad educativa manifiesta. De ahí que terminen adecuándose a una forma de ser que han recibido en sus años de escolaridad y que consideran imposible de no reflejar como lo expresa el estudiante C2 “si yo estuviera en otro colegio yo sé que sería una persona diferente”.⁸⁷

De manera general, es posible concluir que los educandos de las instituciones católicas, desde sus enunciados, dejan ver que saben qué implica ser un sujeto competente a la manera confesional, qué deben hacer y en especial cómo hacerlo, con el objetivo de ser “buenas personas”, con valores, acciones y pensamientos que no se relacionen con lo no católico y en especial el mundo actual que resulta negativo en la mayoría de sus manifestaciones. Frente a esto, la gran mayoría, se pauta en plena aceptación del objetivo educativo de sus instituciones y sancionan positivamente a quienes adquieren lo necesario para ser estudiantes competentes a la manera católica.

1.2 El Objeto que se aprehende en la educación formal católica y las valoraciones que recibe por los educandos.

En el apartado anterior, desde los enunciados sobre el objetivo de formación en la educación formal católica, se identificó un objeto de valor⁸⁸ al que se orientan los estudiantes (ser buena persona). Por consiguiente, se retoma ese objeto de valor

⁸⁷ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00 am.

⁸⁸ Acerca del objeto es necesario saber que más allá de ser una entidad física, con forma y perceptible, es un actante, una posición formal susceptible de recibir vertimientos, de ser un objeto de valor en relación con un sujeto cognoscente cuya orientación se fija en la relación de conjunción ($S1 \cap O$) o disjunción ($S1 \cup O$) para la que el sujeto emprenda su recorrido y por tanto su transformación. GREIMAS, Algirdas. Del sentido II. Un problema de semiótica Narrativa: los objetos de valor. Madrid: ediciones GREDOS, 1989. p.22-56. ISBN 84-249-1409-0.

enunciado por los educandos para ahondar en el vertimiento de contenidos, principios, valores e ideologías que subyacen en este y que involucra la visión institucional del tipo de hombre que desean formar. Además, se identifican las valoraciones que los educandos dan al mismo en medio de su discurso oral.

En un primer panorama se involucró la idea de que los estudiantes deben ser “buenos”, pero es posible ampliar y detallar la noción de este objeto (Ov), demasiado particular, y dar cuenta de uno más preciso y englobante al que deben dirigirse los educandos. Este surge del análisis del discurso oral y de los parámetros particulares de las instituciones participantes presentes en sus manuales de convivencia. Así, al observar los reglamentos de las instituciones analizadas se encuentra que los planteles educativos postulan que los sujetos educandos deben apropiarse, es decir, aprender una serie de habilidades, actitudes, valores y conocimientos, requisitos para ser parte de la comunidad y sus formas de vida. El resultado de la lectura isotópica de las propuestas educativas permitió identificar, que el sistema espera que los estudiantes lleguen a ser auténticos, críticos, ejemplo de vida cristiana, comprometidos con la iglesia y su labor de proteger la vida en todas sus manifestaciones mientras se sirve al bien común. De esta manera, se encontró que desde la teoría el estudiante es presentado en los reglamentos como un sujeto virtual (ideal), pensado a futuro, con el que el sujeto actual debe conjuntarse pues no posee lo esperado por la formación católica, es un ser imperfecto. La siguiente tabla da una visión amplia de las figuras encontradas en los reglamentos acerca de los estudiantes y da una visión clara de los contenidos del OV:

TABLA 5. Isotopías en los perfiles del estudiante católico

Ellos (estudiantes)	Tiempo	Espacio
<u>Estado Actual</u> No auténticos Imperfectos Sin vida de ejemplo católico <u>Estado Virtual (Futuro):</u> Auténticos Críticos Éticos	Imperfectivo (comienza al pertenecer a la institución)	<u>Eufórico</u> Influir en el medio Nacional Regional Educativo Cuidar y generar desarrollo sustentable del medio ambiente <u>Disfórico</u>

Intelectuales Espíritu de superación Ejemplo de vida cristiana Comprometido con la iglesia Protección de la vida en todas sus manifestaciones Servir al bien común		Las condiciones de vida humana, social, ecológica y cultural.
---	--	---

Es así como, en el caso de las instituciones católicas analizadas el objeto (Ov) al que los sujetos educandos (S1) deben conjuntarse es un perfil educativo, que corresponde en realidad con la formación de una Identidad⁸⁹ católica, dado que presenta un conjunto de rasgos que el educando debe adquirir en su ser y mostrar a la comunidad institucional y la sociedad en general de forma permanente. En esta se contienen las características y competitividades que la institución escolar procura formar en los educandos, es decir, es el sujeto virtual (ideal) al que se tenderá que se aproximen los sujetos que acudan a educarse en esa institución, un simulacro de sujeto que se pretende sea el educando a lo largo de su existencia. En esta identidad católica se encuentra un vertimiento de valores que son eufóricos desde la visión religiosa y que contiene la competencia de los jóvenes para ser, como se ha reiterado en el título anterior, buenas personas, como el estudiante A1 reitera “La formación es que siempre uno sea una persona integral que le ayude a la sociedad, que se sepa desenvolver, que sea bueno intelectualmente, o sea, formar gente”.⁹⁰ De forma sintáctica se tiene:

FIGURA 3. Sintaxis del proceso educativo católico



⁸⁹ La identidad debe comprenderse como una permanencia, una redundancia sem\u00e1ntica, es decir, una isotop\u00eda en el ser-hacer de los sujetos. Al respecto en el diccionario razonado de la teor\u00eda del lenguaje se plantea que “la identidad sirve para designar el rasgo o el conjunto de rasgos (semas o femas) que tienen en com\u00fan dos o m\u00e1s objetos. Igualmente sirve para designar el principio de permanencia que permite al individuo permanecer el ‘mismo’, ‘persistir en su ser’ a lo largo de su existencia narrativa”. COURT\u00c9S, J y GREIMAS, Algirdas. Op.cit., p. 212-213.

⁹⁰ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

En consecuencia, se puede afirmar que el objeto, como plantea Fontanille⁹¹, es aquello que lleva a la acción, aquello que vale la pena, a lo que el sujeto debe dirigirse por falta. Así pues, El estudiante católico es pensado por los sujetos educadores (maestros, rectores, etc.), en las instituciones de educación formal católica analizadas, según lo expresan los educandos y el manual de convivencia de sus colegios, como un sujeto (S1) disjunto de la identidad católica que al ser situado en las formas de vida institucionales llega a estar conjunto a este y por tanto ser competente a la manera católica, como lo enuncia el estudiante A3 cuando dice “uno se siente capacitado y ya las cosas uno las ve de una manera distinta y más fácil que antes que uno no sabía nada”.⁹²

En el anterior enunciado el sujeto considera que ya está conjunto a unas competencias que le han cambiado su forma de ver el mundo y por ende de actuar en este, como se evidencia cuando el mismo informante (A3), un poco más adelante en su discurso, enuncia que la competencia la refleja “cuando nos dirigimos a las personas. Principalmente fuera del colegio, pues en el colegio usted está ahí bien y cuando salimos hay un montón de gente y usted tiene que tratar con ese montón y hay que hacerlo de la mejor manera y, uno los trata con respeto, se colabora, comparte, entonces es más afuera que en el colegio donde se demuestra esa formación”.⁹³

Es clara la diferencia entre un “nosotros” conjunto a una identidad católica y un “ellos”, denominado montón, disjuntos del perfil católico y, a los que hay que tolerar, ayudar porque están no solo mal, sino en el mal. Por lo que se puede afirmar que “ser bueno” desde el ideal de la institución y los enunciados de los educandos implica un amor a Dios y un desarrollo de la fe que lleva a ser bondadoso, sencillo, recto, capaz de dialogar y colaborar, con conciencia moral, tolerante, ejemplo de vida cristiano, comprometido con la iglesia católica y en especial con el cambio de la sociedad; pero, sino se logra cambiar el modelo social “la persona buena” se aleja del mundo (sujetos, acciones, valores, etc.) que resulta malo y por ende disfórico. Este modo de ser dará base a la identidad objeto valor en este modelo educativo. Un ejemplo concreto es el discurso del estudiante B1 cuando plantea “yo

⁹¹ FONTANILLE, Op. cit., p. 165.

⁹² ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

⁹³ Ibid.

pienso que sí reflejo mi formación (en institución católica) y me baso en lo que me dicen las personas fuera del colegio. Entonces, por ejemplo en mi grupo de música, en mi grupo de danzas, siempre mis maestros se refieren a mí como una niña muy educada, muy decente; a diferencia de otras niñas que no parecen niñas (por sus comportamientos)”.⁹⁴

Todo esto se deja entrever en el documento del concilio Vaticano *Gravissimum educationis momentum*⁹⁵, cuando postula que la misión de la educación católica es formar sujetos con un desarrollo armónico en sus condiciones físicas, morales e intelectuales que permitan la madurez de la persona humana y a la par formar personas conscientes de su vocación, acostumbradas a dar testimonio de la esperanza que en ellos hay (gracias a la fe) y a ayudar a la conformación cristiana del mundo. Posición que concuerda con el establecimiento de la pedagogía católica durante el siglo XVIII en el país “como alternativa para lograr los propósitos de ‘recuperación’ del país. La estrategia era que la educación cristiana significaba la única forma de lograr la paz en un país de guerras civiles”.⁹⁶

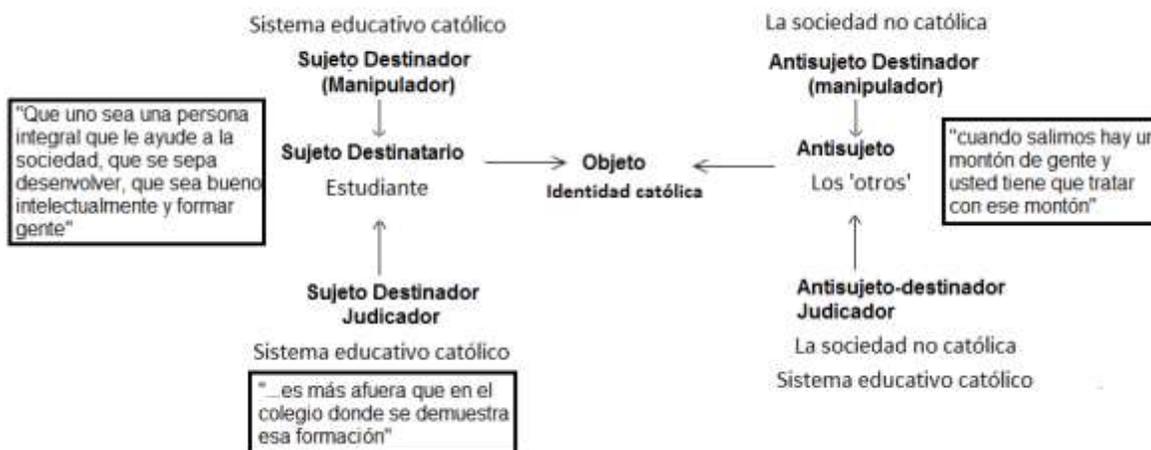
Por lo anterior, se puede plantear que el sujeto educando, de las instituciones analizadas, se orienta hacia el desarrollo de su identidad católica y requiere aprender los valores e ideologías confesionales de la institución a la que pertenece. En este recorrido es manipulado por el sistema educativo (figurativizado en actores precisos como docentes y directivos), sus exigencias y simulacros que propone al educando la realización de un PN que parte de un sujeto virtualizado, teórico. El alcance exitoso o no de la transformación es juzgado por el mismo sistema y sus parámetros. En contraposición se tiene a “los otros”, anti-sujetos del programa, que tienen un perfil contrario al esperado por el sujeto destinador. El sujeto, pero acorde a las exigencias del mundo no católico, antisujeto destinador. El siguiente PN esquematiza mejor lo que sucede en el proceso:

⁹⁴ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

⁹⁵ VATICANO. Declaración *Gravissimum educationis momentum* sobre la educación cristiana. [en línea]. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/74165/00820073007716.pdf?sequence=1> [citado el 8 de marzo del 2015].

⁹⁶ QUINCENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*. Bogotá: cooperativa editorial Magisterio. Segunda edición: 2004. ISBN 958-20-0700-1. p. 78.

FIGURA 4. Programa narrativo sobre la aprehensión de la identidad católica



Así mismo, es necesario reconocer que todo sujeto (S1) se ve determinado en su existencia semántica por su relación con el valor. Frente a esto se considera que es la falta del objeto (Ov) la fuente que moviliza el recorrido sintáctico, ya que la falta aparece de forma concomitante con el deseo y en conjunción con la modalidad del querer o del deber. Lo que es relevante pues en las instituciones analizadas la mayoría de los estudiantes, según lo enunciado, se encuentran movilizados por la falta del objeto, en conjunción con el deber. Esto se identifica cuando enuncian que lo aprendido no lo disfrutaban, no les interesa, no les es relevante, pero lo aprenden porque es bueno, útil en un futuro o exigencia institucional, como lo plantea el estudiante A2 con respecto a los aprendizajes académicos y religiosos “no es que las disfrute, pero sí sé que es algo bueno”.⁹⁷ Por su parte, quienes poseen una falta en conjunción con el querer se movilizan desde el gusto, la complacencia o el deleite por el objeto como lo expresa el estudiante B1 “A mí me gusta muchísimo los momentos de proyección social, esos momentos en que salimos del colegio para encontrarnos con esas personas que nos necesitan y que muy seguramente después de nuestra visita no sean las mismas”.⁹⁸

En suma, los sujetos educandos (S1) que se forman bajo los parámetros religiosos deben conjuntarse con una identidad católica, que les faculte como competentes para saber-hacer/ser en sociedad a la manera apostólica. En este recorrido (por querer o deber en un

⁹⁷ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

⁹⁸ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

estado de falta del Ov) el sujeto debe apropiarse del objeto establecido y renunciar a un posible objeto construido en el mundo no católico que traía antes de la educación confesional o que pueden construir al salir de esta. Este paso de un estado a otro, depende de unas estructuras actorales de tipo transitivo, siempre presentes en los enunciados, y que de forma constante manipulan la realización del programa narrativo de junción de la educación católica. De esta manera, se puede analizar la forma como se da la relación de los sujetos con el objeto de valor que es un objeto impuesto por las instituciones educativas católicas a los jóvenes y que durante el proceso se les ha instaurado como una necesidad. Ahora, es indispensable reconocer las valoraciones que S1 da a este Ov pre-establecido por el que se moviliza.

1.2.1 Valoraciones de los educandos de su aprendizaje en la educación católica

En un plano más detallado y desde la relación del estudiante con el objeto de valor, con esas junciones que realiza, es necesario reconocer las euforias y disforias que presentan estos jóvenes frente a lo que aprenden tanto académica como confesionalmente, pues estas dos dimensiones son parte del método⁹⁹ de formación usado para fomentar la identidad católica y por ende lograr la conjunción de S1 con un Ov. Con este fin, se parte de reconocer las valoraciones sobre lo que aprenden en relación con sabores que agradan y desagradan a los sujetos. De esta forma, se ubica de manera análoga el sabor con lo que aprenden. A continuación la tabla mostrará algunos enunciados que permiten llegar a reconocer euforias y disforias frente a lo aprendido a nivel académico:

TABLA 6. El aprendizaje académico en las escuelas católicas

	Sabor agradable	Sabor desagradable
Académico	<p>“dulce cuando se trata no de formarnos en lo normal, matemáticas y todo eso, sino cuando nos ponen a relacionarnos con nuestros compañeros”</p> <p>“Pero si dicen vamos a educación física o a artes. Entonces ya piensa, severo, vamos a dibujar, a divertirnos a jugar, ya es un sabor diferente.”</p>	<p>“Lo amargo ya sería la manera de ser evaluados que todo el tiempo es sentirse amenazado, que por una nota, que si uno ya pierde”.</p> <p>“Las asignaturas me saben diferente, por ejemplo matemáticas es amarga porque usted llega y ya se sabe que en matemáticas usted se tiene que sentar y</p>

⁹⁹ Según Quinceno Castrillón la pedagogía católica describe tres métodos para conducir a las masas por la verdadera ruta y permitirles su desenvolvimiento: método físico, intelectual y moral. Los dos últimos son consecuentes con la formación académica y confesional que aprenden los educandos. CASTRILLÓN. Op. cit., p.94-95.

	<p>“la formación integral es como más dulce, como fresa, me gusta la fresa, entonces que es blandita y que es dulce porque a través de experiencias nos enseña siempre las cosas e intentan como siempre canalizar todo”.</p>	<p>copiar 800 mil números en el cuaderno y desarrolle”. “Agrio cuando por ejemplo hay temas nuevos que no entiendo y se me dificultan mucho como en química”.</p>
--	---	--

A partir de lo anterior, es claro que los educandos no sienten una relación del todo positiva frente al aprendizaje académico de las disciplinas, las razones engloban la dificultad en el aprendizaje de un tema, la forma como aprenden y el mismo tipo de evaluación que reciben frente a su capacidad de alcanzar el objetivo de las asignaturas. Por el contrario, disfrutaban esas actividades que les permiten explorar su mundo interno como en el arte y el deporte, donde comparten y dialogan, se divierten en compañía de otros y adquieren experiencias de tipo cognitivo, social y afectivo, sin una sanción que los reprima. Estos jóvenes que hacen parte de las formas de vida católica experimentan euforia por el aprendizaje que parte de sus saberes, su experiencia y sus intereses. En cambio, se le impone un aprendizaje que debe ser para ellos una realidad absoluta, sin razón aparente, fuera de que es bueno porque le servirá en el futuro y que deben cumplir para no perder la nota o el año. En consecuencia, el individuo actúa manipulado por la intimidación ante la sanción negativa y no por una seducción ante el conocimiento disciplinar.

De igual manera, se tiene el aprendizaje integral que tiende a ser de índole confesional y que también posee sus impresiones positivas y negativas como se ve a continuación:

TABLA 7. El aprendizaje confesional en las escuelas católicas

	Sabor agradable	Sabor desagradable
Confesional	<p>“Digamos un sabor como brillante, como que siempre aunque pase el tiempo puede producir el mismo efecto”.</p> <p>“Me sabe a dulce porque ahí aprendemos cosas nuevas sobre la vida de Jesús y lo de los valores”</p> <p>“han sido como dulces que a uno le agradan, que a uno le ayudan a reflexionar”.</p> <p>“a mí me sabe a esos caramelos que uno se chupa, pero que no se acaban, que queda el sabor hasta que el caramelo se deshace, así me sabe”.</p>	<p>“Amargo cuando se cumplen algunas cosas, deberes que usted no quiere, como cortarse el pelo o portar bien el uniforme, de resto normal”.</p> <p>“Como ácido porque es algo que nos imponen, más que un querer es algo que le imponen a uno y eso cansa”.</p>

En general es evidente el agrado y disfrute, de los estudiantes, por lo que aprenden a nivel religioso en el colegio, pues tan solo una estudiante lo considero una obligación, una imposición. Esta misma persona fue quien enunció que aprender para ser evaluados era una presión intimidante con la que estaba en desacuerdo y de igual manera expresó que lo difícil de estar en un colegio católico es cuando se sale al mundo y los otros plantean la importancia de pensar por sí mismo sin dogmas de una religión, cito:

[...] No te dejes guiar tanto por las creencias por lo que cree la sociedad, no te dejes guiar por los demás, sino actúa por ti mismo, no seas tan guiado hacia la religión que es lo que más se da en la sociedad y acá en el colegio es mucho hacia Dios, hacia la religión, hacia lo católico y eso.¹⁰⁰

En definitiva, las euforias son constantes en cuanto al aprendizaje que los estudiantes consideran libre, espontáneo, reflexivo, parte de un compartir con el otro y que los construye en pro de sí mismos. De manera contraria, el aprendizaje opresivo, impuesto, que domina el pensamiento y no les favorece les resulta disfórico en momentos (principalmente académicos y no religiosos). Esta apreciación es coherente con el análisis realizado hasta el momento pues los sujetos ya han logrado hacer el vertimiento de valores ideológicos al objeto, por tanto tratan de alcanzar un modo de ser, un tipo de persona que con el aprendizaje confesional adquirido logra liberarse del mundo actual, reflexionar y construir su ser permanente (identidad católica). En cuanto al saber disciplinar, ninguno mostró agrado por actividades que les permitieran desarrollar su pensamiento, ni se dieron enunciados sobre su relación directa con el conocimiento o la dimensión racional.

Estas recurrencias pueden ser enfatizadas en un nivel temático y axiológico vinculando a la categoría tímica de los educandos en el universo socio-cultural de la educación católica que deben aprender. Por lo que es evidente un recorrido que parte de dos formas de vida, incuestionables en los enunciados. Por un lado, las formas de vida de la iglesia católica en el interior y exterior de los centros educativos y por otro lado las formas de vida del mundo o “mundanas”. En cada una de estas se identifica una identidad, para el caso confesional una identidad católica y una identidad del mundo para el caso no católico. En relación con esta identidad católica, el estudiante muestra euforia por la perfección, la liberación (del mundo), la felicidad y la trascendencia; en oposición con los contrarios de cada uno de estos y que

¹⁰⁰ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

son producto de las formas de vida mundanas se muestran disfóricos. La siguiente figura evidencia los estados de euforia y disforia de los estudiantes:

FIGURA 5. Euforias y disforias en los educandos desde su aprendizaje en la educación católica



La figura anterior llega hasta los fundamentos que sustentan a toda religión y es la lucha de dos grandes fuerzas, la fuerza del bien y la fuerza del mal, como se expresa en el catecismo de la iglesia católica¹⁰¹ resultado de la conferencia episcopal de 1993 realizada en Colombia:

(1711) Dotada de alma espiritual, de entendimiento y de voluntad la persona humana está desde su concepción ordenada a Dios y destinada a la bienaventuranza eterna. Camina hacia su perfección en la búsqueda y el amor de la verdad y del bien. (1712) La verdadera libertad es en el hombre el ‘signo eminente de la imagen divina’. (1713) El hombre debe seguir la ley moral que le impulsa ‘a hacer el bien y a evitar el mal’. Esta ley resuena en su conciencia. (1714) el hombre, herido en su naturaleza por el pecado original, está sujeto al error e inclinado al mal en ejercicio de su libertad. (1715) El que cree en cristo tiene la vida nueva en el espíritu santo. La vida moral, desarrollada y madurada en las gracias, alcanza su plenitud en la gloria del cielo.

Es evidente la relación entre este postulado general, cuyo enunciatario es el ser humano del mundo confesional, y las euforias encontradas en los sujetos educandos. Así, el denominar al sujeto como destinado a la bienaventuranza eterna evoca la euforia por la felicidad; llamado a perfeccionarse, pero desde la verdad y lo que se considera está bien desde la ideología católica, elementos que también hacen parte de las euforias reveladas en los discursos. De igual forma, la libertad como consecuencia de ser y hacer a imagen divina es

¹⁰¹ VATICANO. Catecismo de la iglesia católica. La vocación del hombre: la vida en el espíritu. Capítulo I la dignidad de la persona humana. Colombia: Librería editrice vaticana. ISBN 958-663-000-5. p. 443.

un elemento eufórico, es decir, que solo quien aprende lo necesario para alcanzar una identidad católica podrá ser libre y más claro aún es la animación por hacer el bien para lograr seguir un camino de gloria que aleje del disfórico camino de condenación al que el mundo y sus valores, según los discursos, está expuesto y expone a quienes le siguen.

2. REPRESENTACIONES DEL SUJETO EN INTERACCIÓN: LO ENUNCIADO SOBRE LA ENSEÑANZA

El proceso educativo formal es el resultado no solo de un camino de aprendizaje del sujeto educado sino también de unas maniobras didácticas y pedagógicas que realiza un profesional de la educación de manera intencionada. En este proceso el enseñado es un sujeto que debe ser investido de un nuevo saber, es decir, debe ser instituido como un sujeto competente según unos fines institucionales o gubernamentales. Por lo que al enseñar quien educa lo que hace es comunicar de manera intencional y controlada un saber, en palabras de José Luis Rodríguez¹⁰² “enseñar siempre es comunicar. Pero no siempre la comunicación es enseñanza”. Ampliando esta perspectiva se asocia la enseñanza con una comunicación perfecta donde la información que se transmite al educando coopera para que esta persona actúe de forma afín con el normotipo aceptado o requerido en el entorno social al que pertenece.¹⁰³

Este sujeto, en su hacer formador es evaluado en función de la eficacia de los resultados que logre en el enseñando desde la sanción de otros o de un metadiscurso que se ejecuta sobre sus competencias y su hacer propiamente dicho. Por lo anterior, el análisis de este apartado toma como orientación discursiva el posicionar en el plano actancial,¹⁰⁴ al profesional de la educación como un actante fuente en relación intensiva y extensiva con la formación católica (actante blanco) donde los estudiantes son actantes de control que como destinatarios y observadores terminan siendo fuente de las sanciones de las competencias de esos sujetos

¹⁰² RODRIGUEZ, José Luis. Educación y comunicación. Capítulo 3: Comunicación y enseñanza. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988. p. 133. ISBN 84-7509-490-2.

¹⁰³ Ibid., p.134.

¹⁰⁴ Los actantes como entidades sintácticas y abstractas de análisis operan desde un campo posicional del discurso que debe ser identificado, pues antes de ser sujetos u objetos de análisis semiótico son actantes posicionales que luego ocupan papeles agentivos, objetivos, factitivos, instrumentales o dativos durante la orientación discursiva. Estos actantes posicionales se identifican como actante fuente, actante blanco y actante de control. FONTANILLE, Op.cit., p.134-136.

educadores del colegio católico, el discurso didáctico que utilizan para lograr la comunicación perfecta y los sistemas axiológicos que controlan todo este hacer educativo. Sanciones que son evidentes a través del discurso oral que los entrevistados enuncian principalmente sobre sus docentes.

2.1 Construcción de sentido sobre los sujetos que enseñan según el discurso de los educandos

2.1.1 Competencias ostentadas por los sujetos que enseñan desde la evaluación de los educandos

La tarea educativa encomendada, desde las instituciones políticas, escolares, sociales y culturales, en general responde al desarrollo de un proceso de enseñanza específico o, a la inversa, lo que el estudiante tiene que aprender según unos criterios claros y definidos. Para el caso colombiano se tienen en el campo legislativo unos lineamientos y unos estándares de competencias nacionales, además de una Ley General de Educación, estos documentos expresan de manera puntual el norte educativo. Por su parte, a nivel institucional y gozando de una autonomía educativa los establecimientos de educación formal elaboran su propio currículo,¹⁰⁵ es decir, edifican su propia realidad de formación. Por esto, se hace indispensable atender a la propuesta de José Luis Rodríguez sobre el análisis por fases del currículo,¹⁰⁶ desde la fase T1 hasta la T4, con el fin de identificar y analizar el grado de relación entre el currículo virtual (ideal, legal, escrito, el que debe ser enseñado) y el currículo realizado (lo que hacen los sujetos educadores con sus pequeños o grandes cambios), Comprendiendo estas fases es posible reconocer de manera precisa la sanción que los educandos enuncian de sus sujetos educadores como competentes o no en la formación del currículo confesional y por ende manipuladores de su conjunción con la identidad católica.

De esta manera, se tiene a T1 que corresponde a la selección de aquella parte de la cultura que se considera como importante para transmitir, lo considerado legítimo y dominante. En esta primera fase, el currículo católico virtual 'legisla' lo que debe hacerse y a la vez excluye lo que debe no hacerse. Por ejemplo, según lo enunciado por los educandos, en estas instituciones católicas es obligatoria la enseñanza de las áreas de conocimiento básico (física,

¹⁰⁵ Según José Luis Rodríguez el currículo selecciona de todo lo que puede ser enseñado (el conjunto de la cultura) una parte, aquella que es la que debe ser enseñada. RODRIGUEZ, Op.cit., p. 65.

¹⁰⁶Ibid., p. 69-90.

química, español, matemáticas, filosofía, etc.), se anexan las clases de religión católica y ética (formación en valores cristianos) y se vinculan momentos de oración y reflexión cada cierto tiempo según el colegio. Así, el colegio A presenta cada semana la asistencia a eucaristías; el colegio B una vez al mes y el colegio C solo en fechas especiales, pero este último cuenta con reflexiones semanales en el aula. En esta primera transformación un actor colectivo es el responsable; genéricamente se denomina Ministerio de Educación, comunidades religiosas e instituciones de educación formal católica, para el caso particular que aquí se analiza.

En T2 se tiene presente la transformación en la que los sujetos educadores asumen o no el currículo que se les plantea, es donde culmina una fase del programa narrativo denominado contrato. Aunque no es posible evidenciar de forma clara en los enunciados de los educandos la aceptación por ejemplo de los docentes de dicho contrato, el solo hecho de estar laborando en este sistema educativo es ya una muestra de la admisión del currículo por lo menos en un nivel ideal y teórico. El aceptar implica que el sujeto /dh/ y /qh/, debe hacer y quiere hacer, por tanto lo lleva a cabo si está facultado en su poder hacer /ph/. Al respecto el estudiante A1 plantea “el que trabaja acá es porque quiere no porque le toca, porque si no se van. Acá la mayoría de los docentes tienen conocimientos para estar en otro lado y trabajan acá a pesar de todo [...]”¹⁰⁷

Por su parte, T3 consiste en la adquisición de determinado saber, donde el sujeto se vuelve competente para poder llevar a cabo *la performance* que requiere el PN asumido en la fase anterior. Por lo que los actores que educan a los estudiantes de las instituciones católicas deben ser competentes con lo esperado y planteado en el currículo de cada escuela. Así, no solo se tiene en este lo académico sino también la enseñanza de un plus formativo, es decir, la ideología dominante, razón por la que Domínguez¹⁰⁸ expresa que un sujeto educador cristiano es aquel que

Se identifica con una de las formas de vivir la vocación cristiana [...] se siente concitado puramente a la educación, para quien el evangelio constituye el eje de su actividad de enseñante. Se trata, por tanto, de un estilo de vida magisterial orientado

¹⁰⁷ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

¹⁰⁸ DOMINGUEZ, Xóse Manuel. El profesor cristiano: identidad y misión. Bogotá: ediciones PPC S.A.S. Pag.18. ISBN. 978-958-8825-03-8.

desde el evangelio y desde la experiencia de Cristo en la propia vida. [...] cuya naturaleza específica es instaurar el Reino de Dios en el mundo.

En este sentido, quien educa en la esfera educativa católica debe hacerse enseñante y competente en lo confesional, pues lo que comunique en el currículo debe atender a dos esferas del conocimiento (académico y confesional). A esto puede considerársele el currículo virtual o ideal en esta clase de formación, pero es el currículo real, el realizado por los sujetos educadores, el que evalúan los educandos teniendo como base el currículo virtual.

En capítulos anteriores se planteó el ideal de formación católico (La identidad católica) y se teorizó la visión de competencias desde el plano cognitivo y procedimental, ahora se retoma el rol narrativo del sujeto competente, pero para el proceso de enseñanza desde el plano del currículo real, el realizado, enunciado por los educandos. De esta manera, se parte de la existencia de un sujeto destinador capaz de promover transformaciones en un sujeto destinatario que en el plano figurativo es un estudiante, el sujeto destinador en ese mismo plano, corresponde a diversos actores educativos como es el caso de los padres. Así, Los estudiantes identifican en el hogar, desde que nacieron, a sus padres como los primeros destinadores de su educación y cuando llegan a la educación formal son sus profesores, docentes y/o maestros¹⁰⁹ los nuevos encargados, como se evidencia a continuación

TABLA 8. Figuras de la enseñanza

Actores	Espacio	Tiempo
- <i>Mis Papás</i>	- <i>la casa</i> - <i>mi hogar</i>	-Desde el pasado y continua (imperfectivo) - <i>Los primeros</i> - <i>desde pequeño</i>
- <i>los profesores</i> - <i>los docentes de todas las materias</i> - <i>los maestros</i>	- <i>aquí en el colegio</i> - <i>cuando dictan una clase</i>	-el tiempo que llevan estudiando y que continúen (imperfectivo)

No obstante, los padres como destinadores serán objeto de análisis en el capítulo sobre la escuela por ser parte de la comunidad educativa, pero no participar directamente en la

¹⁰⁹ No es posible realizar una diferencia entre docente, profesor y maestro según los enunciados de los estudiantes, así que se toma como expresiones pertenecientes a un mismo contenido, un sujeto destinador en el espacio escolar.

formación de orden formal, como sí se da en las instituciones educativas con otros actores. De esta manera, en el colegio A se agregan dos actores a la educación formal institucional. Por un lado los directivos de la institución, estudiante A3 “el rector que tiene que impartir ejemplo”,¹¹⁰ y por el otro, el mismo sujeto educando como responsable de su propia formación, estudiante A2 “cada uno de nosotros porque los profesores cumplen con la función de explicar y enseñar y es más de uno el querer aprender o no”.¹¹¹ En consecuencia, se está ante un sincretismo actorial, no obstante la gran mayoría de enunciados solo reconoce el papel de los docentes como fundamental. Como lo expresan los estudiantes del colegio C al preguntarles qué pasa con los directivos y su influencia en la formación que reciben “Los directivos son más que todo cuando uno ya pasa el conducto regular, cuando va llegando ya más a situaciones más complejas o que los docentes ya se les sale de sus manos” y “Es como dar el ejemplo, pero eso realmente no se ve, no impacta mucho como en eventos, dar como un ejemplo y como dar la imagen de lo que se quiere llegar con el nivel del colegio, pero así como tal, no porque ni siquiera hay un contacto con ellos”.

Se puede afirmar que la enseñanza desde la visión de los educandos implica un contacto constante y cercano que reciben de sus profesores y no de los directivos quienes ocupan un lugar ostensiblemente superior y de poder en relación con el resto de la comunidad educativa. Estos actores influyen de manera indirecta en los estudiantes con su ejemplo de vida y mediante su función de resolver situaciones que sobrepasan la competencia de los maestros como lo enuncia el estudiante C3

Ellos tiene una manera, como son los jefes de planta encargados de los cronogramas, temáticas y eso, ellos plantean de buena manera las temáticas y el orden de éstas, yo creo que uno como estudiante va a encontrar la manera de entenderse con los directivos.¹¹²

En consecuencia, los enunciados de los educandos presentan unas isotopías que identifican un sujeto destinador directo que se ocupa de su formación y que en lo figurativo de las escuelas es el docente; este a su vez tiene por destinador manipulador con un grado de

¹¹⁰ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 12:00 m-1:00pm.

¹¹¹ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

¹¹² ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

competencia potestiva superior, a los directivos, quienes por cierto plantean el currículo a seguir, nivel T1. Esto presupone que en algún momento del proceso el docente emprendió su propio programa narrativo de transformación antes de convertirse en sujeto destinador.

Dado que el sujeto que fue reconocido como el principal responsable de la educación formal y por ende de la enseñanza en el plano actorial fue el docente, es necesario analizar las competencias que los educandos observan en este. Así, en cuanto sujeto competente en la esfera académica fue posible reconocer un saber sobre el hacer (Saber: hacer) característico de estos docentes. Esta competencia semántica, en los enunciados analizados, se identifica cuando los estudiantes reconocen que el maestro presenta un saber de aquello que realizará, pero que se encuentra en estado virtual: como la función que desempeña, dónde y cómo la desarrolla y por supuesto, por qué la hace. Aunque no es fácil identificar la presencia de esta competencia en un individuo a través del discurso de otro, enunciados como por ejemplo la existencia de objetivos de formación planteados con anterioridad y que todos, en especial los maestros, deben conocer antes de llegar a las aulas e interactuar, permiten argumentar la presencia de una competencia semántica, un saber proposicional que los maestros manejan en un plano virtual.

Los enunciados muestran que el sujeto destinador sabe que existen unos objetivos de formación, los conoce y se apropia de ellos para llevarlos del plano virtual o ideal al realizado; conoce su función como sujeto manipulador que debe transformar a un sujeto destinatario para conjuntarlo en primera medida con unos valores propios de una forma de vida confesional (identidad católica) y, luego formarlos para adquirir conocimientos que lo habiliten para responder a una evaluación académica nacional. Teniendo clara esta competencia proposicional sobre lo que debe enseñar, el docente puede accionar su competencia modal académica (saber-hacer) y lo hace cuando corrige, enseña su área, comparte conocimientos, da clases y evalúa el educando como lo demuestran los siguientes enunciados:

TABLA 9. Enunciados sobre la competencia modal de los sujetos educadores (Saber-hacer)

Competencia cognitiva	Estudiante	Enunciado
Competencia cognitiva modal Saber-hacer	A2	Corrigiéndonos en las cosas que no van con Dios, por ejemplo cuando uno dice una grosería o algo así o piensa mal de la vida, ellos nos corrigen en valores cristianos y nos acercan a la iglesia.
	A3	Enseñar y enseñar.
	B1	Compartir los conocimientos que ellos tienen con nosotros dependiendo de la materia que se encarguen.
	B2	Formarnos, prepararnos para lo que vamos pasar después, para obtener un mejor futuro, pasar a una universidad.
	B4	Venir a dictar sus clases a los alumnos.
	C3	La principal es darnos clase a nosotros, pero ellos están constantemente, sino es en clase están en reunión o en sala de profesores calificando trabajos.

La correlación entre estas dos competencias del hacer (semántica y modal) resulta coherente al identificar una serie de acciones que dan cuenta de las mismas. Por ejemplo, al corregir en lo que no está con Dios el docente deja ver que sabe formar en valores cristianos; cuando comparte su conocimiento refleja que sabe que debe formar para las pruebas ICFES y cuando prepara para la vida fuera de la institución muestra que sabe que debe ayudar en la promoción del futuro de sus educandos. Por último, cuando se expresa que califican de manera constante trabajos, se puede inferir que los docentes son sancionadores del proceso del educando.

Hasta aquí solo se ha hablado de la modalidad del hacer (enseñar) en cuanto competencia cognitiva, pero la modalidad del saber: ser enseñante (competencia semántica), es decir, el saber sobre su área específica y lo pedagógico es también enunciada por los educandos cuando reconocen los estudios o profesiones de los docentes y su capacidad para compartir el saber, como lo dicen los siguientes enunciados de los educandos en los distintos colegios.

TABLA 10. Enunciados sobre la competencia semántica de los sujetos educadores

Estudiante A1: académicamente están bien, de verdad bien, y se ve porque uno les puede preguntar cualquier cosa sobre cualquier otro tema en el mismo contexto y ellos le van a responder bien, ellos no se quedan en una sola cosa.	Estudiante B4: Solo algunos, digamos el profesor de física estudió ingeniería de petróleos, el profesor de matemáticas solo su carrera fue de profesor, de licenciatura, pero los demás profesores no, la de biología es bióloga y trabaja en la UIS.
Estudiante C2: un profesor que tiene dos profesiones relacionadas obviamente. La mayoría sé que son licenciados, uno que otro que me imagino, pero no recuerdo, ya tendrán doctorados y eso, pero escasos más bien.	

En consecuencia y desde la sanción de los educandos como sujetos juzgadores es posible afirmar que los docentes de estos colegios (manipuladores) presentan un claro conocimiento de su área específica aunque algunos carecen de la formación pedagógica, según lo enunciado. Luego, se ve que existe un claro interés por reforzar con profesionales especializados las áreas académicas de estos colegios, pero cabe preguntarse si en las instituciones confesionales se tienen profesionales en las distintas áreas con el fin de desarrollar el pensamiento y las competencias básicas de los educandos al respecto o tan solo son una forma de responder a una exigencia evaluativa nacional como lo son las pruebas ICFES. Si no es así, es necesario preguntarse cómo se logra mediar entre un discurso racional (académico) y otro más de corte religioso que como se ha expresado hasta el momento es la base y prioridad del currículo en este proyecto educativo, este punto será abordado en el próximo ítem sobre el discurso pedagógico.

En suma, el maestro competente en lo académico, desde la judicación de los educandos, es aquel que sabe sobre lo que enseña, sabe cómo enseñar y sabe ser enseñante; de esta manera logra ser enseñante de un currículo y saber sobre lo que debe enseñar del mismo. Lo anterior potencia al sujeto educador para pasar al desarrollo del programa narrativo (PN) que la institución plantea. Sin embargo, no es suficiente; se requiere de la modalización del poder, del deber y/o el querer para facultar el acto, como se ha expresado con anterioridad.

No obstante, algunos sujetos educadores se salen del estándar y según lo percibido en los enunciados carecen de un deseo por enseñar, se convierten en anti-sujetos del mismo proceso y obstaculizan el aprendizaje, “las actividades no las plantean para aprender sino que

buscan la manera de corcharnos”.¹¹³ Estos sujetos educadores son sancionados de manera negativa por no saber-ser enseñantes y no saber-enseñar. En este sentido, se puede establecer desde la lógica evaluativa de los estudiantes la siguiente figura que tiene presente unas modalidades del hacer y del ser que son heterogéneas, pues se combina con el poder (modalidad actualizante) y el querer* (modalidad virtualizante), indispensables para comprender el paso de una modalidad a la otra, pero en especial para dar cuenta de por qué los docentes realizan programas narrativos tan diversos cuando su función es la misma, ser sujetos competentes en la enseñanza:

FIGURA 6. Correspondencias entre el querer y el poder en el hacer del sujeto educador

<i>Estudiante A2: quieren que los estudiantes aprendan, por eso explican bien y todo.</i>			<i>Estudiante B1: hay uno que otro profesor que uno ve, que no es lo suyo como que lo que él me da no es lo que necesito o no es lo suficiente.</i>	
deseable	qh		q-h	desagradable
independencia	p-h		-ph	impotencia
libertad	ph		-p-h	obediencia
agradable	-q-h		-qh	indeseable
<i>Estudiante A1: cada profesor en su área tiene ganas de enseñar.</i>		<i>Estudiante C3: las actividades no las plantean para aprender buscan la manera de corcharnos.</i>		

Calcular las compatibilidades e incompatibilidades en el interior de las modalizaciones, como se hizo en la figura anterior, permite concebir y elaborar una tipología de los sujetos enseñantes como propone Greimas.¹¹⁴ Es así como se tiene un maestro ante la expresión /qh/, que se lee como <<querer hacer>>, que está en relación con /p-h/ que se expresa <<poder no hacer>> donde el primero es lo deseable por el sujeto educador, en este caso

¹¹³ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

* Se selecciona el querer pues en los enunciados es evidente que existe una motivación de tipo volitivo (querer) más que deóntico (deber), por lo que se encuentran siempre palabras y expresiones referidas al gusto, el deseo y hasta el mismo querer enunciado en la enseñanza de una disciplina, según la evaluación de los educandos.

¹¹⁴ COURTÉS y GREIMAS, Op.cit., p. 262- 264.

quiere enseñar y que el educando aprenda y, aunque está en la independencia de poder no hacerlo, a pesar de estar facultado para realizar la mediación, este sujeto decide enseñar y como lo enuncian los educandos se esfuerza por hacerlo lo mejor posible, “los profesores muchas veces uno tiene una dificultad y ellos se interesan, entonces ahí a uno lo ayudan”.¹¹⁵

También está el sujeto educador que /-qh/, no quiere enseñar, presenta la ausencia del querer hacer, pero no puede no hacer /-p-h/. En consecuencia, aunque le es indeseable enseñar emprende la manipulación del PN guiado por la obediencia, pero como su interés no está puesto en lograr un aprendizaje real en los sujetos destinatarios se convierte en un anti-sujeto del proceso cuyas acciones entorpecen la realización ideal del currículo y tienden a “corchar”^{*} al educando como ellos mismos lo expresan. Además, posee actitudes que manifiestan lo indeseable que les resulta el educar “hay otros profesores que son muy estrictos, o sea van a clase explican y ya...le toca a uno con los compañeros ayudarse o ir a que nos den tutorías”.¹¹⁶

De igual manera, es posible identificar al sujeto educador que quiere no enseñar /q-h/; no puede enseñar y la labor que realiza se ve prácticamente nula en la realización. Luego, no solo se les percibe desagradado, sino que además presentan la incapacidad para mediar en el transcurso del PN de los sujetos educandos. Razón por la que los jóvenes, como sujetos judicadores, expresan que la enseñanza no es lo de estos profesionales. Ampliando el panorama el estudiante C3 plantea el posible sabor del significado de educar para algunos de sus profesores y dice “yo diría que a algunos profesores enseñar les sabe a amargo o ácido porque hay profesores que a pesar de que son profesores no les gusta enseñar, no han encontrado esa manera de llegar al estudiante, entonces no es para ellos agradable”.¹¹⁷ Para terminar, está quien /-q-h/, no quiere no enseñar, es decir le agrada lo que hace y por ningún motivo apetecería no lograr el hacer; al relacionarse con el /ph/ el sujeto libremente y con agrado enseña.

¹¹⁵ ENTREVISTA con estudiante B4. Bucaramanga, 20 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

^{*} Expresión de la jerga juvenil para hacer referencia a la acción de un sujeto que en condiciones de superioridad busca que el otro falle en una actividad que el mismo sujeto sanciona.

¹¹⁶ ENTREVISTA con estudiante B4. Bucaramanga, 20 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

¹¹⁷ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

Ahora bien, en lo que refiere al caso del ser enseñante de ese currículo de áreas básicas, ya no el hacer, se pueden establecer las relaciones entre estas modalidades del querer y el poder así:

FIGURA 7. Correspondencias entre el querer y el poder en el ser del sujeto educador

<i>Estudiante B1: bueno hay algunos profesores que yo creo que ser profesores les sabe cómo a una hamburguesa, así bien cargada, bien deliciosa que uno se la come con mucho gusto.</i>			<i>Estudiante A2: al profesor le sabe a ácido a veces cuando les sacamos la piedra o algo así.</i>	
deseable	qes		q-es	repulsivo
contingencia	p-es		-pes	imposibilidad
posibilidad	pes		-p-es	necesidad
no repulsivo	-q-es	-qes	indeseable	
<i>Estudiante B3: a los profesores les sabe como a lima, porque intentan cada vez como perseverar, e ir a lo intelectual y eso. Lograr los objetivos como realizados y las metas trazadas y lograr todo eso poniéndole como ese acidito que es como el orden y todo eso.</i>			<i>Estudiante C3: (en diálogo informal): la profesora de investigación es química de la UIS y está aquí porque quiere plata para irse a hacer un estudio fuera, siempre dice eso.</i>	

Manteniendo un cuadro original y en correspondencia con la figura N°8 se identifica que algunos sujetos educadores se movilizan por un /qs/ y un /p-s/ donde el deseo de ser enseñante de un área y del aprendizaje en general se da por vocación y por tanto crea un poder no ser un sujeto incapaz de enseñar dicho currículo. Por su parte, otros sujetos, dadas las circunstancias del aula y la interacción con los educandos desarrollan un querer no ser enseñante /q-es/, pero al hacer parte de una comunidad educativa y ser está su profesión, no en todos los casos, se encuentran en imposibilidad y por tanto se mantiene en el desarrollo del PN, un ejemplo claro es “cuando los estudiantes son irrespetuosos, pues hay momentos en que ellos [los docentes] dicen como: esta situación ya me está cansando y empieza a tener un sabor agrio”.¹¹⁸ Por consiguiente puede afirmarse que lo que hace que un sujeto educador pase de un querer ser enseñante de un currículo a un querer no serlo es la imposibilidad del

¹¹⁸ ENTREVISTA con estudiante C1. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 11:00 am-12:00am.

sujeto manipulador de ejercer su rol como sujeto operante del proceso de conjunción de los sujetos destinadores con un objeto de valor o modal.

Por otro lado, está quien es modalizado por un /-ques/ pues la profesión docente le resulta indeseable, en este campo están algunos docentes con profesiones diferentes al del campo educativo y que están enseñando un saber disciplinar por una necesidad, en el caso citado económico, que no les faculta para poder ser lo que desean. Por consiguiente, están ante un no poder no ser docentes aunque les sea de total desagrado lo que hacen, este es un hilo muy fino entre un querer y un deber. Para cerrar, está el que no quiere no ser enseñante, por tanto no considera repulsivo el ser docente y como además tiene la posibilidad de serlo, actúa para movilizar el PN de la mejor manera posible. En resumen, en el hacer/ser de los sujetos educadores y la competencia en un área disciplinar o académico es posible identificar una gran diversidad de modalizaciones que van a permitir o no que los sujetos asuman la enseñanza académica de manera pertinente.

Ya se observó y analizó la competencia y el conocimiento de los sujetos destinadores en la labor de enseñanza académica. Ahora, desde los enunciados de los estudiantes se puede dar cuenta de la competencia para la enseñanza de la ideología confesional en el interior y exterior de las aulas. Así, el siguiente esquema deja ver algunas isotopías al respecto de la competencia semántica y modal de estos sujetos educadores en el plano confesional realizado y entrevé una sanción cognoscitiva y pragmática¹¹⁹ al respecto, donde el plus formativo es un valor axiológico positivo en los estudiantes “la educación religiosa es la más importante porque la ética católica tiene unos valores que son esenciales para la persona [...]”.¹²⁰

¹¹⁹ Según Greimas la sanción puede presentarse respecto a dos dimensiones, la pragmática y la cognoscitiva. Donde la primera tiene que ver con el hacer del sujeto que ha realizado la performance y la segunda se encarga del ser. COURTÉS y GREIMAS, Op.cit., p. 164-165.

¹²⁰ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

TABLA 11. Competencia de los sujetos educadores en la enseñanza del currículo confesional

	Competencia semántica		Competencia modal	
	Saber sobre el ser (saber: ser)	Saber sobre el hacer (Saber:hacer)	Saber ser (saber-ser)	Saber hacer (saber-hacer)
Colegio A	<p>Estudiante A1: Ellos no son muy devotos, de esos de las misas y todo eso</p> <p>Estudiante A2: no creo que tengan tanto conocimiento de lo religioso.</p>	<p>Estudiante A1: el día viernes hay misa a primera hora y es hacerlo cumplir</p>	<p>Estudiante A2: lo de ellos es más lo académico que vivenciar lo católico</p>	<p>Estudiante A1: La enseñanza de lo católico en los profesores es mala...</p> <p>Estudiante A3: Ellos son impartidores de...</p> <p>-que se tenga un buen comportamiento en misa</p> <p>-se atienda a la misa no se distraiga uno</p>
Colegio B	<p>Estudiante B4: Muchos de ellos tienen religión diferente</p>	<p>Estudiante B3: Digamos la parte de ética, los profesores la hacen de acuerdo al manual del colegio, Y pues van las normas y la integración católica, asociados también con la ceremonia y respetan eso.</p>	<p>Estudiante B4: hay profesores que son de una religión diferente obviamente ellos tienen que adquirir las normas que les dé el colegio</p>	<p>Estudiante B1: ellos casi no se meten con lo de la religión, o sea ellos si nos dicen que hay un Dios, que está el espíritu santo, pero no es: hay ustedes tienen que ser católicos. Pero los de grados de sexto y séptimo son más católicos</p>
Colegio C		<p>Estudiante C2: Todas las clases a la primera hora se supone que tenemos un espacio que dura 10 minutos y se supone es para hacer la oración.</p>	<p>Estudiante C3: por su manera de dirigirse, de expresarse, como se dirige a nosotros, como nos habla de mala manera uno la ve (directora de grupo) y sabe que no fue una persona formada bajo las mismas condiciones que nosotros.</p>	<p>Estudiante C2: en algo tan sencillo como todos los días hacer la oración, ahí se ve la formación que tienen y que tratan de darnos de no olvidarnos de la parte religiosa.</p>

De la tabla anterior, se tiene que en lo referido al saber sobre el ser (saber: ser), los enunciatarios han realizado una serie de representaciones que les permiten ver a los sujetos educadores como actores que en su mayoría no saben cómo ser enseñantes de este currículo

ideológico pues carecen del saber dogmático. Por lo que se plantea que no son muy devotos, inclusive muchos pertenecen a religiones diferentes y en general no tienen mucho conocimiento de la religión católica. Sin embargo, el abordar el currículo y las reglamentaciones de la institución les capacita para saber cómo asumir unas actitudes y acciones que deben mostrarse en las distintas actividades de la institución para ser coherentes con lo esperado y mostrar un saber-ser y un saber-hacer acorde con la situación y el entorno religioso en el que se encuentra “yo siempre he percibido entre los profesores que unos son más carismáticos que otros y algunos se les nota más que otros (lo católico), pero pues todos siempre tienen una actitud de respeto, como de oración”.¹²¹

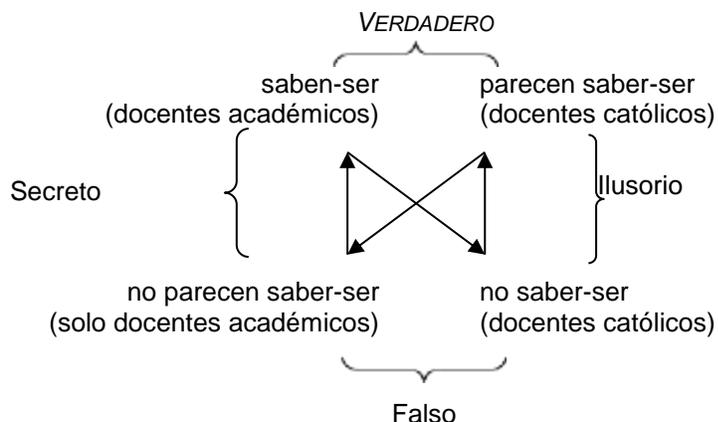
Así las cosas, aparentemente los destinadores saben ser enseñantes de este currículo, pues se muestran como ejemplo a seguir y como sujetos preocupados por la formación no solo académica sino también axiológica de los jóvenes como se enuncia en el cuadro y como lo afirma el estudiante B1 cuando dice que los docentes “se preocupan porque seamos unas personas, unos estudiantes que sepamos cómo comportarnos, cómo tratar a los demás”¹²². De esta manera, los educandos, como sujetos judicadores, aportan un juicio epistémico en cuanto al saber-ser competente en la enseñanza del currículo católico que pone en juego la oposición ser y parecer enseñante del currículo confesional.

Este tipo de sanción de orden cognoscitivo establece que la mayoría de docentes católicos son competentes en lo académico, es decir, saben-ser docentes de la asignatura que imparten, pero no saben-ser docentes del ámbito católico; solo parece que supieran serlo. De esta manera, queda en lo secreto que no saben ser enseñantes del currículo confesional y que solo se interesan por lo académico. En lo que refiere a la formación en valores no necesariamente educan en correspondencia con los de la ideología institucional. Dejando en la ilusión de los directivos que cumplen con el ideal de formación ideológica estipulada cuando la realidad es que solo saben-ser docentes académicos y parecen saber-ser docentes católicos como lo y enuncia los educandos de las tres instituciones participantes. A continuación se muestra esta relación de veridicción:

¹²¹ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

¹²² Ibid., ENTREVISTA con estudiante B1.

FIGURA 8. Sanción cognoscitiva sobre el educador del currículo católico



Desde lo anterior, se puede afirmar que los sujetos educadores, desde la perspectiva de los educandos, en general no tienen un claro saber sobre el ser enseñantes del currículo confesional, aunque saben qué se espera que sean como enseñantes del mismo. Por esta razón, la competencia cognitiva modal en cuanto al hacer de los educadores en el interior de las aulas evidencia que la mayoría de ellos no saben ser enseñantes del mismo y por ende no lo enseñan en concordancia con el ideal.

Todas las clases a la primera hora se supone que tenemos un espacio que dura 10 minutos y se supone es para hacer la oración. Sin embargo, hay unos [profesores] que le dan mayor importancia y tratan incluso de hacer una reflexión que dure el tiempo específico y que sea como Dios manda, , uno o dos no más, el resto podrán hacer la oración, pero ya se ponen a discutir de otra cosas y otros incluso ni la dan.¹²³

Para lograr parecer docentes del currículo católico desde el saber-hacer realizan una serie de PN específicos, que la institución exige, dirigidos a fomentar el orden, el acercamiento a Dios, la disciplina en los rituales religiosos, el trato amable con los estudiantes, la dirección del camino desde la vivencia de valores y el deseo de orientar la vida hacia una entidad superior, pero se hace más por regla que por convicción de los sujetos educadores, pues “la misa es el punto principal, lo más sagrado para el rector [...] entonces los profesores tienen que hacerlo reflejar que para la comunidad estudiantil y todos tienen que ser sagrado, la misa”.¹²⁴

¹²³ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

¹²⁴ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

En consecuencia, es posible identificar en los sujetos educadores una serie de modalizaciones, en cuanto a la realización del currículo confesional (académico-religioso) que los lleva por dos caminos, aceptar completamente el currículo confesional propuesto o modificarlo parcialmente. Podría pensarse en una tercera vía que es la de rechazar el currículo, pero en este caso el destinatario tendría que proponer un nuevo currículo, con una nueva ideología; propuesta que desde lo enunciado por los estudiantes no es probable en estas instituciones. En su defecto rechazarlo implicaría también no trabajar en el lugar, pero esa situación se sale del análisis y lo enunciado.

Para iniciar con el primer caso, aceptar completamente el currículo de formación confesional, según Rodríguez¹²⁵ pueden obtenerse dos variantes, llevarlo a cabo o no. Quienes lo llevan a cabo desarrollan las actividades propuestas de la manera esperada y son capaces de orientar al educando en una aceptación de la fe, la creencia, es decir, el desarrollo de una identidad católica. Por su parte, quienes no lo llevan a cabo lo hacen parcialmente en algunos momentos cuando no son sancionados de forma directa por sus superiores. Finalmente, los que modifican de manera parcial el currículo le plantean al educando la posibilidad de ampliar su horizonte de pensamiento ideológico y confesional. La siguiente tabla presenta cada vía en la que puede dirigirse la enseñanza confesional por parte de los sujetos educadores, su modalización y enunciados que corroboran el análisis:

Tabla 12. Competencia cognitiva procedimental del sujeto enseñante: modalizaciones del currículo confesional

Aceptar completamente el currículo confesional		
Llevarlo a cabo	/dh/+qh(dh)/+ph(dh)/= h(dh)	<i>Estudiante B3: en el horario todas las mañanas tenemos reflexión con la directora de grupo y esa reflexión son por ejemplo de situaciones o moralejas y todo eso. También la biblia y siempre eso nos transmite algo y sacamos conclusiones.</i>
No llevarlo a cabo	Según las razones enunciadas: /dh/+qh(dh)/+ph(dh)/= -h(dh) /dh/+qh(dh)/+ph(dh)/= -h(dh)	<i>Estudiante A1: aquí la única que se le ve que enseña lo católico es una profesora que lo trata a uno de formar en lo religioso, EL RESTO NO. Para ella el centro de la vida es Dios, bueno para todos debe ser Dios, pero ella lo resalta mucho y para todo es Dios y Dios.</i>

¹²⁵ RODRÍGUEZ, Op.cit., p. 79.

Modificar parcialmente el currículo		
Modificar el currículo	/dh/+/q-h(dh)/+/p-h(dh)/= h(d-h)	Estudiante B4: En la formación católica con los profesores depende porque ellos dicen yo trabajo en un colegio católico, ellos dan sus clases, pero hay profesores que dicen yo soy de otra religión, pero independientemente de eso no le voy a decir que sea de mi religión, usted tiene que seguir su ideología. Entonces. Ellos tratan de alinearlo y que usted crea en algo, así usted crea en la ropa, pero que tenga una ideología para tener orden en su vida.

Como se puede observar en la tabla anterior la modalización volitiva es distinta en cada caso y así mismo la modalidad potestiva en relación con el deber hacer. * Por lo tanto, el sujeto enseñante del currículo confesional puede movilizarse de diversas formas en relación con el deber, el querer y el poder enseñar las intenciones e ideologías de la forma de vida confesional a la que pertenecen, configurando el último nivel de transformación, el T4 cuyo resultado es el enseñar, el hacer propiamente dicho, desde la semiótica *la performance*. Durante el proceso de *performance* de los docentes es que los sujetos educandos logran hacer una sanción del hacer de sus docentes. Este tipo de evaluación refiere a una sanción de tipo pragmática que parte del contrato previo de enseñar lo católico en ciertos momentos y actividades educativas. Siendo esta enseñanza de valor positivo para los estudiantes y la no realización del mismo tiene por consecuencia que los sujetos juzgadores valoren negativamente la competencia de los sujetos educadores.

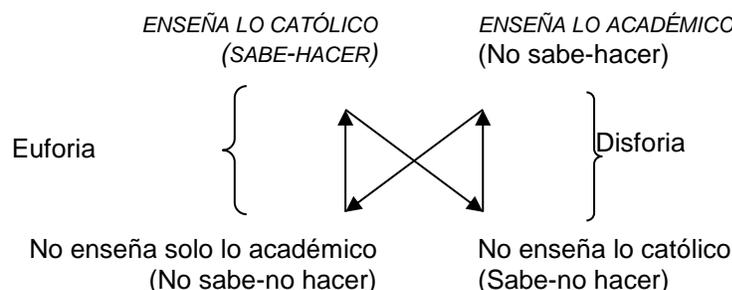
Así, muestran conformidad con quienes llevan a cabo el currículo confesional e inclusive con quienes lo modifican un poco desde que se promueva la afirmación de un sujeto creyente en algo o alguien. Por el contrario, la inconformidad es evidente con quienes se enfocan tan solo en el conocimiento disciplinar. Este por lo normal está ligado a la promoción de sujetos metódicos y no fervorosos. De esta manera, el sujeto que sabe hacer es el que enseña la creencia católica; el que sabe no hacer, enseña a creer no necesariamente en lo católico. El no enseñar lo católico puede llevar a enseñar tan solo lo académico que resulta disfórico a los juzgadores (estudiantes) de la *performance* del docente, pues el plus formativo se olvida.

* Así mismo, su relación con el deber ser.

FIGURA 9. Sanción pragmática del sujeto educador del currículo confesional

Estudiante B3: en el horario todas las mañanas tenemos reflexión con la directora de grupo [...] y siempre eso nos transmite algo.

Estudiante A1: aquí la única que se le ve que enseña lo católico es una profesora que lo trata a uno de formar en lo religioso, EL RESTO NO.



Estudiante B4: ellos tratan de alinearlo y que usted crea en algo, así usted crea en la ropa, pero que tenga una ideología para tener orden en su vida.

Estudiante C2: [...] el resto (profesores) podrán hacer la oración, pero ya se ponen a discutir de otras cosas.

En general los sujetos educandos consideran que no existe una única forma de percibir a los sujetos educadores, por el contrario pueden catalogarse en distintos perfiles en cuanto a su personalidad y temperamento. Por esta razón, se encuentra una evaluación sobre los sujetos educadores que va desde el considerado ‘bacano’, ‘el duro’* hasta el ‘mamón’ y ‘cansón’. La siguiente tabla evidencia otras formas como los estudiantes han representado a sus sujetos educadores:

TABLA 13. Percepción de los estudiantes sobre sus sujetos educadores

Figuras	Estructura narrativa y actancial	Enunciados
Maestro Atrayente	S3 ∩ Ov Profesor Formación integral	<i>Algunos son bacanos... [...]Uno puede sentarse y hablar con ellos. Las relaciones son muy estrechas [...] [...]Tienen la vocación de enseñar y son muy buenos en lo que hacen, entonces son muy agradables [...] Están ahí para ayudarlo a uno en últimas, porque la enseñanza es una forma de ayudar a las personas. Se sientan a preguntar que cómo le ha ido a uno.</i>

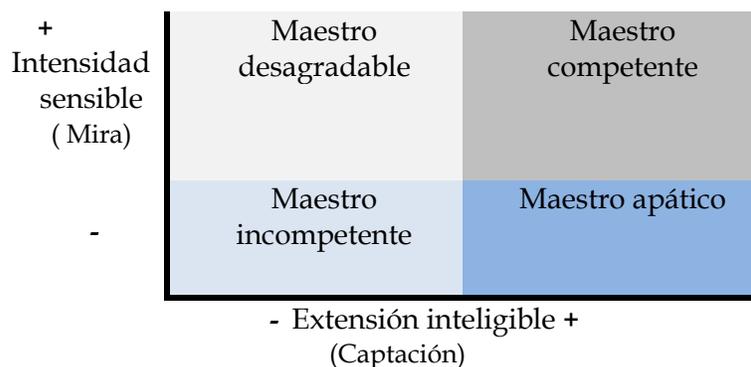
* La expresión ‘el duro’ se entiende positivamente en relación con el saber del docente.

Maestro Desagradable	S3 Profesor	U	Ov Formación integral	<i>Usted me cae mal, usted es una porquería de profesor, pero obviamente no se lo dicen al profesor se lo dicen a los demás. Los ven como un dolor de cabeza, por lo mismo de los choques que puedan presenciarse. Ellos tampoco se relacionan mucho con uno.</i>
-------------------------	--------------------	---	---------------------------------	---

La tabla anterior caracteriza a los docentes de forma eufórica, positiva, cuando estos conjuntan a los estudiantes (S1) con el saber-hacer y con el saber-vivir. Esto se evidencia en acciones como la preocupación por la vida de los jóvenes. Además, son aquellos que muestran una relación de horizontalidad sin perder la autoridad ante los estudiantes. Son los educadores que ayudan a los estudiantes a conjuntarse con la formación integral y en general con el bienestar en su proceso de desarrollo y crecimiento. Por el contrario, el docente (S3) que resulta disfórico, es el que no los conjunta con el saber-hacer, ni con el saber-vivir, mantiene una relación que se enfoca tan solo en el desarrollo cognitivo a través de una verticalidad en el proceso.

De estos dos, el maestro causal de euforia y el docente causal de disforia, se puede inferir que el primero cumple su labor en todos los espacios y momentos educativos (clase, descanso, etc.) y el segundo solo en los momentos específicos de clase y al interior de está no atiende a las necesidades generales de los jóvenes. Por lo que, la valoración general sobre los maestros según los rasgos figurativos se puede mostrar en la siguiente figura:

FIGURA 10. Esquema tensivo de la valoración de los estudiantes sobre los profesores de colegios católicos



Así las cosas, se tiene al maestro desagradable con una alta intensidad afectiva y una baja extensión inteligible. Por su parte el maestro apático domina el saber y lo comparte a los estudiantes por lo que está en una alta extensión inteligible, pero baja intensidad afectiva ya que es indiferente con los estudiantes. El maestro incompetente tiene baja extensión inteligible y de intensidad afectiva, pues no logra motivar el aprendizaje de los estudiantes aunque denomine el saber disciplinar. Por último, el maestro competente y agradable a los educandos es aquel que sabe enseñar, por lo que presenta una captación alta y mantiene relación estrecha con el estudiante, definible en una alta intensidad de mira.

Desde la sanción de los estudiantes, es evidente que esperan que sus destinadores tengan presente que la labor formativa que realizan responde a un fin que debe sobreponerse a la individualidad del querer enseñar o querer ser enseñante, dado que si ya se hace parte de una comunidad educativa y se ha hecho competente en la misma es su deber procurar la optimización de los programas emprendidos y los contratos establecidos. Con este apartado se cierra lo referente a la construcción de sentido por parte de los educandos sobre los sujetos que les enseñan y se logra construir una representación clara de las competencias, las sanciones y las valoraciones que estos sujetos con su performance han generado durante su proceso de enseñanza en la educación confesional en el cuerpo vivo de los educandos.

2.2 El discurso pedagógico como objeto operado que se enseña en la educación católica

Las instituciones educativas en general y la católica en particular, presentan un currículo donde, como se ha reiterado hasta el momento, se condensa un diseño global de metas educativas, objetivos, fines y actividades programadas en el interior y exterior de las aulas que responde a intenciones e ideologías específicas de formación a las que se ve sometido un sujeto educando inmerso en el sistema y bajo la guía de un destinador manipulador, que como se argumentó en el apartado anterior, ha tenido su propio proceso de adquisición de competencias para ejecutar su deber hacer /dh/. Por lo tanto, es necesario reconocer que este término genéricamente da cuenta explícita de los contenidos escolares que se deben enseñar y a su vez presenta un currículo oculto con unas intencionalidades no manifiestas, pero regulativas y en directa relación con el currículo manifiesto. Así, es posible observar un criterio de visibilidad, uno de intencionalidad y uno ideológico que amplían la noción del mismo.

A pesar de la definición anterior, coherente con un currículo virtual se reconoce la existencia de otro currículo, el realizado o real, por lo que se traerá a colación la propuesta de Rodríguez¹²⁶ sobre la existencia de tres denominaciones curriculares, que permiten comunicar estos currículos desde el plano virtual, pasando por la actualización y llegando al realizado. El primer tipo es el *curriculum cuestionario*, el segundo *curriculum programativo* y el tercero *curriculum-acto didáctico*. Antes de definir cada uno, es conveniente reconocer que en los tres existen unas características que le son propias, la coherencia, el cierre y la intencionalidad, elementos que a su vez son parte de todo texto y que José Luis Rodríguez plantea como elementos del currículo.¹²⁷

A partir de lo anterior, es posible afirmar que cada uno de los documentos citados como clases de currículo son textos. No obstante y retomando a Fontanille,¹²⁸ en el análisis del discurso, estos documentos como texto son objetos materiales analizables, con estructuras que pueden ser localizadas y que a través de los actos del lenguaje pueden ser operados y producir nuevas estructuras actualizables a través de nuevos actos de lenguaje; estos actos de lenguaje tienen por producto el discurso. Por esto, es necesario no reducir los términos y hablar no de tres textos sino de tres formas de discurso. A esto se le anexa que toda enunciación supone un locutor y un auditor, donde el primero tiene la intención de influenciar en el otro de alguna manera. En la misma línea del discurso es relevante la enunciación en acto dado que el enunciado (producto) no puede ser dissociado en su análisis de la enunciación (la producción), debido a que es en esta última donde se identifica la instancia de discurso, que de forma amplia abarca la perspectiva, influencias sociales, poderes y procedimientos que permean la relación discurso y práctica. Así las cosas estas tipologías curriculares detallan dicha relación de forma precisa.¹²⁹

El *curriculum cuestionario* es aquel en el que se determinan las acciones en una disciplina, área o curso concreto, limita temporalmente el acto formativo en cuanto a duración e inclusive la edad tipificada de los sujetos participes del proceso, en palabras de Rodríguez “la

¹²⁶ RODRÍGUEZ, Op.cit., p. 136.

¹²⁷ Ibid., p. 140.

¹²⁸ FONTANILLE, Op.cit., p. 77.

¹²⁹ Ibid., p. 71-72.

intencionalidad que persigue el *Curriculum-cuestionario* es una modificación de los modos de actuación global en el aula, tal vez indicando tan solo por la vía de los contenidos”.¹³⁰ Puede inferirse que el narrador es un actante colectivo (rector, coordinadores, MEN, la iglesia) y el narratario de este discurso es el sujeto educador. Por su parte el *curriculum-programativo* puede ser el esquema personal que efectúa el profesor para su propio uso, su propio programa narrativo virtual del proceso de educación, desde lo pedagógico su plan de área e inclusive el plan de clase. Aunque el locutor y auditor de este discurso está en sincretismo actancial, por ser el mismo sujeto educador quien lo usa, la información o el proceso, en su destino último van dirigidos al sujeto educando.

Para cerrar está el *curriculum-acto didáctico* que se define como la situación de enseñanza real, con una intencionalidad directa al desarrollo de la conjunción del sujeto educando con el objeto valor establecido. En este sentido, la última acepción correspondería a una práctica educativa concreta y allí el proceso de enunciación se considera una actividad discursiva sustentada y constituida por un sistema de mecanismos institucionalizados, estatutos y posiciones diferentes asignadas al sujeto en el discurso. Este de forma consciente o inconsciente asume este currículo en coherencia con los niveles programáticos y de cuestionario. En consecuencia, es posible afirmar que el sujeto no produce el sentido de manera libre sino que está sujeto a un orden discursivo en el cual está ubicado y en el que ubica sus enunciados.

Este orden discursivo se encuentra en medio de unas fuerzas de poder que Bernstein¹³¹ reconocen cuando plantean que “el poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder”. De ahí que se piense el discurso como una categoría que implica relaciones de poder y control alrededor de los actos semióticos que involucran la producción discursiva en las prácticas sociales y en especial la práctica educativa. Frente a esto último, Foucault¹³² considera que “cualquier sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos con los saberes y poderes que

¹³⁰ RODRÍGUEZ, Op.cit., p. 147.

¹³¹ BERSTEIN, Basil. The structuring of pedagogic discourse. London: editions Routledge, 2003. ISBN 0-415-30290-0. p.125.

¹³² FOUCAULT, Michel. 1972. citado por BERSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario. Towards and Theory of the pedagogic discourse. En: CORE, Vol. 8, No3, 1984.

implican”, para lo que se utiliza una forma especializada de comunicación como lo es el discurso pedagógico de la educación.

Este tipo de discurso controla los significados a desarrollar en la práctica pedagógica al regular las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales en el entorno institucional organizado del sistema educativo, a lo que Bernstein¹³³ denomina “contexto de reproducción”. En consecuencia, es posible afirmar que el currículo análogamente corresponde al discurso pedagógico de las instituciones educativas. Sin embargo, este concepto de discurso pedagógico sobrepasa los límites del mismo currículo y lo contiene, pues plantea la existencia de una estructura macro-institucional donde se genera el conocimiento educativo (contexto de producción) y otra donde este se reproduce (contexto de reproducción). En este sentido, el discurso pedagógico puede entenderse como las reglas que codifican por un lado la producción, y por otro la distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos. No es tan solo un repertorio de contenidos (conceptos o teorías) sino una gramática, similar a una región, que selecciona no solo del campo total de producción del discurso de diversas disciplinas, sino también del campo de las prácticas.

Así las cosas, el campo de producción estaría compuesto por las producciones cognoscitivas de las diferentes áreas del saber y regulado normativamente por diversos actores como el MEN, que define qué deben enseñar y aprender los sujetos, y la iglesia que propone un proyecto de formación acorde a su ideología confesional para todas sus instituciones. El discurso pedagógico a su vez se compone de un contexto de reproducción donde se dan unas interrelaciones entre agentes, unos discursos (instruccionales y regulativos), prácticas y sitios articulados para lograr la reproducción de esas formas especializadas del discurso y que comprendería el currículo, como se ha venido percibiendo en el análisis, un *curriculum-acto didáctico*. En este el sujeto educador presenta un discurso instruccional, cargado de intenciones comunicativas y un discurso regulativo, saturado de la ideología confesional y los fines de conjunción preestablecidos para el educando. El siguiente esquema¹³⁴ permite

¹³³ BERSTEIN y DÍAZ, Op.cit.

¹³⁴ El esquema es original de la autora de la tesis y surge de la propuesta de José Luis Rodríguez sobre el análisis del currículo en relación a las competencias del sujeto educador, se agrega los nuevos análisis del

observar de forma concreta lo expresado hasta el momento y recapitular puntos tratados con anterioridad:

FIGURA 11. El discurso pedagógico en las instituciones privado católicas

Discurso pedagógico	Contexto	Eje regulado del currículo	Actores	Actantes	Competencia modal exigida	Programa Narrativo
Discurso pedagógico oficial	Contexto de producción	Lineamientos Estándares Leyes Educativas	Estado: MEN	Destinador externo a la institución	/ph+/dh/ (lo que se puede enseñar y se debe enseñar)	Virtual (ideal)
		Documentos sobre educación (concilios vaticano de educación)	La iglesia	D1		
Discurso pedagógico de reproducción (discurso instruccional y regulativo)	Contexto de reproducción	Currículo escrito (<i>curriculum-cuestionario</i>)	Comunidad educativa (Rectores sacerdotes o mojas y coordinadores)	Destinador interno a la institución D2	/sh+/qh* (saber enseñar y querer enseñar)	Actualización (Adquisición de la competencia)
		Currículo escrito (<i>curriculum-programativo</i>)	Docentes	sujeto de estado (destinatario) y Sujeto modalizador		
		Currículo realizado (curriculum-acto didáctico)	Docente Estudiante	Sujeto Manipulador Sujeto destinatario		
					Enseñar	Realización Performance
					Aprender	

Para iniciar con el análisis en el plano de la reproducción es necesario conocer que los colegios participantes manejan un horario regular en el que se encuentran las distintas asignaturas según el plan de estudios de exigencia legal por la ley general de educación: ley 115 de 1994¹³⁵. No obstante, estos colegios de educación formal privado católicos, como es indiscutible, presentan unos discursos pedagógicos de los sujetos educadores, que según la experiencia personal de los educandos, están cargados de elementos instruccionales y

mismo autor presentados sobre el currículo propiamente dicho y se anexa la teoría de Berstein sobre el discurso pedagógico.

* Existen diversas modalidades que desarrollan los docentes según lo enunciado. Ver título anterior sobre las competencias de los sujetos educadores.

¹³⁵ MEN. LEY 115 DE 1994, Op.cit, p.32.

regulativos que son evidentes en las prácticas educativas, pero con diversos grados de fuerza en cada institución. Como se observa en los siguientes enunciados:

TABLA 14. Discurso pedagógico que privilegia lo instruccional

<p><i>Estudiante A1: acá nos muestran de todo, lo de la realidad... aquí vemos cualquier tema sin ningún problema. Por ejemplo un tema de sexualidad que en otro colegio de pronto no, porque aquí somos solo hombres, aquí se trata para prevención.</i></p>	<p><i>Estudiante B4: la verdad es que ayuda (lo católico) en la parte de valores en lo de la persona y cómo ve las cosas... pero se ve todo como es en los libros y como lo encuentra en internet, acá los profesores nos lo explican todo, o sea no hay censura generadas por la religión o no nos impiden hablar de ciertos temas en clase por la religión o no nos impiden debatir por la religión sobre temas de Dios o teorías del libro, nada se impide todo se permite a pesar de que se maneja la religión católica y a pesar de que tenemos clases específicas para ver y estudiar nuestra religión, también estudiamos otras religiones y vemos cómo nos aporta la religión católica a nuestra moral y nuestros valores</i></p>
---	---

Los enunciados anteriores permiten observar que en la realización del programa narrativo de formación del campo católico el discurso pedagógico está regulado de tal forma que en la práctica pedagógica lo instruccional engloba lo regulativo. Por esto, se tiene en el horario de clase momentos específicos para la vivencia de lo confesional, como la clase de religión que se establece para aprender y afianzar conocimientos sobre el marco Católico y el inicio de las clases generales (física, español, historia...) donde se debe realizar una oración o reflexión que promuevan el pensamiento y la formación de los destinatarios desde la conjunción con la moral y la ética de la religión. Entonces, se haya una clara diferencia entre el momento de adquirir conocimiento científico y el momento de adquirir conocimiento religioso, como lo enuncia el estudiante B1:

todos los lunes hacemos una reflexión, bueno todos los días se hace una reflexión en los salones. Entonces, se lee un cuento o una historia, o una lectura o se habla sobre algo centrado dentro de los valores cristianos católicos, menos el lunes que todo el bachillerato de reúne en el auditorio y ahí es donde se hace la reflexión general para todos, con un video con diapositivas, se medita el evangelio del domingo del día anterior... y dura 15 minutos diarios todos los días, luego clase normal.¹³⁶

Sin embargo, los educandos del colegio C enuncian una realidad un poco diferente ya que la libertad del conocimiento se ve limitada y no existe una clara separación entre lo instruccional y lo regulativo. Por el contrario, el discurso regulativo, ideológico, domina el instruccional, frente a esto el estudiante C2 plantea:

¹³⁶ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

La educación aquí siempre ha sido esquematizada, más que todo porque somos muy conservadores y se dice hay que enseñar esto y las influencias externas son malas. Entonces, el simple hecho de que uno no esté de acuerdo con algo que usted está viviendo, que el mundo se rige por eso y ese tipo de cosas que podríamos llamar tabús, se trabajan muy delicadamente o no se trabajan.¹³⁷

De esta manera, se está ante sujetos constituidos entre las relaciones de poder de una autoridad confesional y unos principios de control de los procesos sociales y los comportamientos. Es evidente que el poder del régimen de creencia católico está presente en cada discurso de los estudiantes y, a su vez, cada discurso ha sido un mecanismo de poder que les permite a los jóvenes dar cuenta de cuándo están ante una situación de orden católico y cuándo ante una que no se le asemeja por ser de un orden más crítico y racional, académico. En consecuencia, es posible afirmar que el discurso original, el producido fuera del ámbito de la institución y el aula, está sometido a una serie de transformaciones que lo llevan de una práctica real a una imaginaria en el contexto de reproducción escolar.* Para comprender mejor lo que sucede en estas instituciones educativas católicas Bernstein¹³⁸ analizando el discurso pedagógico plantea que en este se seleccionan los objetos cognitivos en el interior de universos de significados ya dados y son estos, tras un proceso de re-contextualización, los que se llevan a la práctica pedagógica.

Por su parte Fabbri¹³⁹ reconoce que el discurso de tipo didáctico es una estructura formal que subsume objetos cognitivos diversos, que son operados, es decir, seleccionados y organizados, luego modalizados y axiologizados, estableciendo nuevas relaciones jerárquicas y organizando su propio universo doxológico. Por lo tanto, todo discurso pedagógico se compone de una base instruccional y una regulativa que le configura, legitima y da sentido en las realizaciones de la práctica organizativa. Para el caso de los primeros enunciadores, Colegio A¹⁴⁰ y colegio B¹⁴¹, es evidente una clara separación y en el segundo, Colegio C,¹⁴² se

¹³⁷ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

* Ver figura N°10 donde se detalla el paso del campo de producción al campo de reproducción del discurso pedagógico en las instituciones católicas.

¹³⁸ BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso Pedagógico. Madrid: editorial Morata, 1990. p. 196.

¹³⁹ FABBRI, Paulo. Educación y comunicación. La comunicación en las instituciones educativas. Compilado. En: RODRIGUEZ, José Luis. Op. Cit., p. 93.

¹⁴⁰ No se ve lo religioso, por ejemplo en la evolución una cosa es lo de Dios y la evolución es otra cosa. Entonces desde Dios, él creo al hombre y lo de la evolución si es ya que nosotros, el ser humano actual tiene antepasados similares al mono. Entonces, que a medida del tiempo salimos nosotros. No hay mezcla [...] es más académico que religioso. ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

muestra como una sólida estructura inseparable. En consecuencia, es indiscutible que existe una diferencia entre el discurso pedagógico de los colegios católicos participantes de la investigación.

El discurso pedagógico tiene por fin la producción de un orden, la constitución de una conciencia específica que construye, moldea o modifica el universo simbólico de los sujetos puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica y sin duda alguna, se puede afirmar que el discurso pedagógico de reproducción de los estudiantes de los colegios A y B, según los enunciados, plantea una formación, por parte de los sujetos educadores, que desarrolla la visión crítica del educando, pues le permite conocer y afirmar el conocimiento científico sin ningún detrimento por causa del conocimiento religioso, ni de las reglas específicas que regulan procedimental y valorativamente las relaciones sociales en el interior de las aulas y la misma institución. De igual manera, es evidente que la ubicación del sujeto está dada en principios dominantes (privilegiantes), es decir, se forma para lograr sujetos capaces de reconocer y apropiarse de lo mejor de ambos tipos de conocimiento.

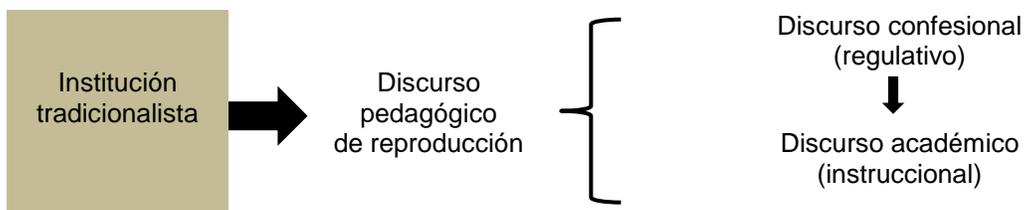
Por el contrario, el discurso pedagógico de reproducción del colegio C ubica a los sujetos en el principio de dominados (no privilegiantes) pues no permite reconocer la diferencia entre lo científico y lo religioso. En consecuencia, se plantea un *currículum-acto didáctico* con una clara aceptación e imposición de las creencias confesionales, por encima de las científicas o filosóficas. Así las cosas este discurso regulativo, ideológico, permea y envuelve en su totalidad el discurso instruccional. Se puede afirmar que el discurso regulativo constituye el dispositivo dominante para lograr la reproducción cultural y educativa católica en el universo simbólico de los educandos.

¹⁴¹ Estudiante B4: Las asignaturas se enseñan normales, no tiene nada que ver que el colegio es católico, digamos en biología en la célula no implica necesariamente a Dios, todo es independiente, nos basamos más en lo científico independientemente de Dios. ENTREVISTA con estudiante B4. Bucaramanga, 20 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

¹⁴² Estudiante C3: cuando son religiosos católicos, pues le enseñan a uno también por ese lado de los buenos valores, de estar por el camino del bien [...] en filosofía cuando hablamos de los filósofos, hay muchos que plantean que Dios no existía y por más de que esas teorías las explique mi profesor, él es católico, entonces obviamente va a ir siempre en contra y siempre pone lo religioso a que Dios si existe. ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de Agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

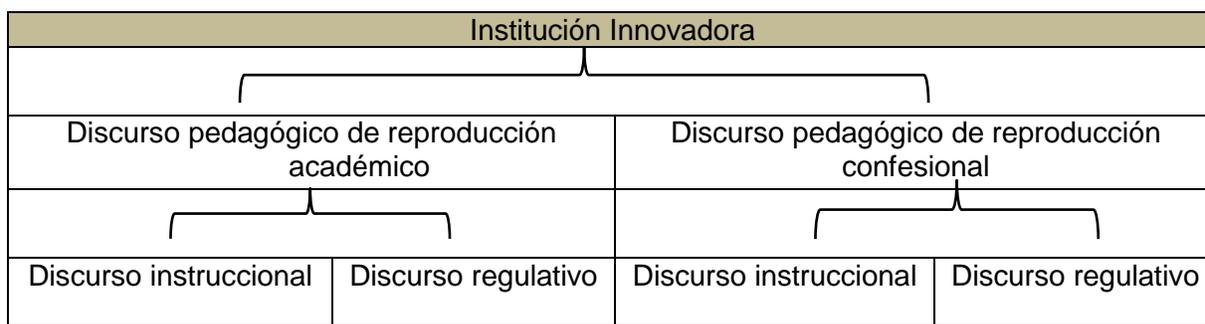
A partir de lo anterior, es evidente que el discurso pedagógico de reproducción en los colegios privado católicos en lo referente al campo de desarrollo cognitivo¹⁴³ de los sujetos educandos (sujetos destinatarios) presenta dos formas según lo enunciado por los educandos. El primero de ellos es un discurso pedagógico de reproducción donde lo académico, es decir, lo instruccional encargado de transmitir habilidades especializadas en el conocimiento científico-filosófico, resulta dominado por lo regulativo de la tendencia católica y termina configurando una institución a la que se denominará tradicionalista, es decir, basada en la tradición y el pensamiento mítico.

FIGURA 12. El discurso pedagógico en la institución Tradicionalista



En contraposición aparece un discurso pedagógico donde se dan dos esferas definidas de acción, por un lado lo académico con su regulación propia desde el ámbito de la cultura del conocimiento con sus principios de criticidad, veracidad y relatividad y por otro, el conocimiento religioso con su regulación confesional, dogmática y de fe. A esta institución se le denominará transformada, por trascender currículo dogmático en la escuelas católicas y podría decirse confesionales. Como se muestra a continuación:

FIGURA 13. El discurso pedagógico en la institución transformada



¹⁴³ El MEN propone una formación en competencias para el país donde se plantea que el término competencia debe ser entendido como un elemento que integra conocimientos, habilidades y valores, es decir, comprende lo cognitivo, procedimental y actitudinal. COLOMBIA APRENDE. El concepto de competencia en pedagogía conceptual. [en línea]. www.colombiaprende.edu.co/html/.../articles-171773_archivo.doc [citado en Marzo 10 del 2015].

Con lo anterior se reconoce que el discurso académico no se desliga del todo del confesional, pues las clases inician con una rutina de reflexión y aprendizaje sobre los valores católicos como lo enuncia el estudiante B3. No obstante, este discurso pedagógico de la institución transformada no es tan innovador como parece, pues ha sido la base formativa del siglo XX en las instituciones católicas colombianas. Este tipo de discurso surge de los Lasallistas orientados por la premisa de Platón donde se afirma que la buena educación es la que educa el cuerpo y el alma.¹⁴⁴ De ahí que Quinceno Castrillón plantee que cuando la educación católica se dirige a formar la vida humana, está formando el cuerpo y el alma; en consecuencia, las materias que son para el alma están relacionadas con Dios y con las virtudes cristianas; y las del cuerpo, con el hombre concreto, su fisiología.¹⁴⁵ Con esto se puede afirmar que la institución con un discurso tradicionalista mantiene una pedagogía anterior al catolicismo ilustrado¹⁴⁶ que se caracteriza por la separación entre la esfera de la fe y la esfera científico-filosófica.

En lo que refiere el campo procedimental, del hacer, y valorativo, del ser, en ambos discursos pedagógicos recibidos no se muestra diferencias entre lo instruccional y regulativo, por el contrario los principios y valores confesionales mantiene el poder desde el campo de la acción al interior del aula, por lo que se enuncia que en las clases a pesar de ser académicas se vivencian los principios católicos cuando se viven en comunión, en respeto y se actúa de forma indicada. Frente a esto el estudiante C2 plantea que en las clases se refleja lo católico “en la manera de encaminarlo a uno a que haga lo correcto, entonces si es un trabajo de física tratar de no hacer copia, no hacer trampa va más orientado a esa parte actitudinal”.¹⁴⁷ Por ello, es necesario ubicar en la figura N° 14 una relación desde lo confesional hasta lo académico.

Por tanto, se obtiene que entre un conocimiento religioso y uno científico-filosófico esta la diferencia entre una educación que tiende a promover el pensamiento académico-científico y

¹⁴⁴ DE LA SALLE, J.B. Manual de pedagogía, para uso de las escuelas católicas de primera enseñanza. París. 1908. p. 5.

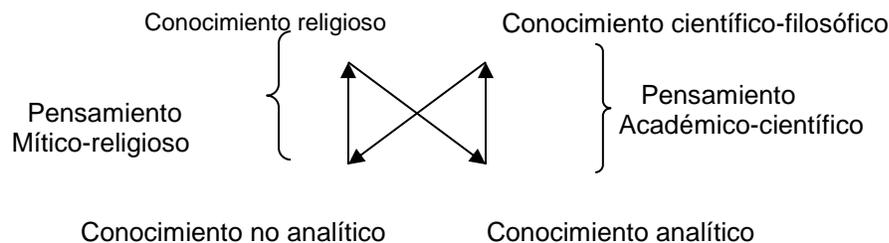
¹⁴⁵ QUINCENO, Op.cit., p. 100-102.

¹⁴⁶ ENCISO, Luis miguel. Barroco e ilustración en las bibliotecas privadas españolas del siglo XVIII. Madrid: Elece industria gráfica. 2002. p.193. ISBN: 84-89512-01-9.

¹⁴⁷ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

el pensamiento mítico-religioso.¹⁴⁸ Según los enunciados de los estudiantes, se puede afirmar que para trascender el conocimiento de lo religioso es necesario fomentar un conocimiento analítico y crítico en el educando que le permita llegar a un conocimiento científico-filosófico más allá de los dogmas. Por su parte dar un conocimiento académico sin lo analítico es caer de nuevo en un pensamiento mítico-religioso, como se observa en la siguiente figura de un cuadrado semiótico de la formación del pensamiento en las instituciones privado católicas a través del discurso pedagógico de los sujetos educadores.

FIGURA 14. Formación del pensamiento en las instituciones católicas desde el discurso pedagógico de reproducción en los sujetos educadores



Para la lectura del cuadrado se parte de un conocimiento fundamentalmente religioso en el que todo se explica desde la figura de Dios como sujeto principal en el acceso al discernimiento de las percepciones, cuando este conocimiento es llevado hacia un proceso analítico, riguroso y de investigación es posible pasar al conocimiento científico cuyo valor de veracidad, aunque relativo, es más objetivo y tiende al desarrollo del pensamiento académico cuyo centro es el sujeto mismo (ser humano como ser racional). Pero el paso por un conocimiento no analítico sino fundamentado en la creencia, la fe y el dogmatismo no metódico lleva un conocimiento religioso que promueve el pensamiento mítico y es en medio de este juego de desarrollo de pensamientos, mítico y académico, en el que se tiene al educando en las formas de vida de la educación católica. Como es evidente los discursos de los sujetos educadores al respecto van a influir en la formación de representaciones de los sujetos educandos y en su conjunción con la identidad católica.

¹⁴⁸ Eduardo Laso plantea que en el pensamiento mítico las relaciones de fuerza, autoridad y sumisión ante los dioses son los elementos que explican las cosas y justo en el momento en que se trata de definir al universo mediante proposiciones accesibles a la inteligencia, alejadas de los oscuros enigmas y, se logra la secularización de la palabra nace el pensamiento racional. LASO, Eduardo. Pensamiento mítico y pensamiento racional. En: DÍAZ; Esther. La producción de los conceptos científicos. Buenos Aires: Biblos, 1994. p.26-34.

2.3 Sistemas axiológicos presentes en el concepto de educación católica (enseñanza-aprendizaje)

El análisis del proceso educativo desarrollado hasta el momento permite obtener una visión amplia de las representaciones que los estudiantes han construido sobre su aprendizaje, los docentes y la enseñanza en general, logrando dar cuenta de una serie de fundamentos que orientan el desarrollo de los programas narrativos tanto virtuales como reales en las instituciones educativas católicas. Por tanto, en este ítem se desarrolla a profundidad el reconocimiento semiótico de los valores subyacentes en la cultural educativa confesional, carga valorativa capaz de modalizar a los sujetos en el interior de la misma. Estos sistemas de valores pertenecientes a niveles profundos de análisis son los principales constituyentes de las ideologías, ubicadas en un plano menos profundo denominado nivel superficial o narrativo.

Al respecto de las ideologías Van Dijk¹⁴⁹ presentan la presencia en estas de dos constituyentes, por un lado lo cognitivo que las impregna de principios básicos de conocimiento social, juicio, entendimiento y percepción, es decir, dota al sujeto de un saber-ser y saber-hacer. Por otro lado está lo social, en tanto que son compartidas por miembros de grupos o instituciones y guardan estrecha relación con los intereses específicos de estos establecimientos. Es importante señalar que las ideologías se comparten socialmente mediante el uso de “marcos interpretativos”¹⁵⁰ que permiten a los miembros del grupo generar unos regímenes de creencia que les faculta para evaluar, entender y dar sentido a la realidad social, las prácticas diarias y las relaciones con otros grupos. En correspondencia con lo anterior, en el caso de las instituciones de educación católica la ideología que tienen evidencia la formación desde los valores de esta comunidad religiosa y la fundamentación académica, evaluada en las pruebas Saber.

En este sentido, durante el estudio de los discursos se logró encontrar que los educandos se perciben a sí mismos como seres que hacen parte de un proceso capaz de moldearlos, mejorarlos y aportarles para convertirse en personas de “bien”, enunciándolo el estudiante A1

¹⁴⁹ VAN DIJK, Teun. Semántica del discurso e ideología. En: Revista Discurso y Sociedad. Vol. 2, 2008. ISSN 1887-4606.

¹⁵⁰ Fontanille plantea la existencia de unos regímenes de creencia que actúan como rejillas evaluadores e interpretantes del mundo que rodea al sujeto. FONTANILLE, Op. cit.

“(…) pedazos de plastilina. Porque nos toman para moldearnos como mejor persona”.¹⁵¹ Es este lexema ‘personas de bien’ el que rodea la ideología católica y genera los marcos interpretativos que orientan la forma de percibir y evaluar el entorno, las interacciones entre los sujetos y la manera de actuar de cada sujeto educando bajo este régimen de creencia.

Como resultado los sujetos educados se consideran un poco más capacitados en las competencias académicas y consideran que han logrado ampliar sus valores en la institución, para ser más humanos. Sin embargo, reiteran que aún les falta continuar mejorando en el proceso según las expectativas de la institución a la que pertenecen. El argumento que usan para sustentar esto surge de la sanción de sus profesores y directivos hacia las competencias y lo que se espera de ellos como destinatarios del proceso. Así, en el colegio A los estudiantes coinciden en que los ven como vagos, los más cansones, los que siempre se comportan mal. En el colegio B, reiteran la apreciación anterior de ser considerados el peor grupo o la peor promoción del colegio, pero especifican que son dos factores los responsables; por un lado, el mal comportamiento y, por el otro el bajo rendimiento académico. No obstante en esta institución, contrario a la anterior, se enuncian apreciaciones un tanto positivas sobre los educandos y sus capacidades como lo plantea el estudiante B2 “Nos dicen que somos buenas personas, que somos muy inteligentes, pero hay que empujarnos más, hay que esforzarnos más. También que somos muy unidos y unos que otros honestos, sencillos”.¹⁵² El colegio C también presenta esta ambivalencia en la valoración de los sujetos educandos por parte de los docentes, por lo que expresan que algunos educandos son percibidos como seres con potencial para el futuro y aquellos que no se les ve potencial por lo menos servirán para algo y tratan de ayudarlos a mejorar.¹⁵³

Esto hace evidente una serie de valoraciones negativas con que el sistema educativo institucional refiere a los jóvenes (disforicamente) y les ubica en un estado de incompetencia frente a lo esperado de ellos, lo que es en un sentido crítico, el trazado de universos excluyentes: la educación católica (eufórica) y la formación del exterior (disfórica). Como ya se ha venido observando, estas forias van asociadas a comportamientos inaceptables, afirmación que se puede sustentar con el enunciado del estudiante B3 cuando expresa “nos miran como

¹⁵¹ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

¹⁵² ENTREVISTA con estudiante B2. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

¹⁵³ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

intentando cambiar la mentalidad de la sociedad y que nosotros seamos diferentes entonces como que eso es lo que nos intentan explicar".¹⁵⁴ En el plano figurativo se tiene que los enunciados definen lo siguiente:

FIGURA 15. Figuras en los enunciados de los educandos sobre educación

ELLOS (INSTITUCIÓN EDUCATIVA)	NOSOTROS (ESTUDIANTES)	TIEMPO	LUGAR	EDUCACIÓN CATÓLICA
profesores formadores moldeadores desafío cognitivo desafío en valores	<p><u>Estado inicial:</u> peleadores cansones groseros plastilina mal comportamiento mala persona</p> <p><u>Estado futuro</u> personas que mejoran incapaz de resistencia humanizados buen persona</p>	Ahora (proceso durativo e imperfectivo)	<p><u>Figuras eufóricas</u> colegio aula</p> <p><u>Figuras disfóricas</u> mundo exterior mundo no-católico</p>	<p><u>Figuras eufóricas</u> orden mejoramiento humanización paz culto inculca</p> <p><u>Figuras disfóricas</u> sabor a nada cansona forzamiento disciplina inyecta principios</p>

Desde la perspectiva de un proceso narrativo de estados descritos en lo enunciado, se puede distinguir que la educación se concibe como un proceso (no terminado, durativo) y la escuela como espacio institucionalizado para educarse intencionalmente. Los estados que corresponden a la transformación, de los educandos (S_1) quienes estarían disjuntos a un modo de ser (O_v) que es el de *buenas personas*, personas con identidad católica, como ya se planteó; parte de la idea maniquea de que antes del proceso educativo católico se es mala persona, no por incompletud de la formación, sino por naturaleza del sujeto que llega y no está educado. Para este proceso, la institución actúa como un actor de mediación o ayudante.

Esta formación de la identidad católica se tiene un vertimiento de valores, principios, unos conocimientos que la escuela establece como condición de las competencias del sujeto, lo que de forma clara es un ordenamiento de un estilo de vida que corresponde a un principio

¹⁵⁴ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 20 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

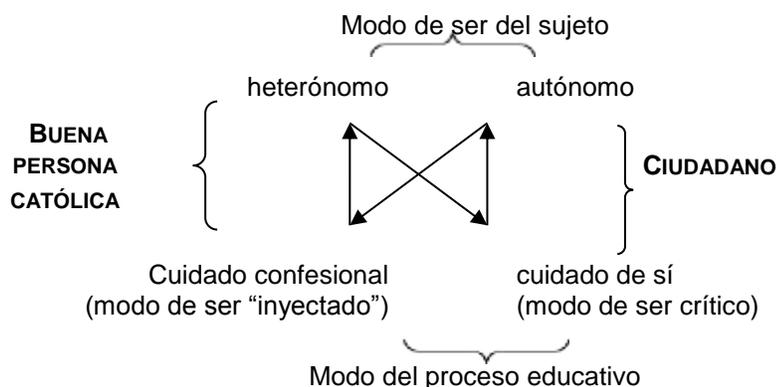
ideológico portado por el destinador (docentes). Estas ideologías como lo expone Van Dijk¹⁵⁵ proporcionan la base de juicio sobre qué está bien o mal, qué es correcto o incorrecto, y facilitan pautas básicas para la percepción social y la interacción, de tal manera que los valores que ha seleccionado cada grupo pueden considerarse como el criterio básico para evaluar las acciones en estos sistemas ideológicos.

De este modo, la estructura narrativa expresada por los informantes (estudiantes) tiene figuras como inyectar principios, inculcar algo que de pronto a los demás no le guste, nos toman para moldearnos como mejor persona. Estos enunciados permiten observar la constante relación transitiva asociada al concepto de educación, pero experimentada no siempre de manera eufórica por el sujeto que se siente como objeto de “inyección” de algo que forzosamente se debe incorporar. Así, parece que en el desarrollo sintáctico del programa narrativo se aleja al sujeto de cualquier relación reflexiva y crítica enunciable en los espacios escolares sobre el proceso de formación, lo que contraviene el proyecto de la educación nacional colombiana que consagra la formación para el ejercicio de la ciudadanía desde el ejercicio del pensamiento crítico y la defensa de los derechos fundamentales.

El sujeto educado no experimenta que es actor responsable de su propia formación y, por ende no es consciente de la autonomía indispensable en el proceso, de modo que aparece limitado, en la competencia performativa, por la manipulación del actante ayudante o institución escolar católica. Desde lo analizado hasta el momento, es posible ver una clara contrariedad entre autonomía y heteronomía que demuestra que la relación de sujeción del sujeto de la acción (estudiante) por la manipulación de la institución católica no encausa hacia una buena persona en términos de autonomía, sino a una buena persona obediente:

¹⁵⁵ VAN DIJK, Teun. Op. cit., p. 206.

FIGURA 16. Cuadrado semiótico del aprendizaje en el colegio católico



Para llevar a cabo la comprensión de estos valores es necesario reconocer la definición de autonomía y heteronomía que aquí se maneja. En primer lugar, la autonomía es según Ricoeur¹⁵⁶ citado por Juan Clavel "un concepto práctico porque va unido a una ley, no de la naturaleza, sino a una obligación. Una libertad regida por reglas." En segundo lugar, para Kant¹⁵⁷ la heteronomía hace que la ley que gobierna los actos humanos dependa no de la propia voluntad racional, sino de los objetos o sujetos ajenos a esta. Luego, los sujetos obedecen la voluntad o principios de forma impuesta, manifestando que la educación que están recibiendo tiende a la formación heterónoma, tradicionalista, que se centra en el aprendizaje memorístico, la repetición y el cuidado confesional, de un individuo que se somete a ser dirigido por otros para ser "buena persona" y así ostentar el alcance de la identidad católica.

En este punto se evidencia la presencia de las dos grandes fuerzas presentes en la escuela y la educación confesional, donde por un lado está la autonomía en algunas acciones y momentos del educando como los descansos "me gusta la cancha porque uno puede correr y disfrutar. Esta al aire libre." Y en algunos casos la selección y permanencia en la institución. Pero, es más fuerte el lazo con la heteronomía "rara vez uno dice voy porque quiero y no porque me toca", en especial en lo referente a las actividades de corte religioso, lo que es coherente con los ideales de un proyecto preestablecido y fundamentalmente heterónimo que se le implanta al educando para desarrollar la fe y los valores religiosos.

¹⁵⁶ CLAVEL, Juan et al. Lecturas de Paul Ricoeur. Madrid: Letiergraf, 1998. ISBN 84-89708-40-1. p.89.

¹⁵⁷ KANT, I. Groundword of the methaphysic of moral. 1958. Citado por Schneewind J.B et al. Cap. 2 tr. Allen W. Wood, with essays,1930. New Haven: Yale University Press. ISBN 0-300-09486-8.

De igual manera, es posible reconocer unas normativas de evaluación que se ejercen sobre el proceso de formación de los educandos y que configuran más axiologías propias de este tipo de educación. Para identificarlas se parte de la propuesta de Hamon¹⁵⁸ en su artículo ‘textos e ideologías’, donde es posible plantear la existencia de 4 axiologías a las que el autor hace alusión cuando plantea que “la mano que pone en juego lo tecnológico; la mirada, lo estético; la voz, lo lingüístico; el desplazamiento, lo ético”. Así las cosas, los enunciados analizados permiten reconocer la existencia de una norma evaluante que tiende a centrarse de forma primordial en lo ético al proponer la formación de una identidad católica. En cuanto a lo tecnológico, saber y poder cambiarse a sí mismos mientras se transforma el mundo con las herramientas y valores que la institución les da. Finalmente, lo estético que expone un cuidado confesional impuesto del cuerpo según las reglas institucionales.

En consecuencia, el proceso de evaluación sanciona de forma negativa las competencias y los PN realizados por los educandos pues consideran que aún no logran estar al nivel esperado y siguen siendo vagos, cansones, problemáticos y hasta poco inteligentes como lo refiere el estudiante C3 “cuando es un estudiante de bajo rendimiento o que con sus actitudes no demuestra lo que debe demostrar, empiezan a decir que es vago, irresponsable, que no es capaz de responder con lo que le toca, que está pendiente de otras cosas”.¹⁵⁹

A partir de lo anterior, es posible afirmar que a los sujetos educandos una educación que les resulta tímicamente disfórica es aquella que se basa en la visión heterónoma donde se les imponen formas de ser y hacer que no se relacionan con sus intereses y necesidades, en otras palabras, cuando la imposición prima sobre la reflexión, cuando se les considera entes pasivos y solo receptivos. Contrario a esto, cuando los jóvenes reconocen en su hacer, por ejemplo externo al escolar o en momentos de ocio, la iniciativa por ser un sujeto competente en sociedad, participe de sus decisiones, activo y creador, muestran euforia.

¹⁵⁸ HAMON, Philippe. Texto e ideología: para una poética de la norma. *En: Revista criterios* [en línea]. No 25-28 (enero 1989-diciembre 1990); p.66-94. <http://www.criterios.es/revista.htm> [citado el 10 de mayo del 2015].

¹⁵⁹ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

Como plantea Van Dijk¹⁶⁰ estas evaluaciones sustentan y son sustentadas a la vez por las ideologías, pues tienen la función social de sostener los intereses de los grupos y la función cognitiva de organizar las representaciones sociales (actitudes, conocimientos) de los mismos. La sanción de las prácticas sociales termina gobernadas de esta manera por regímenes de creencia situados en estos sistemas axiológicos que se conjugan y consolidan en valores morales, espirituales, políticos, estéticos, mercantiles, etc. Estos en conjunto median las relaciones de comunicación y significación de los sujetos cuando interactúan entre sí y cuando se encuentran en cualquier espacio social. Precisamente, la influencia de estos regímenes de creencia en los sujetos educandos en su relación con la cultura escolar a la que pertenecen será el objeto de análisis del siguiente subtítulo.

3. REPRESENTACIONES DE LA RELACIÓN SUJETO Y CULTURA ESCOLAR: LO ENUNCIADO POR LOS SUJETOS EDUCANDOS SOBRE EL PLAN DE FORMACIÓN ESCOLAR CATÓLICO

Los seres humanos son seres sociales capaces de establecer relaciones de comunicación y de significación en los diversos lugares en los que se encuentran; para Bourdieu¹⁶¹, estas relaciones que se establecen conforman espacios sociales donde los grupos son distribuidos según posiciones mediadas por una serie de disposiciones o *habitus*.¹⁶² En estos *habitus* los individuos, pertenecientes a unas formas de vida específicas, adquieren un rol y unas actuaciones claras (PN) propias de un estilo de vida unitario donde se eligen las personas, las prácticas y hasta los bienes, mientras se clasifican distinguiendo lo que está bien de lo que no, lo que es bueno de lo que es malo, lo que es distinguido, de lo que es vulgar o pretensioso, etc.

Para lograr la promoción y adhesión a estas prácticas unitarias y por ende culturales se ha generado una serie de estrategias y técnicas que tienden a permitir que los espacios sociales¹⁶³ se mantengan. En consecuencia, crea una sociedad disciplinaria de la que aún se depende

¹⁶⁰ VAN DIJK, Op.cit.

¹⁶¹ BOURDIEU, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Argentina: Siglo XXI editores, 2005. p 23. ISBN 968-23-2054-2.

¹⁶² Bourdieu utiliza el término para definir a un principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida. BOURDIEU. Op.cit., p. 33.

¹⁶³ Bourdieu plantea los espacios sociales como realidades invisibles que organizan prácticas y representaciones de los agentes; unos agentes que son tan parecidos entre sí y tan diferentes como les sea posible de los miembros de otras clases. BOURDIEU, Op.cit., p. 35.

para prescribir y proscribir el orden social y las representaciones de los agentes culturales. En la actualidad esta sociedad disciplinaria ha tenido en las diversas instituciones (principalmente estatales, industriales y escolares) una serie de modificaciones dentro de las que se debe señalar la desaparición de los suplicios; para el caso educativo los docentes que golpeaban a sus alumnos con rejos o reglas o las tardes de sol arrodillados en el patio, entre otras formas de sujeción. Ahora se tienen castigos menos físicos, que dejan ver cierta discreción en el arte de hacer sufrir, se promueve un juego de dolores más sutiles, ahora castigar o disciplinar es un arte que se apoya en toda una tecnología de la representación no del castigo físico propiamente dicho.

Por consiguiente, se puede afirmar que toda actividad disciplinaria trata de fomentar un estilo de vida celular inseparable al que se denominará cultura escolar, pues origina un estilo de ser, de hacer y de pensar configurado en un comportamiento casi ritual y estereotipado en el que participan todos los actores educativos como directivos, docentes, estudiantes y en ocasiones hasta padres de familia. Al respecto, Hugo Cerda enuncia que los agentes educativos “viven en medio de un clima, una forma de actuar y pensar diferente, situación que se percibe más claramente en el momento en que una persona pisa por primera vez una escuela”.¹⁶⁴

En resumen, se tiene a la escuela como un espacio social donde se aprende a hablar y actuar de manera diferente, de acuerdo con las convenciones dominantes de la institución escolar a la que se pertenece. Así las cosas, en este apartado se analizarán los contratos educativos establecidos entre los sujetos educandos y los sujetos educadores para concretar el hacer esperado en el espacio social católico. De igual manera, las formas de regulación a estos sujetos educativos desde las reglas impuestas y las técnicas de adhesión a las mismas, con el fin de dar cuenta de la tecnología manipuladora y sus formas de mantenerse y mantener una cultura escolar como la confesional.

¹⁶⁴ CERDA, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Ediciones magisterio. ISBN 958-0618-8. p. 47.

3.1 Los contratos educativos ¿Construcciones polémicas o cooperativas?

Desde la semiótica narrativa y discursiva de la escuela greimasiana francesa se ha dado en este análisis una orientación comunicativa al proceso de formación. Por lo anterior, hasta el momento, se ha planteado que todo programa educativo, de forma particular el confesional, es un programa enunciativo en el que se da la comunicación de objetos de valor sujetos educadores y sujetos educandos, con el fin de realizar unos programas narrativos (PN) que les permitan entrar en un proceso de transformación en el que se produce un cambio de estados que operan desde la falta o la carencia del objeto de valor. De esta manera, la teoría narrativa plantea que en la interacción entre sujetos a partir de un PN de intercambio o circulación de objetos de valor se hace necesaria la presencia de unos acuerdos denominados contratos.¹⁶⁵ Estos contratos mantienen una doble funcionalidad, por un lado promueven la apertura al futuro y a las posibilidades de la acción y por otro, una dominación que limita la libertad de cada uno de los sujetos cuyos cuerpos son los intermediarios y según las proposiciones y compromisos establecidos quedan prendidos en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. Por lo que se hace necesario analizar la configuración en conjunto de la educación formal (académica) y católica en estos contratos.

Partiendo del contenido de los apartados anteriores se puede reconocer de manera fácil un programa narrativo destinado a la conjunción de un sujeto de estado S1 (estudiante) con un objeto valor O3 (identidad católica), cuyo sujeto manipulador S2 está representado por los docentes y directivos como actores de la institución educativa con quienes se establece la relación de intersubjetividad¹⁶⁶ y por ende el contrato.

En un nivel más amplio el educando se obliga más que con los actores, con el sistema educativo que estos representan, por lo que el educando N°1 plantea “aquí hay un manual de

¹⁶⁵ Para Greimas y Courtés el contrato determina progresivamente las condiciones mínimas en las cuales se efectúa “la toma de contacto” entre dos sujetos permitiendo establecer presupuestos del establecimiento de la estructura de la comunicación semiótica. Este puede darse desde estructuras polémicas, como resultado de rupturas, o como estructuras contractuales y ambas hacen parte de la organización contractual intersubjetiva. COURTÉS Y GREIMAS, Op.cit. p. 88-90.

¹⁶⁶ Este programa se formaliza, con la unión de los programas expresados la figura N°6 transformaciones juntas del objeto valor en la educación católica y el PN en el apartado, el objeto que se aprehende y sus valoraciones expresado así, PN= H2 (S2 → S1 ∩ Ov).

convivencia y eso se tiene que cumplir”,¹⁶⁷ luego el contrato que se establece tiene unos referentes normativos preestablecidos y por ende se le considera un contrato unilateral¹⁶⁸ que orientan las actividades cognoscitivas y a la vez provocan la transformación de la competencia cognitiva modal y la competencia procedimental de los sujetos participantes. Así, las proposiciones expuestas en el manual de convivencia y otras proposiciones normativas comunicadas por docentes y directivos pueden ser entendidas como el querer por parte del sujeto S2, que el sujeto S1 haga; a su vez S1 adquiere el compromiso, entendido desde la semiótica, como el querer o el deber de S1 de tomar a su cargo el hacer sugerido.

En cuanto a las proposiciones, es decir, lo esperado por los sujetos manipuladores S2 que hagan los sujetos S1, se tiene la expectativa que el educando muestre un ser y hacer a nivel académico¹⁶⁹, religioso¹⁷⁰ y en especial disciplinar¹⁷¹ en el que evidencie la responsabilidad, la seriedad, el servicio, la obediencia, la disciplina, el esfuerzo, la identidad con la institución y la disposición volitiva (querer) de cumplir con la fiducia, mostrando de esta manera lo que en el contrato se espera del sujeto educando, todo esto se traduce en un estudiante aplicado obediente al contrato establecido de manera unilateral. Una serie de obligaciones que el estudiante adquiere en las instituciones escolares católicas y que permiten afirmar la existencia de contratos establecidos. En consecuencia, se da una modalización del deber de algún hacer o no hacer que es explícito y presenta formalismos legales y documentos oficiales (manual de convivencia) que legitiman el contrato ante otros discursos como la constitución o la ley, mientras establecen permisiones y restricciones.

¹⁶⁷ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

¹⁶⁸ Para Greimas y Courtés el contrato unilateral se caracteriza porque uno de los sujetos emite una “proposición” y el otro adquiere un “compromiso” en relación con la primera. Por el contrario, en el contrato bilateral las “proposiciones” y “compromisos” se entrecruzan y construyen mutuamente. COURTÉS Y GREIMAS, Op.cit. p. 88-90.

¹⁶⁹ “Que tenga buenas notas y que se destaque por ser una buena persona, en el rango de lo posible digamos que un directivo que no está todo el tiempo con la persona pueda ver que no sea irrespetuoso, es más de comportamiento y normalización si no tiene ningún problema con ello es un buen estudiante, no necesariamente tiene que destacarse en cosas de lo académico”. ENTREVISTA con estudiante C1. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 11:00 am-12:00am.

¹⁷⁰ “Que se vivan todos los valores de la comunidad, que se note el sentido de pertenencia con el colegio, que tenga muy buenas relaciones, que sea una excelente persona y que tenga un muy buen nivel académico, porque sus notas son más o menos altas, y que tenga buenas relaciones con los compañeros, sus maestros y directivos”. ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00 am.

¹⁷¹ “Aquí se espera primero en el comportamiento, que no sea el payaso de la clase, que sea una persona seria y que haga las cosas porque quiere y no porque lo obligan, que sea una persona que no se meta con nadie, colabore con los profesores y que no lo tengan que estar regañando todo el tiempo, que sea una persona”. ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

Sin embargo, existen otros acuerdos implícitos que son producto de la tradición y el protocolo de convivencia de la cultura escolar confesional como es el caso de las prescripciones en el comportamiento durante actos litúrgicos que no están detallados en un manual, pero que los estudiantes expresan “cuando uno entre a misa, que no se quede dormido, que no se hable, que no se ponga a jugar”.¹⁷² De esta manera, es posible plantear un dispositivo narrativo contractual virtual que se desarrolla en una sesión de pruebas cuyo conjunto y encadenamiento constituyen el esquema narrativo general de la educación confesional, partiendo del contrato establecido hasta llegar a la sanción como forma de evaluar el desarrollo del mismo. De esto se obtiene

FIGURA 17. Programa narrativo del contrato en la educación confesional

Contrato			Sanción	
	Competencia	Performance	Consecuencia	
Contrato educativo establecido con los estudiantes	/querer hacer-ser/ /deber hacer-ser/ (formación académica y católica) /saber hacer-ser / /poder hacer-ser / (Comportamientos, técnicas y acciones)	Mostrar un perfil acorde a los valores confesionales inculcados en la institución desde la obediencia a las normativas e ideologías.	(S1 ∩ O2)	Una excelente persona y buen estudiante (persona con identidad Católica)

La figura anterior parte del establecimiento de un contrato explícito que se da al iniciar el año lectivo escolar entre los sujetos en interacción, como menciona el estuante B1 “siempre a principio de año retomamos el manual, lo leemos y lo estudiamos”.¹⁷³ Con esto se logra un saber sobre el hacer/ser (saber: hacer/ser) que modalizado con el deber daría como resultado un sujeto educando que sabe-deber-hacer/ser, es decir, un sujeto que se espera competente para el progreso del contrato. En este punto se debe aclarar que existe un contrato previo entre directivos-docentes y padres de familia (sujetos educadores) en el momento en que se selecciona la institución y por ende el tipo de educación que los hijos van a recibir. No obstante, este es un tema que rebasa los objetivos de la investigación y los discursos de la muestra

¹⁷² ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00 am.

¹⁷³ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

poblacional, por ende no se indaga hasta esa instancia. Por ahora, se continuará teniendo como actantes posicionales¹⁷⁴ de fuente a los sujetos educadores (directivos-docentes) y como actante blanco a los sujetos educandos (estudiantes).

La performance engloba los comportamientos y actitudes de los sujetos educandos, los programas narrativos que desarrolla y los intercambios. Para que estos intercambios puedan efectuarse, es necesario que las dos partes estén seguras de lo valioso del valor del objeto a recibir y este se establece antes de la operación pragmática propiamente dicha. En este sentido, es comprensible la razón por la que fue común hallar en los enunciados de los educandos expresiones en las que valoraban positivamente, a futuro, la formación que reciben en las instituciones a las que pertenecen aunque no fuese de su total agrado. Todos saben que están en un proceso para ser perfeccionados en su ser y hacer o como ellos mismos lo expresan tratando de ser “buenas personas”.

Así las cosas, se puede afirmar que el contrato fiduciario en el caso educativo se instaura en medio de una formación diferente a la del mundo. Va precedida de un hacer persuasivo basado en el hacer creer al sujeto educando que se le forma para el bien común e individual y se le capacita para enfrentar en un futuro a la sociedad externa cargada de valores negativos. Por esta razón, el educando responde desde su hacer interpretativo creyendo que lo estipulado en la cultura escolar confesional es esencial y fundamental para lograr superarse y construir un proyecto de vida exitoso y “bueno”.

Finalmente, los promotores del contrato unilateral, sujetos educadores, sancionan el proceso en dos grandes clases de sujetos educandos “los buenos” y “los malos”, los que ejecutan el contrato y los que generan la ruptura del mismo. En este último caso, según los discursos de los estudiantes, es claro que en los enunciados de sus docentes el mal estudiante en la institución católica es aquel con un comportamiento inadecuado, grosero, indisciplinado, irresponsable e irrespetuoso en especial con los actos litúrgicos y en segunda medida los que no responden académicamente. Al respecto el estudiante B1 plantea que quien “se comporta

¹⁷⁴ Fontanille plantea la necesidad de reconocer en todo análisis semio-discursivo unos actantes posicionales que como entidades abstractas orientan la perspectiva desde la que se desarrolla y analiza la acción. FONTANILLE, Op.cit., p. 134.

mal, es irrespetuoso, sobre todo aquí se presta atención al respeto por los símbolos patrios y a los símbolos de la religión, entonces aquel que no respeta, que no se comporta, que no sabe cómo comportarse es mal estudiante. Y pues también sería el que no tiene buen rendimiento académico, pues uno que pierda asignatura, que sea irresponsable que no cumpla con las cosas, que solo venga a calentar pupitre como se dice”¹⁷⁵. Por lo anterior, se puede afirmar que los contratos establecidos tienen como valor fundante la disciplina escolar, la subordinación de a la ideología de formación de la conducta, de lo moral y lo intelectual, es decir, formar el cuerpo y el alma del sujeto.

Es evidente que de manera eventual se dan ciertas infracciones de algunos sujetos educandos al contrato. Estas pueden llevar, dependiendo del contrato, a una ruptura y término del mismo en cuyo caso el estudiante es expulsado de la institución, caso concreto lo cita el estudiante C2 “No conozco el nombre, ni recuerdo que fecha, pero si una persona que tuvo muchos problemas de comportamiento y que se veía difícil expulsarlo hasta que lo consiguieron y salió del colegio porque además de molestar en las aulas, una vez trajo una especie de arma, tenía muchos choques con los profesores y era grosero”.¹⁷⁶ Cada situación o discurso en la cultura escolar propone sus propios “límites” o “margen de tolerancia” a estas infracciones, por lo que, y en definitiva, existe en cada discurso (o práctica social) infracciones “más graves” o infracciones más “aceptables” con sus respectivas formas de corrección y restablecimiento, o no, del contrato. En cuyo caso se tendría el siguiente antiprograma:

FIGURA 18. Antiprograma narrativo del contrato en la educación confesional

Ruptura Del Contrato			Sanción	
Contrato educativo establecido con los estudiantes	Competencia ¹⁷⁷	Performance	Consecuencia	Una Mala persona y mal estudiante (No es una persona con identidad católica)
	/querer no hacer-ser/ /no deber hacer-ser/ (formación académica y católica)	Mostrar un perfil que no está acorde a los valores confesionales inculcados en la institución desde la obediencia a las normativas e ideologías.	(S1 ∪ O2)	
	/no poder hacer-ser / (Comportamientos, técnicas y acciones)			

¹⁷⁵ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

¹⁷⁶ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00 am.

¹⁷⁷ Las modalizaciones de la competencia del sujeto pueden cambiar según se analicen discursos específicos.

Cuando el contrato sufre una ruptura y se hace el proceso de sanción por parte de los destinadores judicadores (docentes y directivos) se genera un conflicto, en otras palabras, cuando se rompe el pacto el sujeto educando se vuelve enemigo de la sociedad educativa entera, de la cultura escolar dominante, y en consecuencia participa de un proceso que en antiguos términos se puede denominar “castigo” y que se ejerce sobre él para que no vuelva a infringir el contrato. Después de este proceso se reestablece el contrato y se espera la realización exitosa del mismo, pero este restablecimiento no es bidireccional sino que continua siendo un contrato unidireccional que el sujeto educando debe efectuar (deber-hacer) y no volver a infringir (deber-no-hacer). Con todo esto, es claro que el campo educativo confesional presenta contratos unilaterales contruidos bajo relaciones tanto cooperativas, por quienes se adaptan y realizan de manera exitosa el PN, como polémicas, por aquellos que virtualizan el PN y emprenden antiprogramas. En este último caso, los manipuladores S2 actúan para evitar la presencia de estos antiprogramas; cómo lo hacen es precisamente el eje central del siguiente apartado.

3.2 Formas de regulación social. Los educandos como objetos y blancos del poder

La teoría general del contrato (social, educativo, laboral...) supone que los sujetos aceptan de una vez y para siempre, junto con las leyes (prescripciones y prohibiciones), aquellas normatividades que pueden castigarlo al incumplir el mismo. Caso sencillo es el del delincuente quien es un ser que jurídicamente ha roto el pacto social, con lo que se vuelve enemigo de la sociedad entera y en consecuencia participa en el castigo que se ejerce sobre él, pero más que sobre él sobre su cuerpo como lo plantea Foucault.¹⁷⁸ Cualquier forma de castigo es usado para sancionar a los individuos infractores y reestablecer, eliminar o reforzar la vigencia del contrato con el mismo individuo o con los otros actores sociales quienes representan, desde el sancionado, lo que podrían experimentar si no cumplen con lo establecido.

Al instante se identifica el cuerpo como inmerso en un campo político, en el que las relaciones de poder operan sobre él, presa inmediata, lo rodean, lo marcan, lo subyugan, lo someten a sufrimientos, a deberes, lo fuerzan a unos trabajos, le exigen unas ceremonias, piden de él unos signos, unos rituales, unos comportamientos y hasta unas formas de pensar específicas;

¹⁷⁸ FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Argentina: editores siglo XXI, 2002. ISBN 987-98701-4-X. p.6-67.

está imbuido en una serie de relaciones de poder y de dominación que resultan por lo normal impuestas, en palabras de Foucault:

El cuerpo como objeto y blanco de poder...en él podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. El cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones y una serie de estrategias que le moldean.¹⁷⁹

Los sujetos se hallan ante una serie de PN cuyo fin es el de dominar las multiplicidades humanas y manipular sus fuerzas, para lo que establecen contratos y usan técnicas como la constante vigilancia, los ejercicios, las maniobras, las calificaciones, los rangos y lugares, las clasificaciones, los exámenes, los registros, todo esto, maneras de someter los cuerpos, en distintas instancias sociales como los hospitales, el ejército, las escuelas, los colegios o universidades y que se conoce como disciplina.

El espacio escolar no es ajeno a esta serie de técnicas disciplinares, ni a percibir los cuerpos como sujetos de poder y, al igual que en los cambios socio-históricos en cuanto a castigos se logró la desaparición de los suplicios físicos evidentes, borró el espectáculo de observar a los estudiantes arrodillados bajo el sol de mediodía y se empezó a identificar como un aparato de aprendizaje, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar y corregir a los educandos que no lograran desarrollar el PN esperado. Para dar cuenta de estas relaciones de poder sobre el cuerpo del educando se analizan las prescripciones y prohibiciones exactas a las que se hallan sometidos en la cultura escolar confesional y las técnicas para manipular su acción y lograr que se adhieran al cumplimiento del contrato de formación preestablecido.

3.2.1 Prescripciones, proscripciones y sanciones que recaen sobre el sujeto educando en el programa de formación católico

Al pertenecer a formas de vida los individuos se encuentran sujetos en niveles profundos a campos axiológicos que dan sustento a las acciones que realizan en planos superiores. Estas acciones, sujetas a unos regímenes de creencia, se sustentan y concretan en los contratos establecidos entre los sujetos en interacción. Para el caso de la educación confesional los contratos establecidos de manera unilateral dejan percibir un juego de poderes que envuelve la

¹⁷⁹ Ibid., p. 5.

interacción entre los distintos actores y establece obligaciones y prohibiciones. Sin embargo, el poder que se ejerce y modaliza no se aplica pura y simplemente a prescripciones y proscipciones, sobre quienes "no lo tienen" (estudiantes), sino que los invade, pasa por ellos y a través de ellos para lograr la realización exitosa del contrato. Este poder es posible traducirlo en una sola palabra, disciplina, entendida como como un conjunto de acciones que confeccionan cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles", seres útiles y obedientes.¹⁸⁰

En el caso de la educación católica, la disciplina se enfoca en confeccionar sujetos S1 capaces de llevar a término el contrato educativo que exige un perfil de presentación, una actitud de sumisión y una dependencia constante a poderes superiores. Esta disciplina, y por ende el poder, se vale de reglas y obligaciones como vínculos personales cuya ruptura constituye una ofensa y pide una corrección que como se señaló con anterioridad, corresponde a la renovación o término del contrato de formación. En este sentido, la desobediencia es un acto de hostilidad, contrariedad y discrepancia con el contrato establecido y de manera más profunda con la modalización del poder en los sujetos manipuladores, como lo expresa el estudiante A3 cuando plantea que ante decisiones u órdenes de los directivos no pueden hacer nada pues terminarían en condiciones desfavorables, "Uno pierde porque él tiene la razón de lo que dice y uno qué va a decir si él no cambia de opinión termina uno perdiendo".¹⁸¹

Las reglas, como manifestación de la modalidad potestiva, son la expresión metalingüística de una estructura modal deóntica, *hacer-deber-hacer*, donde se presupone un sujeto cualquiera, sujeto Manipulador (directivos-docentes), que da instrucciones a otro sujeto, sujeto educativo (estudiantes), para que ejecute ciertas operaciones cognoscitivas y consientes en un paso de un estado a otro, frente a lo anterior Hamon¹⁸² esboza que los " puntos deónticos del texto, pueden eventualmente desplegarse y articularse en «líneas», líneas de discurso, líneas de acción, líneas de mira y líneas de conducta", así a ese conjunto de reglas sería posible denominarlas como una "gramática disciplinaria de la educación católica" y como se verá más adelante es bastante particular en el campo de formación confesional.

¹⁸⁰ Ibid., p. 126.

¹⁸¹ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

¹⁸² HAMON. Op. Cit., p. 16.

El deber-hacer que es infundado en forma de reglas en los sujetos está dominado por un hacer programático (saber-hacer) que se puede organizar sintagmáticamente en series ordenadas de reglas o algoritmos¹⁸³ y que varían según las competencias de los sujetos operadores y de los fines educativos, ideologías y valores de las formas de vida en las instituciones escolares. Por ello, en los enunciados de los educandos es posible identificar unas performances, prescritas y proscritas, acordes a los sistemas normativos propuestos por Hamon¹⁸⁴ (lingüísticos, estéticos, éticos y tecnológicos) tratados a grandes rasgos en títulos anteriores. Así cada vez que, por ejemplo, un sujeto educando abre la boca para decir algo o usa cualquier sistema de signos para comunicarse se espera que sus performances se hallen orientados por el valor del respeto al otro y el uso de palabras no groseras o toscas.

TABLA 15. Enunciados sobre la normatividad lingüística que rige a los educando

Estudiante A2: nos corrigen en las cosas que no van con Dios, por ejemplo cuando uno dice una groserías.	Estudiante B4: aquí que no se puede usar groserías, hay que ser muy respetuosas.
Estudiante C2: aquí las personas que no sean de groserías son buenos estudiantes.	

Esta normativa se plantea no para dignificar al otro en su humanidad y promover un desarrollo de competencias en el campo ciudadano y por supuesto de la comunicación, sino que los actos son dirigidos por la creencia en un ser superior y dogmático, castigador de los actos, en este caso lingüísticos, que no van con lo que él espera de los sujetos educandos como lo enunció el estudiante A1. Es evidente que la formulación de las normatividades lingüísticas según lo enunciado, como dice Greimas,¹⁸⁵ subtiende de forma implícita una estructura actancial de la manipulación, comprendiendo dos sujetos vinculados entre sí, en este caso la relación Dios/alumnos donde los sujetos educadores son mediadores de la interacción reglamentada.

De igual manera, el educando en su hacer debe mostrar manejo de instrumentos, en específico tecnológicos, de forma prescriptiva. Por ejemplo el uso de celulares está prohibido en los salones de algunos de los colegios entrevistados o en toda la jornada académica como lo

¹⁸³ Greimas plantea que un algoritmo refiere a la prescripción de un orden determinado en la ejecución de un conjunto de instrucciones explícitas con miras a solucionar cierto tipo de problema planteado. COURTÉS Y GREIMAS, Op.cit. p.338.
¹⁸⁴ HAMON, Op, cit., p. 12.
¹⁸⁵ COURTÉS Y GREIMAS. Op.cit., p. 338.

enuncia el estudiante A1 “el uso de celulares, nada de eso, nada de tecnología”¹⁸⁶ y el A3 “No se traen celulares, uno no puede usarlos ni en los descansos”.¹⁸⁷ La razón por la que según los enunciados se prohíbe o restringe, dado el caso, el uso de celulares en las instituciones confesionales es debido a que estos instrumentos son mal usados por los educandos y promueven valores negativos en ellos como el fraude, la desatención, la irresponsabilidad ante los compromisos, entre otros problemas que distraen a los educandos de su verdadero Objeto (Ov), una identidad católica. Además, se debe recordar que comunica con el exterior, con el mundo y por ende con principios que son disfóricos para el campo de formación en el que están los educandos.

El uso de celular como norma técnica se restringe por ir en contra del programa establecido. Sin embargo, el uso de otras tecnologías por parte de los educandos al interior de las prácticas es permitido si y solo si se usan con la intención de apoyar el programa de formación institucional, como lo enuncia el estudiante C3 “hace poquito se hizo reforma en las dos salas de informática de bachillerato, en primaria se colocó el sistema una internacional, pues todo nos ayuda a crecer como institución”.¹⁸⁸ Es de aclarar que los colegios visitados cuentan con múltiples tecnologías, salones equipados con televisores, video beam, una o dos salas de informática con computadores de última tecnología y salas especializadas, pero regidas bajo la norma de uso en pro del proyecto educativo. Caso concreto el de una de las instituciones que cuenta con circuito cerrado de televisión y radio para transmitir su propio noticiero mensual, con temas del colegio y, música en algunas ocasiones de los descansos.

Asimismo, se plantean unos patrones estéticos que rigen la mirada y son sin duda privilegiados en estos ambientes de formación confesional, pues organizan el mundo en líneas de mira y de espectáculos organizados a la manera católica, en palabras de Hamon¹⁸⁹ se está ante “el *templum* de los contempladores”. En este nivel estético se controla el cuerpo como objeto directo de poder y a través de este la misma alma de los sujetos educandos quienes reflejan

¹⁸⁶ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

¹⁸⁷ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

¹⁸⁸ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

¹⁸⁹ HAMON, Op.cit., p.18.

con su sobriedad, pulcritud y porte la firmeza de su espíritu y la ideología de la perfección. Más que ver en esta alma los restos reactivados de una ideología, se trata de reconocer en ella el correlato actual de cierta tecnología del poder sobre el cuerpo. El alma existe y tiene una realidad que está producida de manera permanente en y por el entorno, por lo que es necesario un poder que se ejerza sobre aquellos que hacen parte de las formas de vida de la educación formal confesional, como lo plantea Foucault¹⁹⁰ diciendo:

No se debería decir que el alma es una ilusión, o un efecto ideológico. Pero sí que existe, que tiene una realidad, que está producida permanentemente en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia.

Al respecto, más que toda la existencia de los sujetos es el tiempo de permanencia en la institución. Para el caso de los informantes y de la gran mayoría de los estudiantes de estos colegios se oscila en un periodo entre los 10 o 12 años. No obstante, fuera de la institución y del proceso completo está la posibilidad de continuar con esta normatividad estética o por el contrario cambiarla. Estas reglas estéticas se enfocan en la prescripción del porte del uniforme, formas de llevar el cabello o peinarlo y la proscripción del uso de algunos objetos como manillas o vestuario que no es del colegio como los buzos no pedidos por la institución. Los enunciados en general dejan ver unas formas concretas en donde se valora positivamente el principio de homogeneidad estética en los estudiantes, se resalta el orden, el aseo personal y del vestuario, la usanza de colores y objetos no llamativos y diferenciales del resto de actores. Por el contrario, se valora de manera disfórica lo diferencial, provocador, el desorden, lo sucio, lo que no pertenece a la identidad institucional.

Al respecto, la siguiente figura permite observar las normatividades estéticas solicitadas a los educandos de las instituciones católicas, tanto hombres como mujeres, y la relación directa con una serie de valores que resultan recurrentes en las tres instituciones participantes.

¹⁹⁰ FOUCAULT, Op.cit., p.19.

FIGURA 19. Normatividades estéticas requeridas a los educandos de instituciones católicas

Nosotros (estudiantes)	Espacio	Prescripciones	proscripciones	Educación católica
Hombres	Institución	<u>Corte de cabello...</u> Bajito, normal, clásico, parece una persona de bien <u>Portar el uniforme</u> la camisa dentro, zapatos lustrados y del color establecido, medias largas, correa, el pañuelo, chaqueta que corresponde todo limpio todo organizado	<u>No puede venirse con...</u> Tatuajes, piercings, perforaciones, Buzo que no sea del colegio, pulseras extravagantes	<u>Figuras eufóricas</u> Orden Limpieza Homogeneidad Lo común Lo “bueno” Lo que pertenece
Mujeres		<u>Portar el uniforme</u> Chaqueta que corresponde, medias del color según el uniforme y el largo establecido (todas por encima del tobillo), falda hasta la rodilla <u>Arreglo personal</u> las uñas no pintadas o con colores muy claros, moñas con colores del colegio, zapatos del color establecido	Uñas con colores fuertes, maquillaje exagerado, uso de las sombras o el delineador, Accesorios de colorines (manillas o moñas), falda demasiado corta, tatuajes, piercings, aretes tan grandes, tinte del pelo con colores extravagantes	<u>Figuras disfóricas</u> Desorden Suciedad Lo diferente extraño Lo “malo” Lo que no pertenece
Hombres y mujeres	Calle	[...]en la calle portar bien el uniforme		

La figura anterior refuerza el planteamiento de una identidad católica que incluye los valores internos y excluye los externos diferenciales. Lo que explica por qué el estudiante C3 expresa que “una persona que no es de bien es una que tiene greñas y el pelo todo alborotado”,¹⁹¹ en otras palabras se genera una visión de exclusión al diferente, pero no solo desde lo estético sino desde todas las normatividades y valores fundados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de instituciones confesionales.

¹⁹¹ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

En suma, cada vez que los sujetos educandos actúan en colectividad, en relación con los otros sujetos o en espacios específicos, se encuentran regulados por etiquetas, poderes, tiempos, rituales y tabúes que evalúan su competencia para actuar en la sociedad escolar y que refieren a una normatividad ética. Sin embargo, por ahora se analizará lo referente a los tiempos y poderes, un poco de la etiqueta, pero en relación con los otros sujetos en el campo educativo (deber-aprender). Lo que refiere a los comportamientos en los espacios específicos será cuestión de análisis detallado en el capítulo referido a la escuela con sus respectivos rituales y tabúes. En cuanto al tema que se ha delimitado se resalta un aspecto en esta cuarta normatividad, el tiempo, dado que en las instituciones educativas confesionales la vida escolar está dividida de acuerdo con un empleo del tiempo absolutamente estricto, bajo una vigilancia ininterrumpida; cada momento del día, la semana y hasta del mes tiene marcada su ocupación, señalada un tipo de actividad, y éstas llevan consigo sus obligaciones y sus prohibiciones respectivas.

TABLA 16. Prescripciones y prohibiciones de la educación confesional

Tiempos	Actividades establecidas	Prescripciones	Prohibiciones
<u>Horarios fijos</u> Entramos a las 6 am. El descanso entra a la misma hora y sale a la misma hora. Asignaturas con intensidad horaria establecida. Clases de religión y clases de ética semanales. Hora de dirección de grupo semanal. Calendario de eventos religiosos.	Los lunes salimos a formar. Misa regularmente (semanal o mensual). Reflexión u oración diaria al iniciar clase. Convivencias anuales. Visitas a fundaciones. Clases académicas. Extra clase grupos juveniles y deportivos.	Puntualidad. Estar en los salones a la hora que es. Asistir a lo programado.	Llegar tarde a la primera hora o cualquier actividad.

El empleo del tiempo está debidamente organizado y no se da espacio para pérdidas del mismo, todo planteado desde el inicio del año escolar y se cumple a cabalidad, el tiempo no se desperdicia, ni se pierde en estas instituciones, las acciones y movimientos están controladas, como lo expresa el estudiante A1 al comparar con otros colegios que conoce y que no son católicos:

Acá nunca ha pasado que no haya clase, excepto el día sábado que por venir a interclases nos regalan el lunes. Nunca dicen bueno no hay clase porque los

profesores tienen jornada pedagógica el viernes o hay paro, no, siempre acá hay clase así llueva, truene o relampagueé. Mire ayer mis amigos no tuvieron clase, hoy salían a las 9 am y el viernes no tienen clase y nosotros acá.¹⁹²

La utilización exhaustiva del tiempo es explicada en el principio de no ociosidad que según Foucault¹⁹³ se establece como proscripción de perder el tiempo contado por Dios y pagado por los hombres, en consecuencia el empleo del mismo debía conjurar el peligro de derrocharlo como falta moral y falta de honradez económica.

Otro punto esencial son los comportamientos sobre sí mismo o en interacción con otros sujetos en el interior y exterior de la institución, pues se encuentran normativizados por las reglas institucionales. Los estudiantes enuncian que deben ser respetuosos con todos sin diferenciación, ayudar y servir a quienes lo necesitan, evitar tratos toscos, vulgares o groseros, no obstante guardar cierta distancia en las relaciones interpersonales con docentes e inclusive, en colegios mixtos, con los del otro sexo. En consecuencia, es inaceptable que en la institución se presente el uso de sustancias que alteren la conciencia, causar daños físicos o psicológicos al otro, carecer de honestidad o accionar guiado por valores negativos (deshonestidad, irresponsabilidad...) y el estrechamiento de relaciones interpersonales y amorosas, como se muestra en la siguiente tabla

TABLA 17. Proscripciones en la normativa ética de los educandos en colegios católicos

Uso de sustancias	Formas de Maltrato	Valores Negativos	Relaciones amorosas
Prohibido el uso de drogas. No consumir trago.	<u>Con compañeros</u> Prohibidas las peleas. Son inaceptables las agresiones físicas o verbales. No usar o traer armas. Inaceptable el bullying. <u>Con otros actores</u> Nada de maltrato a las personas. Irrespetar a los profesores. Tratar bien a las demás personas.	No hacer plagios en evaluaciones o trabajos. Nada de Fraudes. Cachar clase. Molestar en clase. Desorden. Orar bajito es algo que no se debe.	<u>Prohibido</u> Noviazgos con demostración de afecto excesivo. Inaceptable los embarazos. Relaciones entre personas del mismo sexo. Besos. Cogerse de la mano. Abrazos. Sentarse en las piernas de los niños.

¹⁹² ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

¹⁹³ FOUCAULT, Op.cit., p. 42.

De ahí que se perciba una reglamentación sobre los comportamientos de los estudiantes tanto en el interior como exterior institucional, de tal forma que partiendo de todas las normatividades anteriores el sujeto educando logre construir un saber-hacer, saber-decir, saber-vivir y saber-gozar como actores semióticos pertenecientes a las prácticas educativas confesionales. Estas normatividades expuestas son compatible unas con otras, no necesariamente se presentan de forma desligada sino que cada texto, hacer, tiende más o menos a entrelazarlas y a hacerlas colaborar de manera permanente, mientras se construye su propia dominante. Para el caso de las instituciones participantes la norma dominante refiere a lo estético y ético del sujeto.

No obstante, en el desarrollo de las prácticas educativas se encuentran educandos que ilustran un comportamiento contrario a lo normalizado y se muestran groseros, irrespetuosos, “hay un grupo de niñas que le faltan al respeto a unas personas y las regañan y les da igual. Hacen mucho desorden, dicen groserías, se tratan mal hasta entre ellas mismas y luego siguen normal”¹⁹⁴; usan celulares, se distraen en clase y hacen fraude con ellos, estudiante B1 “ahorita la semana pasada que empezamos acumulativas el viernes pillaron a unas niñas haciendo fraude por un grupo de WhatsApp”;¹⁹⁵ y cuando algo es absolutamente prohibido lo importante, según los educandos enunciantes, es no dejarse descubrir por los vigilantes (directivos o docentes), “pues yo lo traigo (el celular), es no dar papaya porque se lo pueden quitar si lo está utilizando y es que ni en lo descansos lo puede utilizar”.¹⁹⁶

Así mismo, las agresiones son inevitables entre ellos, en especial en el colegio no mixto donde, según expresan, en ocasiones tienen problemas y terminan en los maltratos físicos sobre todo cuando participan de actividades de competencia como partidos de fútbol, estudiante A2 “a veces en las canchas están jugando y se ponen a pelear y se ponen a decirse groserías”;¹⁹⁷ igual sucede con la proscripción a los noviazgos pues no se cumple la norma solo no se hace tan evidente, estudiante C3 “acá hay prohibiciones de novios, aunque sí hay novios entre grados, pero no se puede mostrar”.¹⁹⁸

¹⁹⁴ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 20 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

¹⁹⁵ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

¹⁹⁶ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

¹⁹⁷ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

¹⁹⁸ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

En el fondo de todos estos enunciados está presente la modalización del poder-no-hacer /p-h/, pero no porque se permita elegir por independencia, sino porque se disimulan las acciones o se ocultan al ojo vigilante de la norma, de lo contrario se estaría ante un delito al que le corresponde un castigo, una corrección o como enuncian los estudiantes del colegio C, *una normalización*, pues el educando conoce todas las prescripciones que le son impuestas, da cuenta de un deber-hacer /dh/; también tiene claro aquello que le es prohibido a nivel lingüístico, ético, estético e instrumental, es decir, su deber no hacer /d-h/, en consecuencia sabe que le es permitido y que no. Sin embargo, las acciones, que buscan de forma oculta o manifiesta vulnerar las normatividades, dejan ver una modalización volitiva de los sujetos. A partir de lo anterior, es posible hacer intervenir la modalidad deóntica, impuesta, y la volitiva, que depende de los sujetos, para dar cuenta del grado de obediencia en el que se encuentran los estudiantes. Se obtienen según Greimas y Courtés¹⁹⁹ las siguientes cuatro posibilidades:

- /Deber hacer/+/querer hacer/= obediencia activa
- /Deber hacer/+/no querer no hacer/= obediencia pasiva
- /Deber hacer/+/querer no hacer/= desobediencia activa
- /Deber hacer/+/ no querer hacer/= desobediencia pasiva

Naturalmente no son solo estas dos modalidades las únicas y fundamentales para comprender la aceptación o rechazo de la orden dada, pues como ya se mencionó el poder-hacer interviene también. Solo que al analizar estas dos modalidades, deóntica y volitiva, es posible dar cuenta del principio de obediencia en los sujetos educandos, es decir, la disciplina instaurada en ellos. Es así como un estudiante que sabe lo que debe hacer, caso de todos según lo enunciado, y quiere hacerlo actúa en obediencia activa, estudiante A1 “Yo aquí lo hago todo porque quiero porque si no quisiera no hacía nada”.²⁰⁰ El segundo caso es el del sujeto que actúa en ausencia del querer y ausencia del no hacer, por tanto actúa solo por deber hacer en obediencia pasiva, Estudiante B2 “Lo hago porque debo, asistir a clase y portarme bien”.²⁰¹ También está el sujeto educando que quiere no hacer las cosas y se revela a la normatividad, lo que el estudiante B2 plantea “Yo he visto (estudiantes aquí) que les da igual, no se portan bien, son un poco

¹⁹⁹ COURTÉS Y GREIMAS, Op.cit., p. 182.

²⁰⁰ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

²⁰¹ ENTREVISTA con estudiante B2. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

irrespetuosos, indisciplinados y así²⁰² de forma inmediata estos estudiantes generadores de una desobediencia activa son sujetos de castigo que se retractan y vuelven en la mayoría de casos a las dos primeras modalidades de obediencia o en su defecto pasa a una desobediencia pasiva, pues si se mantiene en la desobediencia activa es expulsado. Por último, en la desobediencia pasiva están los educandos que quieren no obedecer y buscan las formas de encubrir sus acciones a la vigilancia del sistema como es el caso del uso de celulares sin ser vistos. De esta manera, desde las representaciones de los informantes, el siguiente esquema muestra el ideal de formación disciplinaria en los sujetos educandos:

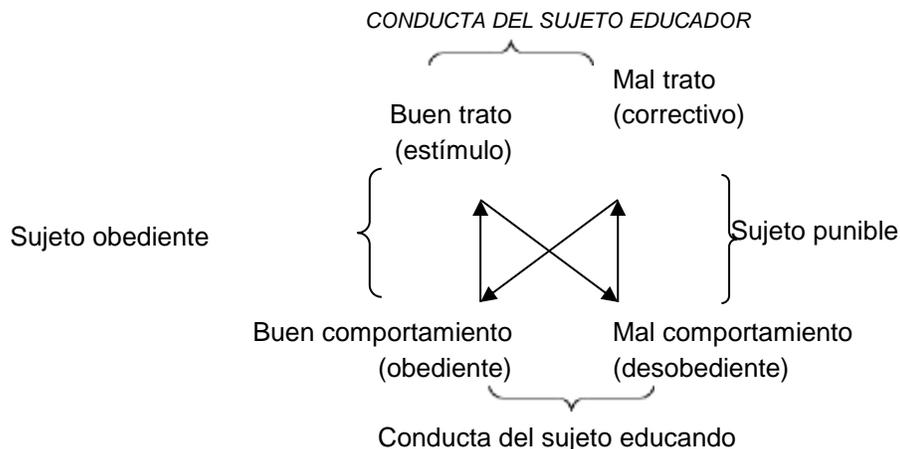
FIGURA 20. Esquema tensivo del sujeto obediente

(+) (Interoceptivo) Obediencia (-)	desobediencia activa Q-h	obediencia activa Qh
	desobediencia pasiva -Qh	obediencia pasiva -Q-h
(-) Comportamiento (+) (Exteroceptivo)		

El esquema ilustra que la formación confesional tiende a educar desde la desobediencia activa hacia la obediencia activa, pero para los estudiantes no es molesto en ninguna medida la obediencia pasiva, por lo que la ubican en valoraciones positivas. De ahí que los elementos fundamentales en la sanción, la prescripción y la proscripción en la cultura escolar confesional sean por un lado la actuación (lingüística, instrumental, ética y estética) y por otro lado el trato recibido tras la sanción (positiva o negativa) sobre el hacer. Por lo que ante un comportamiento normativizado, obediente, el estudiante reconoce que disfruta de sanciones positivas en caso contrario se ve envuelto en sanciones negativas que requieren estrategias capaces de manipular su hacer. Esto se puede distribuir de la siguiente manera:

²⁰² Ibid., ENTREVISTA con estudiante B2.

FIGURA 21. Cuadrado semiótico de la sanción sobre los sujetos educandos



En conclusión, al formar en la disciplina escolar confesional los estudiantes se enuncian no como sujetos de derecho, conscientes de sus intereses, privilegios fundamentales y deberes establecidos o lo que es lo mismo un sujeto que reconoce que “los derechos humanos se aplican sobre el cuerpo humano y a su vez, quien es ser humano está sujeto a unos valores (libertad, dignidad, autonomía, respeto) los cuales le sirven para guiar su conducta”²⁰³; sino como sujetos obedientes, modalizados por un no poder no hacer, el individuo sometido a prácticas, a reglas, a órdenes, costumbres, a una autoridad que se ejerce de manera continua en torno suyo y sobre él, y que debe dejar funcionar automáticamente en él, en pocas palabras se presentan como sujetos no autónomos, ni ciudadanos capaces de tomar decisiones basadas en su propio criterio y principio de libertad y dignidad.

3.2.2 Estrategias formativas para el refuerzo, aceptación o modificación de la disciplina en el sujeto del programa de educación católica

Las primeras formas de corrección a nivel social tendían al castigo corporal del sujeto infractor del contrato, dependiendo de la gravedad de la falta se daba el castigo, estos podían llegar desde la pérdida de un miembro como la mano para el ladrón, hasta la vida misma. La escuela

²⁰³ COLOMBIA APRENDE. Caja de herramientas: herramientas para actuar. ¿qué significa ser sujeto de derechos? Y ¿cuáles son las características de un sujeto de derechos? Eduderechos. [en línea] http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312485.pdf_02.pdf [citado el 19 de marzo del 2015].

retomó en parte esta perspectiva promoviendo el castigo corporal como los golpes, por parte de los docentes, en manos o dedos usando reglas, las mañanas o tardes arrodillados en un patio o el estar de pie toda una jornada escolar, acciones que aunque no tan extremas como las sociales recaían sobre el cuerpo directamente. El cambio en estas prácticas surge al reconocer que cada infracción podía ser reivindicada con otras estrategias y lograr así una normalidad desde una prescripción técnica para una regulación posible. El castigo se empezó a usar como dice Foucault²⁰⁴ para obtener una curación, convirtiéndose de esta manera en un arte de los efectos que buscaba mirar hacia el porvenir, y prevenir la repetición de los hechos, por consiguiente se vuelve una penalidad calculada de la manera más discreta posible, siempre evidenciando la intervención del poder como fuerza para impedir toda reaparición posterior de uno y otro.

La intervención de la fuerza de poder va a tratar de manipular a los sujetos hasta normalizarlos y, aunque el término “normalización” parece fuerte en expresión y contenido, la RAE es clara al exponer el termino como una acción que pone en orden, estabiliza o ajusta algo según un tipo o norma determinado. Partiendo del análisis anterior donde se establecieron las normas lingüísticas, instrumentales, éticas y estéticas a las que se adhiere el educando y las infracciones a las mismas, es conveniente dar cuenta de las manipulaciones a las que se somete el sujeto educando para lograr su relación factitiva (hacer hacer). Es así como el sujeto manipulador, que en el plano figurativo corresponde a maestros y directivos según el caso, hace de tal manera que el sujeto manipulado realice la conjunción entre un sujeto de estado, sí mismo, y un objeto modal. Se asume de esta manera que el sujeto manipulador genera unas técnicas de manipulación para que el sujeto manipulado educando, se ponga a sí mismo en conjunción con el deber hacer y de esta manera se sane en su actuar ilegítimo mientras es ejemplo para los otros estudiantes, se está así en un sincretismo actorial en y uno actancial por cuenta del educando manipulado para cambiar su conducta.

La presencia del educando sujeto de manipulación para cambiar su comportamiento y de los otros estudiantes se basa en la regla de los efectos laterales propuesta por Foucault²⁰⁵, donde la

²⁰⁴ FOUCAULT, Op.cit., p. 23.

²⁰⁵ Ibid., p. 88.

estrategia de corrección debe obtener unos efectos más intenso en aquellos que no han cometido la falta para dejar la impresión más eficaz y la más duradera que evite la reiteración del quebrantamiento. Así las cosas, hablar de unas estrategias de coerciones sobre el cuerpo de los educandos, como objeto de poder y ahora manejable, requiere de una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos, por lo que el cuerpo humano del estudiante entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone, pero ya no solo usa el castigo sino también el premio para incitar su transformación y adhesión.

La disciplina que se pretende fomentar requiere de tácticas para combinar las fuerzas, construir las actividades codificadas y las aptitudes formadas, fomentar unos aparatos donde el producto de las fuerzas manipulativas combinadas de manera calculada, eleven sin duda la práctica disciplinaria. La Escuela de Semiótica Greimasiana de París establece unas formas de manipulación²⁰⁶ que son evidentes en la interacción orientada a un hacer, en el caso de este análisis un hacer-hacer /hh/. En este sentido, se postula la presencia de unas manipulaciones en la dimensión pragmática y otras en la dimensión cognoscitiva, que según partan de la modalización volitiva o deóntica del sujeto manipulado permiten la representación de cuatros formas de manipulación que son usadas usualmente, la quinta denominada compasión no da a lugar en este análisis que tiende a reconocer las estrategias ligadas de forma directa a las prescripciones y prohibiciones sobre el otro en un contrato unilateral. El siguiente cuadro deja ver claramente la propuesta:

Manipulación	/poder hacer/= /Querer hacer/	/no poder no hacer/= /deber hacer/
Cognoscitiva	Seducción	Provocación
Pragmática	Tentación	Intimidación

Partiendo de lo expuesto hasta el momento se puede plantear que el hacer movilizador (H2) del sujeto manipulador (S3) tiende a transformar la competencia procedimental modal (deóntica-volitiva) de los manipulados (S1) solo si se encuentra provisto de la modalidad de /poder hacer

²⁰⁶ COURTÉS Y GREIMAS, Op.cit., p. 161.

querer/ o de /poder hacer deber/. Para el caso de las instituciones escolares la existencia del contrato previo que permite el acceso de los jóvenes al espacio escolar plantea una manipulación aceptada con anterioridad y en consecuencia faculta a S3 en la modalización del poder hacer sobre S1.

Así, es posible reconocer que en la manipulación que trata de modalizar el /deber hacer/ en la educación católica se encuentra la provocación como forma de manipular al sujeto educando (S1), por lo que para dar cuenta de su incompetencia con las normatividades escolares se les vigila de manera constante para realizar correcciones de forma oral, ya sea colectiva o individualmente, pero solo un cierto número de veces, estudiante A3 “Los Coordinadores están pendientes de que no llegemos tarde, nos revisan y nos dicen del porte del uniforme (para que se arreglen)”.²⁰⁷

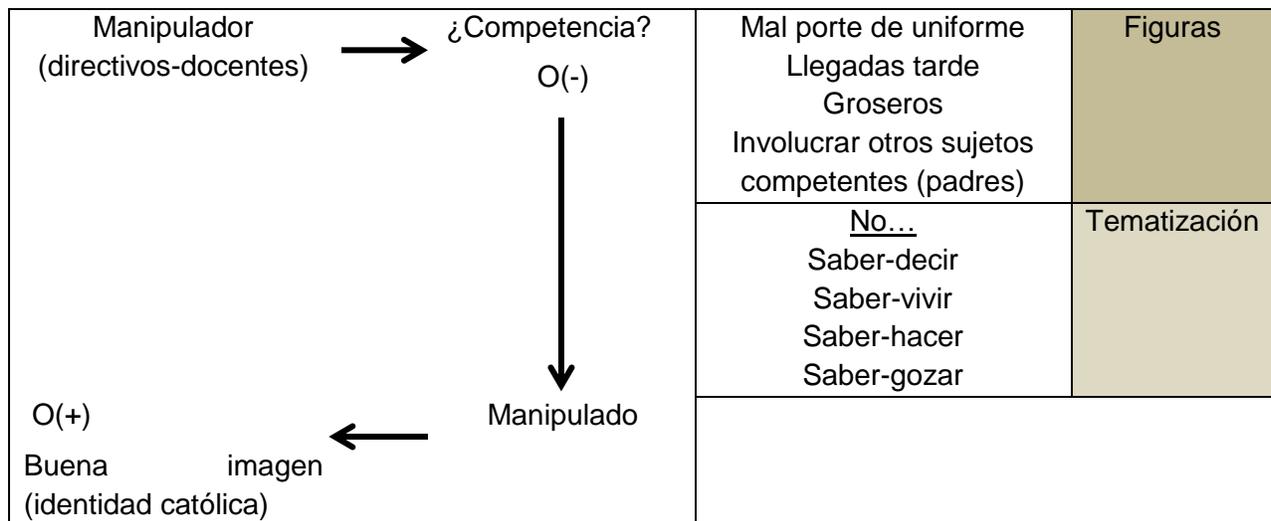
En otras ocasiones se les expone públicamente como ejemplo de incompetencia con el perfil de formación educativo, estudiante A1 “un chino de sexto se puso a decirle groserías a otro por Facebook y un directivo reunió a todo el colegio y le comentó el caso”.²⁰⁸ Una clara manera de demostrarle al educando su incompetencia, parte de hacerle saber que si no trae el uniforme completo, por ejemplo en el caso de los hombres llegar sin correa, los padres la traerán desde la casa. Entonces, cuando el estudiante llega sin la correa e inclusive con una que no corresponde “le dicen que llame a la casa para que se la traigan y normalmente la traen los papás”.²⁰⁹ De esta manera, se le hace saber al educando de la incompetencia que posee y es provocado para que muestre ante el colegio y los padres de familia que sabe-hacer y por supuesto sabe-ser. El siguiente gráfico ilustra todo lo anterior:

²⁰⁷ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

²⁰⁸ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00 am.

²⁰⁹ ENTREVISTA con estudiante A3, Op.cit.

FIGURA 22. Manipulación cognoscitiva por provocación²¹⁰



La figura anterior muestra al manipulador (S3) como aquel que provoca al estudiante mostrándole su incompetencia para alcanzar una buena imagen de sí mismo, por tanto lo incita a cambiar aunque como lo plantea el estudiante A2 en ocasiones no les agrada la forma de corrección “Por ejemplo cuando nos va (un directivo) a regañar o corregir lo hace creo que mal, pero si no lo hace así nosotros tampoco haríamos caso. Entonces, la forma como de regañar es muy dura, impositiva y fuerte”.²¹¹ La actividad recurrente para hacer la provocación es la oralidad, los llamados de atención e inclusive regaños sobre aquello que deben mejorar como lo enuncia el estudiante B1 “Todos los viernes nos portábamos mal y la coordinadora allá interrumpiéndonos las horas de clase por darnos la charla semanal para decirnos que cambiáramos”.

Otra forma, ya no oral sino escrita, es por ejemplo la firma de observador, firma de seguimiento y la firma de documentos de compromiso disciplinario o académico, pero cuando no tiene directa implicación con un castigo posterior (bajar nota, suspensión etc.) sino solo para demostrarle al estudiante que está fallando en su saber hacer-ser y dejar constancia de ello, el estudiante C3 lo enuncia así “aquí se usan las normalizaciones para decir mira estás haciendo

²¹⁰ Apuntes de clase. Autoría del profesor Luis Fernando Arévalo. Semiótica Particular I. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, septiembre 8 de 2013.

²¹¹ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

esto y debes corregirlo. Eso es una hoja en la que escribes qué paso, que al profesor no le pareció para hacerte el llamado de atención y te comprometes a cambiar eso que pasó, es un papel en realidad”.²¹²

De igual manera y de forma más utilizada en los colegios participantes, está el uso de la intimidación exteriorizada de diversas maneras. En esta estrategia manipuladora a los educandos se les vincula con la idea de una desventaja frente a la posición inicial de la que gozan lo que corresponde según Foucault²¹³ a la regla de cantidad mínima donde “se comete un crimen porque procura ventajas. Si se vinculara a la idea del crimen la idea de una desventaja un poco mayor, cesaría de ser deseable.” Basado en este principio de intimidación una de las estrategias de máxima penalidad es la expulsión, como el estudiante A2 reconoce “Advertirle que lo va a expulsar y eso es lo que a uno lo asusta y después se pone como que las pilas”.²¹⁴ En este caso el manipulador (S3) amenaza con quitarle (H3) la conjunción con la institución (O3) al educando (S4) y logra que el estudiante mismo se conjunte con su deber hacer.

Incluso las notas en la agenda o citaciones a padres de familia hacen parte de esta forma de intimidación, pues tiene por consecuencia que el educando pierda privilegios en el hogar e incluso obtenga una visión negativa por parte de los papás sobre su identidad, como enuncia el estudiante C1 “llamar a los papás, o hacer una citación, o hacer una nota en la agenda es algo que ya afecta más a los estudiantes porque es algo como mi papá va a dejar de pensar lo que soy, la profesora le va a decir y ya mis papás me van a regañar o van a pensar que he cambiado que me han influido mis amigos... Entonces, si dicen -ya necesito hablar con sus papás porque usted está incumpliendo esta norma-, ya como que empiezan a decir mis papás se van a enterar de esto y debo cambiar mi actitud”,²¹⁵ según lo citado, se crea un programa de manipulación simulado donde el manipulador (S3), docente, plantea el simulacro de llamar a los padres de familia (S1) y el estudiante (S4) reconoce que esta acción (H2) provocará que los sujetos manipulados (S1) le disjuntan (H3) de una buena sanción de su ser e inclusive le

²¹² ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

²¹³ FOUCAULT, Op.cit., p. 87.

²¹⁴ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

²¹⁵ ENTREVISTA con estudiante C1. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 11:00 am-12:00am.

prohíban algunos PN que disfruta en la casa (Ov); de ahí que se efectúe el PN de manipulación real y el estudiante se conjunte con el deber hacer.

Otras de las formas empleadas para la intimidación, quizás la más antigua y manejada, es la nota, dar un valor numérico o apreciativo a una prueba, trabajo o acción realizada por los sujetos manipulados. Aunque usan distintas formas de sancionar a través de “la nota” todas tienden a los mismo, hacer (H2) que el sujeto (S1) sienta amenazada la acción de pasar una asignatura y por ende surja la inquietud de no poder conjuntarse con una buena nota que le permita franquear el año escolar (Ov). Al respecto se enuncia

TABLA 18. Formas de usar la nota como estrategia de intimidación

Estudiante B1: Cuando se comete falta bajan la nota en actitudinal y cuando se repite ya es firmar plan de aula.	estudiante B3: en comportamiento los profesores colocan puntos negativos.
Estudiante B1: cuando hacen fraude, también es una norma de mayor gravedad y va directo al observador y deja la nota del actitudinal en 2.6,	Estudiante C2: Hay personas que perdieron el año por notas.

El uso de las notas en general es considerado por los estudiantes como una experiencia verdaderamente desagradable, pues en ocasiones no da cuenta en realidad de lo que los educandos han logrado para hacerse más competentes, por el contrario en ocasiones los coacciona a estudiar sin darle sentido a lo que se aprende; la nota les sabe “amargo ya la manera de ser evaluados es todo el tiempo sentirse amenazado, que por una nota, que si uno ya pierde”,²¹⁶ estudiante C3.

En último lugar, una visible forma de intimidación es el decomiso de cosas, específicamente aquellas que por su forma, color e inclusive pertenencia a otros espacios no hacen parte de lo permitido en el colegio como lo son vestuario, manillas, anillos, aretes, moñas, cualquier elemento que pueda dañar la homogeneidad estética en los estudiantes en formación, “la coordinadora si ve un buzo de otro color o algo así, pues ya a parte de las de once que tienen el derecho, entonces ya se lo quitan o decomisan las cosas o decomisan”,²¹⁷ pero está acción se

²¹⁶ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

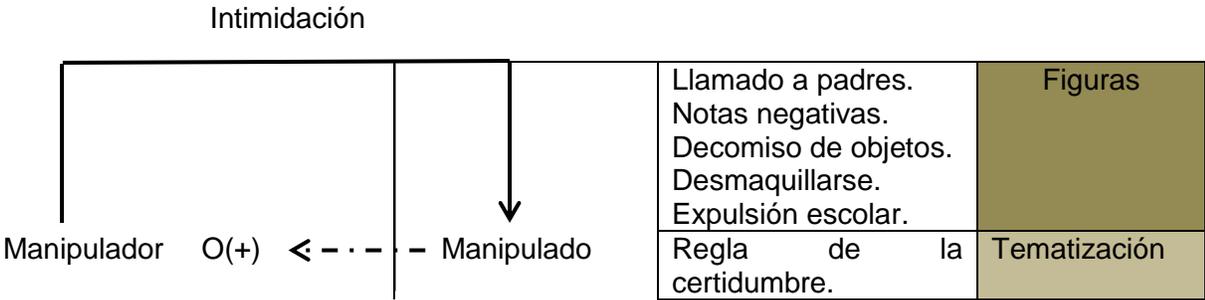
²¹⁷ ENTREVISTA con estudiante B2. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

da después de varios llamados de atención. A la par está el uso de maquillaje corporal o de uñas que debe quitarse si no usa colores claros y casi naturales, teniendo una doble disyunción por un lado quitarse el color de las uñas y por otro pagar una multa que los disjunta de dinero, estudiante B1 “Cuando uno tiene las uñas pintadas, lo manda a uno a coordinación y le cobran 500 pesos por echarse removedor para desmaquillar las uñas”.²¹⁸

Hay un caso particular en cuanto a lo tecnológico y otra estrategia de corrección en uno de los colegios, pues allí en lo técnico se decomisan los celulares en uso durante la jornada escolar y se devuelven al final de año estudiante A1 “Se lo quitan (el celular) y lo entregan el último día de Noviembre, en la última entrega de informes”²¹⁹ una vez más se disyunta al sujeto de un Objeto (Ov). En añadidura ante un comportamiento de gravedad inadecuado el estudiante presta servicios escolares en los descansos en los que se dedica a hacer aseo al colegio, estudiante A1 “antes les tocaba (a los castigados) venir los sábados a hacer aseo todo el día, ahora es más bacano porque es a los descansos, pero yo nunca he hecho eso”.²²⁰

En resumen, en la intimidación el manipulador S3 ofrece la pérdida de un objeto de valor positivo para el manipulado y en general, según lo estudiantes, obtiene la reacción esperada debido a que “[...] expulsar [...] a uno lo asusta” “llamar a los papás [...] afecta más [...] debo cambiar mi actitud” “[...] todo el tiempo sentirse amenazado, que por una nota [...]”. La siguiente figura representa de manera sintética lo analizado:

FIGURA 23. Manipulación pragmática por intimidación²²¹



²¹⁸ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

²¹⁹ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

²²⁰ Ibid., ENTREVISTA con estudiante A1.

²²¹ Apuntes de clase del Mg. Luis Fernando Arévalo, profesor de Semiótica particular I de la universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, septiembre 8 de 2013.

La figura permite observar la acción del sujeto manipulador (S3) actuando (H2) para amenazar la conjunción del educando (S4 \cap Ov) desde diversas figuras definidas en el esquema y que se pueden tematizar como reglas de certidumbre absoluta²²² caracterizadas por estipular a cada ley un delito definido y a su vez se asumen de manera prescrita las multas, correcciones o castigos de forma absolutamente claras, de ahí la idea de que ante cada delito se asocie también la idea de un castigo determinado con los inconvenientes precisos que de él resultan.

De otro lado, están las manipulaciones orientadas al querer, /querer hacer/, y aunque en los enunciados no son recurrentes algunos educandos expresaron que al desarrollar bien algunas actividades los docentes les premian con nota, el estudiante A1 “si usted le colabora a un profesor con cierta actividad o algo y da lo mejor de usted para desarrollarla, ellos le colaboran a uno con la nota o hablando con el profesor con el que usted anda mal de nota”.²²³

También, suelen recurrir al ofrecimiento de becas de matrícula, mensualidades (son colegios pagos) y hasta universitarias por convenios establecidos, al respecto el estudiante A1: “hay un incentivo de beca universitaria, entonces ya uno se avispas más”²²⁴ y el estudiante B3 “si usted se gana la excelencia en 3 periodos, entonces usted entra a hacer de un sorteo de una matrícula, la matrícula acá vale 700, entonces yo he ocupado los primeros puestos siempre y cuando hacen el sorteo en ninguno me ganó nada”.²²⁵ Para el caso del último enunciado el sujeto manipulado (S1) desarrolla los PN que debe desde un /querer hacer/ para conseguir conjuntarse con la beca (Ov), no obstante siempre queda virtualizada, aun así es evidente que continúa aceptando la tentación. En el interior de las aulas se hace el mismo proceso en algunas instituciones ubicando la fotografía del mejor promedio del periodo del salón en una cartelera y el docente director le obsequia por ejemplo dulces o hasta unas onces. Gráficamente se tiene:

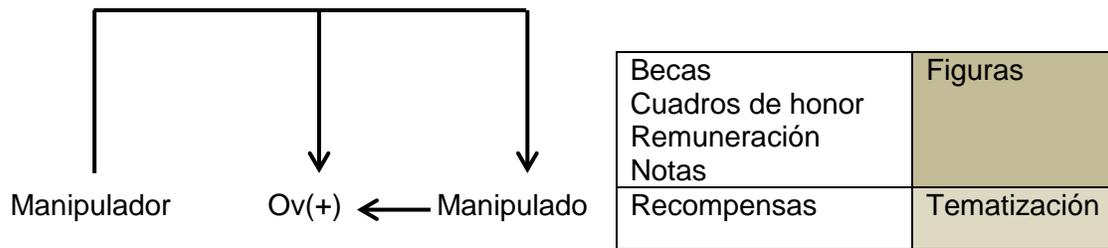
²²² FOUCAULT, Op.cit., p. 89.

²²³ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 11 de agosto del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

²²⁴ Ibid., ENTREVISTA con estudiante A1.

²²⁵ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 20 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

FIGURA 24. Manipulación pragmática por tentación²²⁶



Finalmente, se dilucida desde un comentario particular la posible presencia de la seducción como estrategia de manipulación cuando el docente inicia charlas o reflexiones con los estudiantes para hacerles ver que aunque tienen falencias pueden mejorar y son capaces de hacerlo, por lo que les explica razones por las que un buen comportamiento en la institución escolar es lo esperado y todos tienen la posibilidad de obtener recompensa, al respecto el estudiante C2

Algunos profesores tienden mucho a realizar las charlas en las cuales ante actitudes negativas o cosas que se presenten lo hacen uno ver otro punto de vista y corregirlo, saben que algo bueno hemos de tener y tratan de ayudar a la persona a descubrirlo.²²⁷

Otra estrategia es el reconocimiento de la competencia del sujeto ante el público, para lo que se valen del uso de cuadros de honor y de excelencia académica y disciplinar, diplomas y menciones de honor entregadas en actos protocolarios e izadas de bandera, aclarando un poco el funcionamiento de este sistema el estudiante B1 plantea que

En el colegio cuando uno tiene toda las asignaturas por encima de 4.0 es mención de honor, entonces le entregan pues el cartón de honor y aparece en el cuadro de mención de honor. Y cuando uno tiene el promedio, por encima de 4.5 o de 4.8, es excelencia, le entregan también cartón y aparece en el cuadro de honor, pero la excelencia es un puesto más que la mención.²²⁸

Así las cosas los sujetos manipuladores (S3) presentan las competencias de los sujetos manipulados (S1) como positivas e inclusive capaz de ser optimizadas y perfeccionada, es

²²⁶ Esquema usado en clase de semiótica particular I. autoría del profesor Luis Fernando Arévalo.

²²⁷ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 12 de agosto del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

²²⁸ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 19 de agosto del 2014. Hora: 9:00am-10:00am.

decir, se usa el halago para que se emprendan los programas narrativos esperados por la institución escolar.

Generalizando el análisis realizado se tiene que en las instituciones educativas confesionales se da prioridad a las manipulaciones que instauran el deber hacer en los educandos forzándolos a un no poder no hacer y al interior del mismo la intimidación es la forma culmen de la disciplina y el cumplimiento del contrato unilateral, en otras palabras el castigo. Sin embargo, existen ciertas estrategias que modalizan al sujeto a través de la obtención de premios y beneficios que impulsan el querer hacer en relación al no poder no hacer, relación positiva en comparación con la primera. Se puede afirmar que el castigo físico, como estrategia de disciplina y por ende manipulación, se anuló de las aulas pero cuando se utilizan métodos más "suaves" que encierran o corrigen, de una u otra manera siempre es del cuerpo del que se trata, siempre se busca la mayor utilidad del mismo, su docilidad, su distribución y su sumisión.

Como plantea Foucault, el castigo ha logrado evolucionar de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos donde se tiene como principio básico manipular los objetos de valor en especial dirigidos hacia la pérdida de un bien o de un derecho y en añadidura se da un mínimo suplemento punitivo que concierne en realidad al cuerpo mismo como los trabajos pesados (hacer aseo) o la pérdida de descansos (tiempo del pago de la desobediencia). De esta forma, todas las estrategias de manipulación tienen por fin actuar en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad y las disposiciones de los educandos en el espacio de la cultura escolar católica.

Se está de cierto modo en una microfísica del poder que las instituciones educativas confesionales ponen en juego y cuyo campo de validez se sitúa entre programas narrativos preestablecidos, contratos unilaterales y los propios cuerpos, objetos del poder, con su materialidad y sus fuerzas. Esta microfísica supone que el poder que en ella se ejerce no es una propiedad sino una estrategia, dice Foucault,²²⁹ de esta manera los efectos de dominación no son atribuidos a una "apropiación del otro", sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a

²²⁹ FOUCAULT, Op.cit., p.27.

unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos que perfeccionan el ser y hacer acorde a las normatividades esperadas.

Capítulo III

VOCES SOBRE LA ESCUELA CATÓLICA

La escuela es un espacio fragmentado al interior de toda esfera social, establecida como una institución especializada y con aval para realizar de forma intencionada acciones y estrategias, también para desarrollar procesos administrativos, de producción, de trabajo, de enseñanza, de aprendizaje, de ocio y de religiosidad, a la vez tiene la potestad de excluir otras cuantas acciones y procesos. Sin embargo, se debe recordar que la educación es un proceso amplio de transformaciones que se puede dar en cualquier espacio, no solo la escuela, pero la educación formal propiamente dicha solo se desarrolla en lugares concretos, con normas, valores, contenidos y comportamientos que les son particulares y hacen parte de unas formas de vida propias de cada cultura. En este lugar, se conjunta y disjunta a los sujetos de diversas experiencias con objetos de valor positivo y negativo según la mirada de los sujetos manipuladores, como lo plantea Buenfil Burgos:

en la escuela se enseña y se aprende tal vez sin quererlo, a mentir, a copiar, a complacer a la autoridad o a rebelarse, a quedarse callado o a alzar la voz, a abusar del más débil o a protegerlo, a usar drogas o a alejarse de ellas, entre otras cosas.²³⁰

En estos lugares los sujetos establecen una relación con la realidad que no es inmediata, ni directa sino socialmente construida a través de diversas significaciones. Precisamente estos sistemas de significación hacen parte del desarrollo de una cultura escolar, con sus niveles, modalidades y poderes en el espacio particular de las instituciones educativas, escuelas. Por esta misma línea, desde la psicología, Lewin²³¹ sostiene que el comportamiento humano solo puede ser conocido a través del ambiente en que éste se desenvuelve por lo que en su “Teoría de Campo y El Aprendizaje” establece que el comportamiento ante determinados

²³⁰ BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. Globalización, maniqueísmo y realidades escolares. En: Revista de la comunidad Normalista, encuentros y reflexiones. No 0 (dic., 2012); p. 21.

²³¹ SOCIEDAD NACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. (Conferencia: 1942). LEWIN, Kurt. La teoría del campo y el aprendizaje. p. 1-16.

eventos, depende de manera directa de la percepción que tiene el sujeto primero de sí mismo, luego del espacio en el que debe actuar y por último de las herramientas que de ese mismo espacio pueda obtener para enfrentarse o responder a éste. Sin embargo, esta relación no se da en una dirección sino que es bidireccional pues no solo el ambiente influye en el sujeto, sino que este a su vez le influencia, es decir, que en esta relación personas y espacios coexisten, interactúan, se definen y modifican.

De esta manera, el comportamiento surge de la interacción entre, las variables, persona y ambiente. Lo que es consecuente con el análisis de este capítulo que analiza cómo se afecta el carácter, el comportamiento y disposición de los educados con el espacio, sus interacciones y el clima institucional. Por esto, se trata en las voces sobre la escuela católica los procesos de interacción entre los distintos actores del espacio escolar, el clima y el ámbito socioemocional al interior y exterior de las aulas y para cerrar el entorno físico-espacial que incluye el espacio arquitectónico como lugar donde se producen diversas interacciones con otros sujetos u objetos, y su respectiva organización funcional e intencionada bajo una organización del poder.

1. REPRESENTACIONES PARTICULARES DEL SUJETO: EL EDUCANDO SUJETO DE PASIONES EN SU AMBIENTE ESCOLAR

El espacio escolar, como todo espacio, presenta un ambiente en el que los estudiantes desarrollan unos estados pasionales, consecuencia de factores de interacción tanto dentro como fuera de los salones, con otros actores educativos e inclusive objetos del mismo. Este clima institucional, en el seno escolar, afecta el carácter, el comportamiento y la disposición de los educados. Además, genera unas percepciones de sí mismo y una serie de representaciones del espacio en el que se sitúa el sujeto educando que comienzan a configurarlo como ser social, cognitivo y emocional. La razón principal para esto se fundamenta en que “la percepción del ambiente incluye aspectos cognitivos, afectivos, interpretativos y evaluativos, los cuales se relacionan en el proceso de interacción del sujeto con el ambiente”, como lo plantea Varela.²³²

²³² VALERA, Sergi, Et al. Psicología ambiental y procesos psicosociales. 2000 En: Revista Dialnet [en línea]. p. 253. ISBN 84-481-2435-9 [citado en Mayo 4 del 2015] Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=109064>.

Así las cosas, las características, disposiciones, organizaciones y formas de configurar los ambientes, de representarlos, involucra en una primera instancia analizar los discursos de los estudiantes que permitan reconocer sus estados afectivos, emocionales y cognitivos como sujetos educandos en el clima institucional de la escuela católica. En este sentido, reconocer los estados pasionales, más recurrentes, en los que se ven involucrados los educandos permite identificar cómo se representan a sí mismos como sujetos influidos por la cultura confesional y cómo hacen sentido desde la mediación que les impone su cuerpo sensible, en palabras de Fontanille “durante el recorrido que lo lleva al advenimiento de la significación y a su manifestación discursiva, encuentra obligatoriamente una fase de ‘sensibilización’ tímica”.²³³ Así las cosas, identificar los estados pasionales de los educandos es dar cuenta de representaciones que son particulares, cognitivas y sensitivas, de los sujetos en las escuelas confesionales donde el cuerpo vivo se vuelve el centro de referencia de la escenificación pasional.

1.1 De la vergüenza al estado de ira potencial en los estudiantes

La pasión, según Fontanille,²³⁴ es el efecto de dos determinantes, el primero las modalidades reconocidas como *constituyentes* y el segundo la intensidad junto a la cantidad del afecto también denominados *exponentes*. En este último, de los exponentes, la intensidad resulta de la conjugación de dos propiedades esenciales, el nivel de afecto (más o menos intenso) y el valor asociado al mismo (euforia o disforia). De esta manera, el aumento de la intensidad genera como manifestación una pasión. En cuanto a la cantidad es entendida como un conjunto de procesos pasionales en relación con el sí mismo (para volver o no en sí), con el objeto (según su importancia) y con el despliegue espacio-temporal, es decir, que es posible identificar una serie de variaciones en los estados afectivos y la forma como se manifiestan al exterior. Es de aclarar que todos los seres humanos estamos expuestos a percepciones que nos remiten a estados pasionales con constituyentes y exponentes propios a cada situación.

En este sentido, los enunciados de los informantes permiten reconocer la existencia de situaciones discursivas que les han generado gran impacto, y por ende desarrollos pasionales

²³³ GREIMAS, Algirdas y FONTANILLE, Jaques. *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2002. ISBN 968-23-1925-0. p.14.

²³⁴ FONTANILLE. *Op.cit.*, p. 176-179.

plausibles de ser analizados desde la semiótica. Las pasiones discursivizadas por los sujetos educandos oscilan entre estados de euforia y de disforia en distintos momentos y situaciones experimentadas. Algunas de las que refieren al sentir disfóricos tienen directa relación con emociones como el aburrimiento "yo me aburro porque estudiar es aburrido, no me gusta"²³⁵ y el miedo "mi compañera en un descanso tuvo un choque con una profesora y la gritó espantosa [...] ahora le tiene pavor a la profesora [...]".²³⁶ Por su parte, discursos que refieren al sentir eufórico en los educandos tienen la presencia de la alegría "uno siente alegría por los amigos y lo que usted tiene con ellos",²³⁷ la admiración "hay unos profesores en específico que yo admiro muchísimo, se les nota la vocación y que lo de ellos es enseñar",²³⁸ la esperanza "su color que es el verde [lo que aprendo], es como la esperanza y tener siempre esas ganas de jugar y de hacerle y de llegar a algo en un futuro".²³⁹

No obstante, los enunciados de los educandos reflejan un aumento considerable en el eje intensidad cuando reciben una sanción negativa por parte de maestros o directivos, destinador judicador, *a posteriori* de una acción realizada por ellos mismos o sus compañeros. Esta situación les genera una serie de emociones como la frustración y en algunos casos estados de ira. Es de agregar que la recurrencia discursiva de estos estados pasionales disfóricos atiende a la situación enunciativa en la que se ubican los educandos, para ser más exactos finalizando año escolar y cierre de notas. Por esta razón, se analizarán estas emociones (disfóricas), no sin reiterar que las eufóricas también son esenciales, pero no se tiene suficiente muestra para analizarlas.

Ejemplo concreto de lo anterior es lo que vivió un compañero de uno de los informantes. Este joven recibió una sanción negativa durante la formación por irrespetar a otro compañero en Facebook. Esta acción pública avergonzó al estudiante implicado y creó una atmósfera de vergüenza colectiva por indignación, es decir, por afección a todos porque hace daño a otros. Finalmente la sanción, más por la forma como fue ejecutada que por la evaluación en sí misma, terminó generando un estado de rabia en el informante y en los demás espectadores

²³⁵ GRUPO FOCAL con estudiante B2. Bucaramanga, 11 de noviembre del 2014. Hora: 11:00am-12:15am.

²³⁶ GRUPO FOCAL con estudiante C2. Bucaramanga, 4 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30am.

²³⁷ GRUPO FOCAL con estudiante B3. Bucaramanga, 11 de noviembre del 2014. Hora: 11:00am-12:15am.

²³⁸ GRUPO FOCAL con estudiante B1. Bucaramanga, 11 de noviembre del 2014. Hora: 11:00am-12:15am.

²³⁹ GRUPO FOCAL con estudiante B3. Op.cit.

de los diversos niveles educativos quienes se identificaron con la situación de humillación a la que su compañero fue sometido:

A mí me da rabia por ejemplo, porque abusan de ellos [mis compañeros], si me entiende. Lo digo por ese directivo porque yo no estoy de acuerdo, no me parece que haga eso con los estudiantes de acá. Mire a mí no me gustó que días que un chino de sexto se puso por allá a insultar a otro por Facebook. Eso se maneja allá entre las directivas y los estudiantes involucrados, eso no tiene por qué saberlo todo el colegio, ni tienen porque gritarlo, ni nada. Pero él reunió todo el colegio y comentó el caso...y eso no se hace...él muchacho se sintió mal. Él hizo algo malo, pero de igual forma no tiene por qué decirle eso ante todos [...] Ese 'man' se avergonzó por ahí, se supone que el problema se debe arreglar entre la institución no con nosotros que pertenecemos, pero no somos los que decidimos [...] así paguemos nosotros. No, acá deciden ellos. No sé por qué hicieron eso con el 'man', o sea no somos las directivas, solo estudiantes.²⁴⁰

Como el enunciado anterior, el análisis muestra otros enunciados donde es evidente la presencia, en un primer momento, de la pasión de la vergüenza cuando se increpa al individuo frente a los compañeros y/o comunidad educativa en general. Es recurrente, como en este caso, que la pasión se socialice, es decir, la sufre no solo el involucrado en la sanción sino quienes son sus compañeros y están compartiendo el mismo nivel de poder en el que como educandos son sometidos a una potestad superior que los sanciona y les genera estados pasionales extensivos e intensivos como los ya identificados, vergüenza y rabia. Esto es comprensible si se retoma a Foucault²⁴¹ y su "regla de los efectos laterales" donde plantea que uno de los principios fundamentales que rigen a toda sanción es promover una evaluación o condena con tal severidad, pero lo menos cruel posible con el cuerpo, que el efecto más intenso y la impresión más fuerte recaiga en quienes no han cometido la falta para que se la representen evitando cometerla en el futuro.

En niveles más profundos la sanción busca tener efectos cognitivos y afectivos específicos, desde la perspectiva de los destinadores judicadores, como lo son la aceptación voluntaria o involuntaria de las normas y de los principios de un perfil de formación educativo que se debe seguir más por deber que por querer. La realidad, desde los estudiantes, es que estas situaciones generan un despertar afectivo inmediato de la frustración como consecuencia a lo

²⁴⁰ GRUPO FOCAL con estudiante A1. Bucaramanga, 6 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30am.

²⁴¹ Foucault. Op. cit., p. 88.

indefenso que está el estudiante sancionado y desencadena más que una rabia, una ira que ya se ha hecho constante y es evidente cuando se enuncia el desagrado por los abusos a los que se consideran sometidos.

Lo anterior se afirma en la expresión “a mí no me gustó que días”, seguido de la afirmación de abuso y vulnerabilidad al que son sometidos los compañeros “abusan de ellos [...] Lo digo por ese directivo porque yo no estoy de acuerdo, no me parece que haga eso con los estudiantes de acá”. Es posible evidenciar que no es la primera vez que se presenta un caso como el anterior, por tanto este encadenamiento pasional se ha dado en los sujetos educandos en reiteradas ocasiones. Esto lleva a una sumatoria de rabias que en realidad configuran estados de ira, como se expondrá más adelante.

Es significativo que estos recuerdos surgen de forma rápida sin el sujeto estar allí, lo que indica que estas situaciones han afectado los estados de ánimo de los jóvenes y transportan efectos de sentido particulares organizados en estructuras modales específicas y un dispositivo patémico que ya se ha mencionado. Se hace evidente una secuencia discursiva constituida por una imbricación de estados de hacer que hay que descomponer para elaborar una configuración pasional que parte de los estados de vergüenza, pasa por la frustración, el descontento y llega a estados de ira.

El análisis de estos estados pasionales resulta fundamental, no solo porque son los más recurrentes en las narraciones de los estudiantes, sino porque al hablar de representaciones particulares de los sujetos se hace una directa relación con el estudio del individuo como tal, un ser-yo que engloba aspectos cognitivos, axiológicos y pasionales. Este último, el pasional, se detalla en los siguientes subtítulos dando cuenta del recorrido que emprenden los educandos. Recorrido pasional que se analiza como una muestra de las múltiples posibilidades sensitivas (fóricas y eufóricas) a las que el cuerpo vivo se expone en el ambiente escolar.

1.1.1 Definición de la vergüenza

La pasión de la vergüenza tiene diversas acepciones en la lengua castellana. Sin embargo, se tomarán aquellas que tienen directa relación con los enunciados de los educandos. Así, por un

lado hablar de esta pasión refiere a un sentimiento de pérdida de dignidad causado por una falta cometida o por una humillación o insulto recibidos. De igual manera, abarca un sentimiento de incomodidad producido por el temor a hacer el ridículo ante alguien, o a que alguien lo haga. En este último caso estamos ante una vergüenza ajena que la RAE²⁴² conceptualiza como la que uno siente por lo que hacen o dicen otros. También, es posible usar el término ‘de vergüenza’ haciendo referencia a una acción, producto o situación que merece ser reprobada por mala, por ejemplo "este informe es de vergüenza, no se entiende nada" o la acepción ‘poner en vergüenza’ donde un sujeto hace que se conozcan las faltas de alguien como forma de castigo. Este último era una técnica de sanción muy común en la antigüedad.

Otra forma de uso del término es el ‘Sacar a la vergüenza’, esta alocución verbal coloquial era usada para referir a una pena o castigo donde se exponía al reo a la afrenta, el insulto, el agravio y confusión pública junto con alguna señal que mostraba su delito. En otras palabras, imponerle el castigo de la vergüenza. Paralela a esta concepción esta la visión de la antigua Grecia, donde la vergüenza era considerada una emoción inhibitoria de la conducta, al quedar expuesta ante la contemplación, el dictamen y el sentir de los otros. De ahí que el término empezó a ser relacionado con la presencia y la mirada de los otros y usado con el fin de limitar el accionar, de forma especial en el ámbito público.

Desde una visión más cercana a la semiótica se caracteriza por la articulación con la inferioridad, por lo que presuponen dos momentos, dos estados, dos “imágenes” del sujeto avergonzado puestas en paralelo, y por supuesto la exposición a la mirada de otro que pone en evidencia el papel de un sujeto real o virtual, que puede ser el mismo sujeto según la situación, considerado como legítimo para juzgar el sujeto patémico de la inferioridad. Se puede hablar en la pasión de la vergüenza de dos clases o formas. Una a la que se le puede denominar vergüenza propia donde es posible tener un programa narrativo emprendido o virtualizado que no fue o no pudo ser realizado por la incompetencia del sujeto, en consecuencia la sanción negativa, propia o de otro, le hace sufrir este sentimiento de manera individual. La otra, una vergüenza ajena donde la sanción y el sufrimiento son compartidos por

²⁴² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, definición de Vergüenza [en línea]. <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=hkqdLVy062x58VEs0Tc> [citado en 2 de noviembre].

un otro que no tiene más que un papel de observador en el proceso y a pesar de esto hace suya la vergüenza tras un proceso de representación empático.

Por su parte, es posible afirmar que el despertar afectivo de la vergüenza tiene de igual manera dos principios, uno puede ser el mismo sujeto avergonzado quien al ser su propio sancionador-judicador genera la pasión, adecuado a la vergüenza propia. En el otro se reconoce la presencia real o virtual de un sujeto externo que provoca una vergüenza-humillante que saca a la vista de todos la inferioridad del sujeto patémico, o por lo menos tiene el poder de hacerlo.

1.1.2 Definición de la frustración

La frustración es definida como la acción y efecto de frustrar, es decir, dejar sin efecto o malograr un intento. Por tanto, se indica que ante un estado de frustración el sujeto presenta un sentimiento desagradable producto de unas expectativas que no se ven satisfechas, pues el sujeto no puede conseguir lo pretendido, se deja sin efecto un propósito en contra de la intención de quien procuraba realizarlo. En el estado de frustración se está en un etapa de no realización de un programa narrativo virtual causado por un sujeto de hacer que impide o deja sin efecto la realización del programa narrativo. Según Greimas²⁴³ se tiene un sujeto que espera ser conjuntado a un objeto de valor porque /quiere-ser-conjunto/ y además tiene fe en una obligación conjuntivo de un sujeto de hacer. Pero cuando este estado (programa narrativo virtual) se ve perturbado por la intervención de un S2 y se da la no realización, de manera inmediata se genera una frustración que malogra el intento del sujeto de estado y genera la frustración.

1.1.3 Definición de descontento

La palabra descontento refiere según la RAE a un sujeto disgustado, con sentimientos de desagrado e insatisfecho con algo o alguien. De forma paralela el descontento dice Greimas²⁴⁴ no es más que el malestar que produce “el choque modal entre un /querer-ser-conjunto/ siempre presente y el /saber-no-ser-conjunto/ que se superpone a aquel” generando una insatisfacción por la no atribución del objeto valor y la no realización del comportamiento

²⁴³ GREIMAS, Algirdas. Del sentido II: ensayos semióticos. Madrid: editorial Gredos, 1983. p.258. ISBN: 84-249-1409-0.

²⁴⁴ *Ibíd.*, p. 265.

esperado por el sujeto de hacer que se supone /debe-hacer/ pues está modalizado y al /no hacer/ se genera malestar con este sujeto modal.

En definitiva, este sujeto no conjunto se encuentra en un estado de carencia objetual (por carencia o falta del objeto valor) y de carencia fiduciaria (crisis de confianza). Por lo anterior, se comprende por qué una insatisfacción sin continuidad, es decir, que solo se da en momentos, puede llegar a ser atenuada y convertirse en resignación.

1.1.4 Definición de la ira

Para definir la ira es necesario comprender su relación con otro sustantivo de orden pasional denominado cólera, que Greimas²⁴⁵ asocia de forma directa con la ira en su propuesta de análisis en el texto “Del sentido II”. Sin embargo, según el diccionario filológico-comparado de la lengua castellana²⁴⁶ la cólera es una agitación, una impaciencia, un enfado contra cualquier cosa o más comúnmente persona, que nos ha contradicho, ofendido, dañado, incomodado, irritado; por lo común es duradera, aunque a veces disimulada y otras pasajeras. Por su parte, la ira es también una irritación, aunque no tan súbita ni tan manifiesta como la cólera, pero suele ser más duradera y más dañosa, porque le es más fácil ocultarse, disfrazarse y contener sus primeros ímpetus.

Por ende, la diferencia temporal y la extensión externa de cada una las particulariza, dejando claro que mientras en la cólera el sujeto se exalta con facilidad, pero por lo mismo se sosiega más pronto, los sujetos airados (con ira) tienden más a conservar estados pasionales de odio, rencor y hasta deseo de venganza. Por tal razón, es normal encontrar en el español acepciones como ‘tomarse de la cólera’ refiriendo según la RAE a perder el uso racional por la vehemencia de la ira, mientras ‘llenarse alguien de ira’ refiere a enfadarse o irritarse mucho no implicando la acción inmediata. Así, la ira tiene relación directa con el *exponente* de cantidad y la cólera más con el *exponente* de intensidad. Dado que el tiempo de duración de estas pasiones en el interior del sujeto patémico y el desarrollo de un programa narrativo posterior como respuesta al hacer que provocó el pivote pasional son elementos esenciales, es posible proponer la presencia de una ira potencial y otra cinética, en donde el sujeto parte de una

²⁴⁵ Ibid., p. 279.

²⁴⁶ CALANDRELLI, Matías y LÓPEZ, Vicente. Diccionario filológico-comparado de la lengua castellana. Buenos Aires: imprenta de DIEDMA, 1880-1916.

posición de víctima avergonzada pasa a estados de descontento y de frustración y en el caso particular de este análisis llega a la ira, sea potencial o cinética.

La primera, la ira potencial, puede pensarse como una emoción fuerte contenida en el tiempo. Muestra la capacidad pasional con que el sujeto cuenta para realizar sus programas narrativos precedentes partiendo de un querer-hacer en función de su posición de dominado, es decir, la modalización del poder-hacer del sujeto diluida en el tiempo. Por tanto, no se revela la ofensa o insatisfacción de manera abierta, sino que puede darse de forma no continua provocando desequilibrios en el entorno de forma esporádica o terminar convertida en una resignación en la cual el sujeto se conforma con la adversidad y asimila el estado de ira como natural, citando a Greimas “la insatisfacción se difumina así en resignación, el deseo de venganza queda en estado de rencor [...] sin que por eso todo este montaje conduzca a un hacer”.²⁴⁷ Así las cosas, se puede afirmar que la ira potencial puede de igual manera desembocar en una venganza si el sujeto se modaliza en un querer y un poder-hacer que va realizando y esparciendo lentamente al exterior.

Por su parte la ira cinética es activa y muestra una relación de ampliación entre la intensidad y la extensividad de la pasión en lapsos de tiempo muy cortos. En otras palabras es la acción agresiva inmediata con la que se responde ante una acción de vergüenza ejecutada por otro y que genera frustración y descontento en el individuo afrentado. A esta acepción correspondería la cólera que Greimas²⁴⁸ plantea como una decepción violenta e inmediata del sujeto decepcionado. Por lo que el descontento al desarrollarse en el recorrido de la cólera genera un detrimento del recorrido de la venganza, de orden potencial.

1.1.5 De la vergüenza a la ira potencial y cinética en los educandos de colegios católicos

La pasión de la vergüenza desde lo enunciado en la teoría y lo expresado por los informantes se caracteriza por la articulación de inferioridad entre dos estados, dos “imágenes” del sujeto puestas en paralelo, donde la esperada no coincide con la imagen mostrada y sancionada. Así se incluye la exposición que pone en evidencia el papel del “otro”, un sujeto real o virtual, considerado como legítimo para juzgar el sujeto patémico de la inferioridad como en el primer caso narrado.

²⁴⁷ GREIMAS, Op.cit., p. 273.

²⁴⁸ Ibid., p. 279.

Ese sentimiento de vergüenza enunciado al iniciar el capítulo, es consecuencia de un ‘poner en vergüenza’, que aplasta el cuerpo o la imagen del sujeto (S1), estudiante, desde la representación que el sujeto tiene de sí mismos y la que es expuesta a “los otros” (S4) por parte de un sujeto (S3). Desde Cyrulnick²⁴⁹ se debe entender la representación desde un sentido teatral, donde el papel que se representa es nuestro teatro íntimo que depende de la importancia que se le otorga a los espectadores. Esta situación sugiere una confrontación entre dos simulacros del sujeto (S1), uno es el simulacro existencial de partida, o aquel en el que él se imagina en conjunción con una imagen personal determinada que le satisface y el otro, el simulacro a partir del cual él se juzga en no-conjunción con esta imagen que está siendo reconocida por el grupo de sus compañeros estudiantes (S4) y por el otro del sujeto (S3) que lo saca a la vergüenza.

Así las cosas, S1 parte de un simulacro existencial en el que estaba conjunto al respeto como valor institucional y por ende gozaba de una buena imagen (Ov) frente a la comunidad sociolectal a la que pertenece. Mas su acto de irrespeto, que es colectivizado, le expone como disjunto a esos valores y por ende a la buena imagen, lo que le ocasiona una vergüenza. Pero no cualquiera, sino una donde el ideal del yo grandioso está dissociado de su indigna realización, produciendo un desgarramiento interno que provoca un sentimiento de rebajamiento y la misma expresión conductual. Otro caso enunciado al respecto es evidente en el discurso del estudiante B1, donde un profesor finalizando año escolar sanciona la acción de fraude en una acumulativa por parte de un grupo de niñas dentro de las que se encontraba una estudiante que por su bajo rendimiento académico no tenía muchas posibilidades de pasar el año, por lo que plantea una disjunción con la imagen de buen estudiante

El viernes que tuvimos dirección de grupo y al final hablamos sobre lo que pasó con el fraude [en acumulativas de 4 periodo] y él hizo un comentario súper grosero con respecto a una niña que va perdiendo el año porque dijo: bueno de Diana* no me sorprende porque ella va perdiendo el año y ella puede hacer cualquier cosa por pasar, pero es que hay otras niñas que no lo necesitan. Entonces, la niña que iba perdiendo se quedó callada y apenas lo miro como diciendo: oiga ¿Por qué dice

²⁴⁹ CYRULNIK, Boris. Morirse de vergüenza: el miedo a la mirada del otro. Colombia: D’vinni S.A, 2011. ISBN 978-958-8613-40-6. p.21-22.

* Nombre cambiado por ética de la investigación.

eso?, ¿Qué le pasa?, respete. Pero solo lo miro. Y uno nota cuando una persona se siente mal por algo y claro ella se sintió súper mal.²⁵⁰

Frente a los casos anteriores se puede afirmar que en estas situaciones es evidente que en el campo educativo existe una obtención y muestra de claro poder de los maestros-directivos (S4) sobre los estudiantes (S1). Además, la atmosfera generada tiende a ser la de una vergüenza colectiva, una vergüenza ajena, sentida por todos y expresada cuando se plantean el estudiante B1 “[...] yo estuve a punto de decirle que eso no tuvo que haberlo dicho porque hizo sentir muy mal a Diana”.²⁵¹ De la misma manera, las relaciones intersubjetivas esbozadas a través de la historia muestran que “el poder y la riqueza eran fuentes de vergüenza porque se obtenían aplastando a otros”,²⁵² y en el campo educativo de algunas instituciones católicas desde lo enunciado es evidente que aún se usa esta técnica para manifestar el poderío y en consecuencia son fuentes de vergüenza.

La sanción sobre los comportamientos inadecuados no es la única forma de vergüenza en los enunciados. También es posible encontrar aquellas situaciones donde algunos sujetos confían en su buena imagen como estudiantes a través de la obtención de buenas notas con sus trabajos, hasta que un hacer, real o virtual, lo arranca de su espera fiduciaria y le hacen sentir impotente y rebajado ante la situación que se le impone y que le disjunta de su objeto de valor sin poder hacer nada, como lo enuncia el estudiante A3 “el [profesor de inglés] no debía meterse con las notas porque primero que todo no estuvo todo el año, está estipulado en el manual y no puede alterar las notas ni el promedio de las notas, sin embargo empezó a decir que no, que con él se pasaba en 3.5. [...] todos decían ese hijuemadre qué va a hacer”.²⁵³

Lo curioso de estos últimos enunciados es que se disjunta al educando de las buenas notas, objetos de valor (Ov), haciendo que estos se sienten indispuestos ante lo sucedido, impotentes al no poder decir nada (p-h) al destinador sancionador, avergonzados por su incompetencia manifiesta y, al final llegan a estados de rabia enunciados. Por esto, se puede afirmar que en un plano narrativo se tiene un sujeto (S1), estudiante, que tiende a conjuntarse con una buena imagen (Ov), desde los valores institucionales y las buenas notas, pero un

²⁵⁰ GRUPO FOCAL con estudiante B1. Bucaramanga, 11 de noviembre del 2014. Hora: 11:00am-12:15 am.

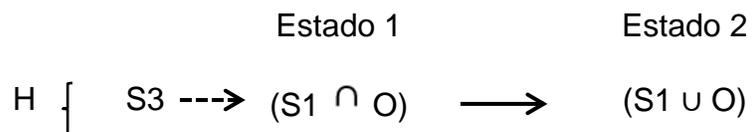
²⁵¹ Ibid., GRUPO FOCAL con estudiante B1.

²⁵² CYRULNIK, Op. cit., p. 98.

²⁵³ GRUPO FOCAL con estudiante A3. Bucaramanga, 6 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30 am.

sujeto destinador que a su vez hace las veces de juez y anti-sujeto, maestros y directivos en un sincretismo actancial, le disjunta y le lleva a estados de vergüenza de la siguiente forma:

FIGURA 25. Programa narrativo de la vergüenza

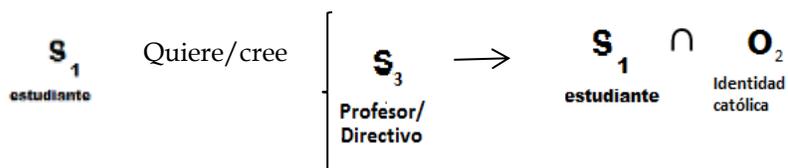


El PN anterior retoma un hacer transformador (H) de un sujeto (S3) que recae sobre un sujeto (S1) que en un primer momento estaba conjunto a un ideal de un ‘yo grandioso’, un yo en relación con una buena imagen, un perfil que le identificaba como competente en el entorno educativo confesional; llevándolo en el momento del impacto a un rebajamiento que le expone como disjunto con lo que es en el entorno. Modalmente se está ante un sujeto (S1) que deber-ser/hacer, querer ser-hacer, pero no-poder-ser y saber-no-poder-ser, además sabe que el otro (S3 y S4) sabe que la actuación que posee no corresponde al deber esperado por la institución, en consecuencia se subvalora y se configura como incompetente generando la pasión de la vergüenza.

Este deber-ser/hacer, según lo plantea Harkot de la Taille²⁵⁴ “sale de un juego interno de tensiones del universo cultural, que es asumido por el sujeto y engendra un querer. El deber es un querer del destinatario y el querer es un deber auto-destinado”. En esta medida, el sujeto (S1) asume los valores y comportamientos dados por el destinatario (Institución educativa católica) donde él (S1) debe tener tal imagen y quiere tenerla. Sin embargo, en el momento del paso a la acción, no logra hacer aceptar su imagen valorada, es decir, él no puede gozar de ella, se avergüenza y da paso al nacimiento de la frustración. Este estado surge no solo por su propia incapacidad, sino también por la ruptura del contrato educativo en el que el sujeto (S1) espera que un sujeto de hacer (S3) le conjunten con una buena imagen que constituye su identidad católica (Ov), pero el S3 por el contrario lo sanciona negativamente y le somete a la humillación como muestra la siguiente estructura narrativa:

²⁵⁴ HARKOT DE LA TAILLE, Elizabeth. Breve examen semiótico de la vergüenza. *En*: Nouveaux actes sémiotiques [en línea], 2000. <http://epublications.unilim.fr/revues/as/60> p. 25. [citado 4 de noviembre del 2014].

FIGURA 26. Esquema actancial de la espera que lleva a la frustración del estudiante



En el estado de espera anterior el sujeto avergonzado (S_1) se imagina en conjunción con una “buena imagen” y con el derecho de gozar en sociedad del reconocimiento de su identidad católica, gracias a la acción de otro con el que ha establecido un contrato de formación. No obstante, la acción de S_2 perturba el simulacro y deja al sujeto en un estado de frustración e insatisfacción por la no realización del programa esperado y de vergüenza en añadidura. Tras la frustración, el malestar que se produce en los estudiantes por la ruptura del choque entre el /querer-ser-conjunto/ y el /saber-no-ser-conjunto/ es el denominado descontento. Este desencadena una pasión aún más fuerte en los estudiantes, la ira, respuesta tras haber pasado por estos tres segmentos expuestos de vergüenza, frustración y descontento. En este punto el sujeto educando (S_3) se encuentra en un pivote pasional de la rabia caracterizado por una disjunción objetual y un problema fiduciario, que es expresado de la siguiente manera por el estudiante B1 “en el colegio se ve y se siente de todo, todos los sentimientos, porque digamos yo he sentido rabia con las injusticias de los profesores o por alguna cosa que no me parece bien [...] (Después de que un docente tratará mal a una compañera por fraude en acumulativa) [...] Yo dije no le respondo porque estoy muy brava y seguramente yo también voy a ser muy grosera y eso va a ser para problemas, , a mí me sacó tanto la piedra que le hubiera respondido”²⁵⁵ o el caso de C3 “entonces, uno le coge más rabia a los profesores y se da mucho ese resentimiento de por qué esa injusticia, entonces me vuelvo mejor mediocre”.²⁵⁶

El discurso de C3 manifiesta como pivote de la rabia la ruptura del contrato fiduciario por parte de un docente que les da una nota preestablecida sin relación con su esfuerzo académico. Lo anterior, permite ver la impotencia y la humillación ante el poder ejercido por el docente. Otro caso similar es el del estudiante B1, quien experimenta una situación que no le afectaba de forma directa, pero que ante la afrenta pública de un compañero desarrolla estados de ira.

²⁵⁵ GRUPO FOCAL con estudiante B1. Bucaramanga, 11 de noviembre del 2014. Hora: 11:00am-12:15 am.

²⁵⁶ GRUPO FOCAL con estudiante C3. Bucaramanga, 4 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30 am.

Todos estos casos citados muestran que el principal actor y provocador de las pasiones en los estudiantes (S1) son los docentes y en general todo aquel que abuse del poder para dominar y afrentar al otro y su buena imagen de sí. También existen rencillas entre estudiantes, sin embargo, estas se resuelven y olvidan de manera rápida “los choques más fuertes que se dan son entre estudiante y profesor, porque de pronto entre estudiante y estudiante pasa el problema y se dejan de hablar y son indiferentes al otro y ya lo que pasó lo olvida”²⁵⁷ contrario a la relación con el docente con quien no puede cortar lazos de relación y quien ostenta poder de dominio sobre el estudiante.

En este sentido, la ira enunciada es entendida como una gran irritación o un enfado duradero que tiende a ocultarse en sus primeros ímpetus y genera rencor o deseo de venganza por la vergüenza, la frustración y descontento frente a la no realización del simulacro que el sujeto (S1) tenía y que queda virtualizado. Con anterioridad se planteó la hipótesis de dos formas de ira la potencial y la cinética. Para el caso de los discursos citados es evidente que la ira potencial es la que les es propia, pues se encuentra contenida en el tiempo. De lo contrario, un uso de ira cinética, explosiva y colérica sería causa de una sanción fuerte como lo es una posible expulsión del sujeto de la institución, razón por la que el estudiante B1 prefirió mantenerse callado y no contestar de manera grosera al docente para evitar problemas.

En este punto es necesario partir de la idea que un estudiante en edad adolescente, como los enunciadores de los discursos analizados, se reafirman en su identidad narrativa cuando se acuerdan de las pruebas que han superado y de los fracasos que también forman parte de él. Sin embargo, en caso de un desgarramiento traumático debido a un estado pasional como los expuestos hasta el momento desde la vergüenza hasta la ira, los sujetos no son capaces de decidir, ya que la agitación les impide pensar, quedando una herida indecible, y sin embargo organizadora muda de la nueva personalidad.

Esta nueva personalidad es caracterizada por una falsa obediencia que se fundamenta en un estado de ira potencial, es decir, un enfado y una irritación constante y no expuesta de manera evidente, se oculta, se disfraza y se contiene en sus ímpetus. Solo se deja percibir en

²⁵⁷ GRUPO FOCAL con estudiante C1. Bucaramanga, 4 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30am.

los individuos ante las interacciones educativas en las que participan y en las que el resentimiento es evidente en manifestaciones como “al principio todos decíamos este ‘tipo’ [profesor de inglés] qué va a hacer”²⁵⁸, “mis compañeros dicen que si pierden algo es porque el profesor les lleva la mala, entonces se ponen bravos. Y cuando eso pasa empiezan a insultarlos (a los profesores) pero bajito”²⁵⁹ y “mi profesor de grupo está bravísimo con nosotras y se la pasa regañándonos, dijo que ya no quería hacer ningún compartir con nosotras [...] y yo dije como bien de malas igual a mí siempre me ha caído mal”.²⁶⁰ Ninguno de los casos anteriores muestra una acción directa de los estudiantes hacia el profesor, todo se queda en un proceder silencioso y oculto.

En los discursos se percibe un alto grado de rabia, irritación y enfado frente a las situaciones que viven, que los avergüenzan y los frustran, pero solo pueden contener el sentimiento y en algunos casos acudir a un poder superior como el de las directivas. Ejemplo de esto es el caso del estudiante C3 quien tuvo un enfrentamiento con el docente de cálculo que lo gritó y tuvo que acudir a los coordinadores, quienes hicieron que el docente se disculpara. Sin embargo, el común denominador es el de toda una serie de escenas enunciadas en las que el sujeto (S1) no tiene poder y se encuentra ante una imposibilidad de actuar en contra de su ofensor (maestros/directivos).

El avergonzado ultrajado, que es una colectividad en este análisis, idealiza “un odio desmedido” y siente una “rebeldía insostenible” a causa de su no-poder-hacer, pero no se revela de manera abierta, por tanto es incapaz de dar una salida colérica a su odio. Una de las consecuencias de este suceso es que la no reacción a la ira termine en un proceso de resignación de los estudiantes quienes al saber-no-poder-hacer/ser aceptan el Ov que les den aunque esperen otro como es el caso del estudiante A3 “de este año a mí me queda un sentimiento de gratitud por el colegio, por todo lo que me brindó, igual ya lo que fue, fue”.²⁶¹ Esta última expresión desde Cyrulnik en su análisis sobre consecuencias de los procesos de vergüenza²⁶² se comprende no como un rechazo del inconsciente a las situaciones vividas

²⁵⁸ GRUPO FOCAL con estudiante A3. Bucaramanga, 6 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30am.

²⁵⁹ GRUPO FOCAL con estudiante A2. Bucaramanga, 6 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30am.

²⁶⁰ GRUPO FOCAL con estudiante B1. Bucaramanga, 11 de noviembre del 2014. Hora: 11:00am-12:15am.

²⁶¹ GRUPO FOCAL con estudiante A3. Bucaramanga, 6 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30 am.

²⁶² CYRULNIK, Op.cit., p. 54.

sino como un estado de hiperconciencia muda de un vínculo que ha sido roto y que es imposible de recomponer.

De igual forma, esta ira potencial puede abordar un programa narrativo de venganza en la forma de un querer/poder-hacer como manera de desagravio moral de los estudiantes mediante el castigo de los ofensores. Este PN se presenta con acciones hacia el exterior diluidas en el tiempo, como es el caso de la abstención del hacer “al final ya me dio fue rabia y no le presentaba los trabajos, no ya no le presentó para qué, para que me coloqué 3.0, para eso saco 1.0”²⁶³ o con la acusación del docente ante los directivos o padres de familia, estudiante C3 “este año tuve un choque terrible con la profesora de cálculo, hablé con el coordinador y ella se dio cuenta que acá no puede llegar a tratar así a un estudiante”.²⁶⁴

Es claro que los estudiantes estructuran diferentes estrategias para ejecutar su venganza, pero en las narraciones una estrategia fue particularmente enunciada y su desenlace negativo para los promotores de la misma quienes terminaron expulsados, pues

En el remate del ICFES [fiesta organizada por los estudiantes extra-clase] las directivas le mandaron un correo a todos los papás diciéndoles que no los dejaran ir porque, eso iban a allá a hacer y deshacer. Entonces, los papás a muchos estudiantes les dijeron que no iban y a los estudiantes les dio rabia. Por eso, empezaron a pasar unos volantes donde decía unas cosas contra las directivas y comenzaron a repartirlos aquí en el colegio en el descanso y los que los repartieron los que echaron.²⁶⁵

Así las cosas, los sujetos en un estado pasional de ira se pueden dividir claramente en dos grupos: de un lado, están los sujetos quienes, sin excepción, se resignan ante la vergüenza y la frustración modalizados por un querer-no-hacer y un no-poder-hacer. Del otro lado, los personajes que actúan en un estado de venganza, cuando les es posible modalizarse con el poder-hacer motivado por el querer-hacer. Por lo que se puede hablar de una ira potencial, resignada a los acontecimientos a los que se le somete y un resentimiento que conlleva una huella de enojo constante sin que el sentimiento de ira se extinga o se exprese al exterior. De igual forma, se puede inferir una ira cinética, expresada en toda su magnitud al exterior como

²⁶³ GRUPO FOCAL con estudiante A1. Bucaramanga, 6 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30am.

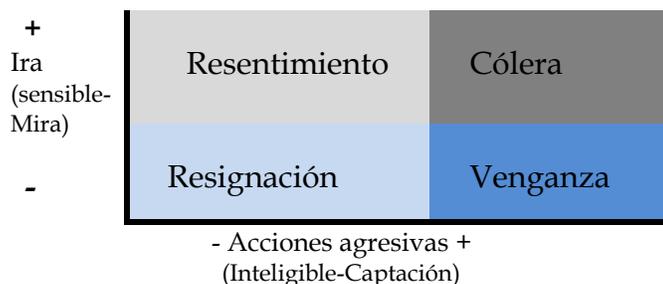
²⁶⁴ GRUPO FOCAL con estudiante C3. Bucaramanga, 4 de noviembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:30am.

²⁶⁵ Ibid., GRUPO FOCAL con estudiante C3.

cólera. Esta no es evidenciada en los enunciados por las implicaciones negativas que traería para el educando el reaccionar con cólera ante los sujetos de poder de las instituciones educativas, en este mismo punto se ubica la venganza como producto de la ira, consecuencia de un agravio o daño recibido, en la que se ejecutan PN hacia el exterior cargados con una cantidad de esta pasión diluida en el tiempo.

Un esquema tensivo puede representar la tensión de los educandos en su despliegue pasional. Así en el eje de la mira se ubica la ira, pues es la parte interoceptiva y las acciones agresivas para desencadenar la ira se ubican en la captación por ser exteroceptivo. La ira puede ir en aumento ante las acciones de avergonzamiento, frustración y descontento provocados por los sancionadores (S3), pero sino se muestran acciones agresivas se estaría en el plano del resentimiento. Por su parte, aquellos estudiantes que controlan la ira y la van desplegando con el tiempo están en el área de la venganza y quienes ven como irremediable la ruptura causada por la sanción negativa terminan en la resignación. De manera hipotética pues no se enuncia, los sujetos que presentan una intensa ira acompañada de acciones agresivas contundentes e inmediatas hacia el sancionador estarán en el estado de cólera.

FIGURA 27. Esquema tensivo de las clases de ira (potencial y cinética)



En cualquier momento el estudiante puede pasar de un campo al otro según las circunstancias del entorno, es decir, no siempre van a permanecer en el mismo estado pasional de la ira por lo que estos fuera de excluirse se complementan. Así las cosas en la educación confesional que reciben estos jóvenes, se ve de forma clara el paso de una vergüenza, a una frustración, un descontento y por último la ira potencial o cinética. Esta última resulta un elemento clave del análisis para organizar y sustentar las redes de sentido axiológicas y de normatividad, ya analizadas, que rigen las prácticas de interacción y de obediencia sin objeción hacia los actores que ostentan el poder-hacer. Este panorama deja ver una serie de representaciones

que los sujetos educandos han construido como sujetos patémicos en medio de un clima institucional particular. Es de reiterar que no son las únicas pasiones presentes en los estudiantes, pero sí las de mayor presencia en los discursos obtenidos al finalizar el año escolar, época en la que como es bien sabido las sensaciones y emociones disfóricas afloran con facilidad.

2. REPRESENTACIONES DEL SUJETO EN INTERACCIÓN: LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS DE INTERACCIÓN SIGNIFICATIVOS PARA EL ESTUDIANTE

El espacio social es una realidad primera y última que dirige las representaciones que los agentes sociales pueden desarrollar sobre ella a través de las interacciones intersubjetivas²⁶⁶ no solo con objetos sino en especial con otros sujetos. En consecuencia, los procesos de comunicación y la interacción por intercambio, atribución, don y desposesión de diversos objetos de valor son parte constitutiva de la realidad y de la suidad de los agentes como se observó en el apartado anterior sobre las pasiones de los educandos, en palabras de Zubiri

Tengo una realidad que es mía, cosa que no acontece a una piedra. El hombre tiene como forma de realidad esto que es llamado suidad, el ser <<suoyo>>. Esto no sucede a las demás realidades. Todas las demás realidades tienen de *suoyo* las propiedades que tienen, pero su realidad no es formal y explícitamente suya. En cambio el hombre es formalmente suyo.²⁶⁷

Esta suidad se complementa con la del otro cuando el sujeto reconoce no solo su propia presencia sino la de quienes lo rodean y establece relaciones significativas y de construcción simbólica. Pues como lo plantea Mélich,²⁶⁸ el sentido nace en la interacción con los demás, en la acción cargada de sentido, de conciencia y de reciprocidad,²⁶⁹ pero esta no es necesariamente contractual sino que también puede ser polémica, como es el caso pedagógico cuyas relaciones no son siempre fundamentadas en relaciones sin conflicto.

²⁶⁶ Para Mélich la intersubjetividad es la consecuencia de vivir en un mundo que no es privado sino comunitario. MÉLICH, Op.cit., p.72.

²⁶⁷ ZUBIRI, Xavier. El hombre y Dios. Madrid: Editorial Alianza, 2007. ISBN: 9788420690230. p.27.

²⁶⁸ MÉLICH, Op.cit., p.86.

²⁶⁹ Según Mélich la reciprocidad “no debe confundirse con la homogeneidad de significaciones, ni menos aún con la solidaridad, la cooperación o la fraternidad...el sentido de la acción social no es mutuamente compartido” Ibid., p.87.

Retomando la propuesta de Weber²⁷⁰ sobre los cuatro modos de acción social donde se tiene en primer lugar un orden teleológico orientado por la finalidad en él y se le denomina racional con arreglo a fines. En segundo lugar, la acción racional con arreglo a valores donde se tiene presente una relación entre la acción y lo ético, estético, religioso, filosófico, u otros sin relación con el resultado. A continuación, la afectiva basada en lo emotivo en un orden individual y en cuarto lugar, la acción tradicional orientada en función de las costumbres y los hábitos como fruto de la herencia cultural. Este apartado sobre la interacción social entre los actores de la comunidad educativa aborda los valores asociados a los actores educativos en general, valoraciones a las relaciones intersubjetivas en el espacio escolar y las acciones derivadas de hábitos y costumbres instauradas en el entorno confesional, todo desde la perspectiva de los sujetos educandos.

2.1 Valoraciones de los estudiantes a los actores de la comunidad educativa

La escuela emplea la clasificación escolar como forma de ordenar y de diferenciar rangos sociales en el interior de la misma e inclusive con otras instituciones escolares. En este último caso los estudiantes son marcados como pertenecientes a una orden o formas de vida particulares basadas en el principio de exclusión y exclusividad, razón por la que es común en el ámbito educativo, en cualquier nivel, identificarse por ejemplo como estudiante normalista para quienes estudian en las Normales, estudiante UIS para los educandos de la Universidad Industrial de Santander y así sucesivamente.

En pocas palabras esta clasificación interna y externa busca separar al educando del común de las personas y como plantea Bourdieu²⁷¹ para el caso de la religión se les consagra y ordena en categorías casi sagradas, como una nobleza diferente al resto y llamada a dominar “La antigua nobleza de sangre a convertido sus títulos nobiliarios en títulos escolares...La autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar”, lo que es evidenciable de manera concreta en los enunciados de los estudiantes de colegios confesionales.

En la época del medioevo los títulos nobiliarios eran otorgados de forma legal, por actores facultados desde lo social o por un poder divino, con el fin de diferenciar a los miembros de la

²⁷⁰ WEBER, Max. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tubinga, Mohr. Citado por MÉLICH, Op.cit., p.87.

²⁷¹ BOURDIEU. Op.cit., p.99.

nobleza del vulgo. En el proceso de educación existen también estos actores específicos legalizados para facultar títulos escolares como títulos de nobleza, “la entrega de diplomas que da lugar a ceremonias solemnes, es efectivamente comparable al acto de armar caballero a alguien” dice Bourdieu.²⁷² Según lo enunciado por los informantes se identifica a unos actores competentes para facultar el proceso de educación, los títulos escolares y quienes los reciben. Todos pertenecientes a una comunidad educativa y que según los enunciados de los informantes son en primer lugar los padres, luego los profesores y en última medida los directivos. La siguiente tabla relaciona los roles actanciales y figurativos, al igual que y los rasgos que caracterizan a los distintos actores involucrados:

TABLA 19. Estructuras figurativas y temático-narrativas de la comunidad escolar confesional

Estructura temático narrativo		Estructura figurativa	
Roles actanciales	Roles temáticos	Rasgos y recorridos figurativos	Roles figurativos
Sujeto destinador manipulador	Papás	<i>...En la casa... ... los valores y principios vienen principalmente de la casa... ...la formación básica que viene desde la casa... ...me han educado y formado... ...tengo una dificultad y ellos me colaboran... ...los papás no nos evalúan con notas o sea es una evaluación diferente ...</i>	Papá Mamá Nonita
Destinador			Profesores
Judicador	Directivos	<i>..Imparte ejemplo... ... son más que todo cuando uno ya pasa el conducto regular... ...son los jefes de planta, encargados de los cronogramas, temáticas y eso...</i>	
Sujeto operador			El de historia La profesora de matemáticas Titulares de grado
Antisujeto destinatario			Los coordinadores: el académico y el de convivencia El/la rectora La hermana El padre El psicólogo El director espiritual

²⁷² Ibid., p.98.

Sujeto destinatario	Estudiantes	<i>...uno está dispuesto a hablar como estudiante es con el padre Juan...</i>	Mi grupo Mis compañeros Las niñas (os) Mi salón Yo Nosotros
Sujeto manipulado		<i>... quieren formarnos bien...</i>	
Sujeto sancionado		<i>...admiro mis profesores...</i>	

Según los rasgos figurativos producto de la interacción en las formas de vida se encuentra que cada uno de estos roles temáticos en el nivel actancial corresponden a los destinadores manipuladores del proceso “[...] me han educado y formado [...]”, a los destinadores judicadores “[...]los papás no nos evalúan con notas o sea es una evaluación diferente[...]”, sujetos operadores “[...] son los jefes de planta, encargados de los cronogramas, temáticas y eso[...].” y en algunos casos Antisujetos destinatarios como lo dice el estudiante B1 “hay profesores estrictos que me han mantenido como en la línea”.²⁷³ Lo anterior sustenta las posiciones actanciales presentadas en todo el análisis al respecto de estos actores, en especial los docentes. De igual manera, los informantes se reconocen en su rol actancial como sujetos destinatarios, manipulados y sancionados. Sin embargo, estas representaciones semióticas

No solo se tratan de una actividad cognoscitiva, sino, fundamentalmente, de las sensibilidades de un sujeto frente a otro, y de la aprehensión perceptiva de su figuratividad (compleción física, voz, olor, vestimenta, etc.), Con esta última, el sujeto sensible [estudiante] construye un simulacro y representación no solo de la posible competencia cognoscitiva, sino también de su ser individual [los actores involucrados].²⁷⁴

Ahora bien desde lo actorial, definido por Greimas y Courtés²⁷⁵ como una unidad léxica, de tipo nominal, inscrita en los discursos y que recibe vertimientos de sintaxis narrativa y semántica discursiva. La muestra permite observar diversos actores, señalados por su rol temático, en relación con el actor objeto de análisis, el estudiante. En ellos es posible identificar una serie de rasgos figurativos evidenciables a nivel sensible y abstracto desde las

²⁷³ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 8:00am-9:00am.

²⁷⁴ GARCÍA CONTTO, José. Para una aproximación de la Semiótica Discursiva a la Intersubjetividad profesor-alumno. *En: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)* [en línea]. Diciembre 2007-2008. http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art3_jg.pdf [citado en 11 de abril del 2015] p.10.

²⁷⁵ GREIMAS Y COURTÉS, Op.cit., p. 27.

interacciones y experiencias de los estudiantes con estos actores y los recorridos figurativos que han percibido en ellos.

De esta manera, es posible identificar que los padres de los jóvenes de estas instituciones católicas son los primeros poseedores y formadores de valores y principios tanto sociales como religiosos que son inculcados en los estudiantes. Desde el campo religioso e ideológico son todos creyentes en un ser superior, Dios, y profesan en su gran mayoría la fe católica. Sin embargo, algunos son cristianos evangélicos. Según los informantes aunque los rituales de cada estructura religiosa los separa; los unen, los valores y principios humano-cristianos basados en los evangelios de Jesús y estipulados en el libro sagrado común para todos ellos, la biblia.

En el plano laboral y profesional los padres de la mayoría de estos jóvenes presentan cargos fijos y reconocidos a nivel social como militares, trabajadores de empresas petroleras como Ecopetrol o tienen relación laboral con la iglesia católica. Lo cierto es que desde el plano económico todos presentan una estabilidad y sostenibilidad que les permite pagar por el servicio de educación privada como lo expresa el estudiante C3 “los papás tiene capacidades económicas para pagar la pensión”. En cuanto al estado civil los padres presentan diversas situaciones como casados, divorciados o madres/padres solteros sin que esto afecte el ingreso de los educandos a la educación confesional.

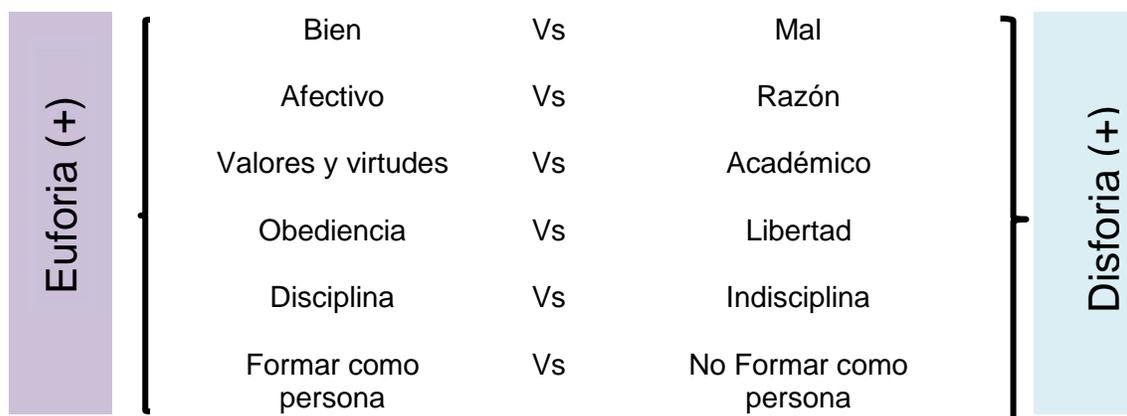
TABLA 20. Rasgos figurativos en la comunidad educativa: los padres

Figuras	Estructura narrativa y actancial	Enunciados
Religión e ideología	<p>S ∩ Ov</p> <p>Padres Ideología religiosa cristiana</p>	<p><i>Mis papás son muy católicos</i> <i>Mi mamá siempre ha sido muy devota y carismática</i> <i>Mi familia siempre ha sido cristiana no católica</i></p>
Plano Econ. (laboral y profesión)	<p>S ∩ Ov</p> <p>Padres Bienestar económico</p>	<p><i>Se trasladan de colegio las niñas de Ecopetrol que viajan a cada rato, unas se van y llegan nuevas.</i> <i>Mi papá es militar</i> <i>Mi papá es sacristán en la iglesia y mi mamá es la secretaria de la iglesia</i> <i>Mi mamá es enfermera</i></p>

Mi caso fue algo raro porque yo estaba en un colegio mixto y era muy agresiva. Entonces un día que mi mamá fue al colegio a hacer algo, creo que hablar con un profesor, me vio pegándole a un niño; entonces a mi mamá eso le pareció muy indecoroso y decidió meterme a un colegio católico, porque ella si es muy devota, que fuera de niñas solamente y que fuera de monjas.²⁷⁸

El enunciado anterior plantea un estudiante (S1) con un programa narrativo de educación inicial, mixta y laica, que un día muestra actitudes agresivas y violentas con una persona del sexo opuesto y es sancionado de forma negativa por la madre (S3). En consecuencia, esta le da un nuevo PN a su hija (S1) en un entorno acorde al género del educando y la ideología religiosa de la madre. De esta forma, S1 se debe conjuntar con un perfil acorde a la identidad femenina aceptada por la sociedad, una personalidad pasiva, tierna y no violenta. Estos rasgos figurativos enunciados de los padres de familia en general pueden ser enfatizados en un nivel temático y axiológico vinculando a la categoría tímica euforias y disforias de los padres frente al proyecto de educación que seleccionan para sus hijos, de la siguiente manera:

FIGURA 28. Euforias y disforias de los padres sobre el proyecto de educación de sus hijos



Otros actores esenciales en el proceso de formación son los directivos, coordinadores y rectores. Al respecto los informantes en sus enunciados plantean la visión que tienen los padres de familia, algunos docentes y ellos mismos sobre estos personajes. En primer lugar, para los padres los directivos son tradicionales en especial los rectores que son religiosos, sacerdotes y monjas. Por lo que, estos actores son sujetos conjuntos a la ideología y rituales

²⁷⁸ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 8:00am-9:00am.

confesionales católicos, estudiante A1 “El padre que quiere estructurar el colegio como la época de antes”.²⁷⁹ Además, siempre están pendientes de los educandos, de todo lo que hacen tanto dentro como fuera de la institución como se ha mostrado con anterioridad, luego los estudiantes son el objeto de valor (Ov) de estos sujetos.

Asimismo, se les considera como personas buenas, gentiles, amables, respetuosas, organizadas y competentes para formar académica y disciplinariamente, como lo plantea el estudiante B4 “los padres piensan que son buenos [los directivos], porque el colegio lo mantienen en un buen nivel académico, los estudiantes son disciplinados, las niñas son decentes”.²⁸⁰ En resumen, para los padres de familia, los directivos son sujetos (S3) conjuntos con un perfil competente para formar en lo académico y en la bondad de la ideología confesional a los estudiantes (S1), logrando hacer de ellos personas ‘decentes’, es decir, con una identidad católica.

Sin embargo, la representación de los estudiantes sobre estos sujetos (S3) dista de la planteada por los padres, pues son vistos en algunos casos como personas poco competentes en su labor de formación, sujetos que no trabajan, que son solo de oficina y no mantienen ninguna relación con los educandos, no muestran un interés directo por la formación de los jóvenes y sus intereses. Por lo que consideran que la labor de educar queda solo en manos de los profesores y los directivos solo se encargan de problemas muy graves. Además, afirman que entre más rango menos contacto y más nula relación con los estudiantes, “con la hermana rectora casi nunca la vemos, ni hablamos con ella, no hay contacto”, estudiante B1. Al respecto los siguientes enunciados resaltan estos hecho:

TABLA 21. Representaciones de los estudiantes sobre los directivos

<p>Estudiante A1: los tiene valorados como malos [directivos], como gente que se gana la plata aplastándose en una silla y ya. Por ejemplo el coordinador de disciplina no debería estar acá porque no se le ve lo de coordinador, no tiene un carácter de coordinador. Ya la coordinadora en lo académico es buena, o sea no diría que no, a ella yo la dejaría, pero al coordinador no.</p>	<p>Estudiante B1: con ella [coordinadora de disciplina] no es tan chévere y por tanto no es que tenga un valor muy alto entre la comunidad de estudiantes, dicen que no, que pereza esa coordinadora que si molesta. Sin embargo, con el académico es todo lo contrario, a él lo admiramos muchísimo por todo lo que es y todo lo que hace y por cómo es con nosotras,</p>
---	--

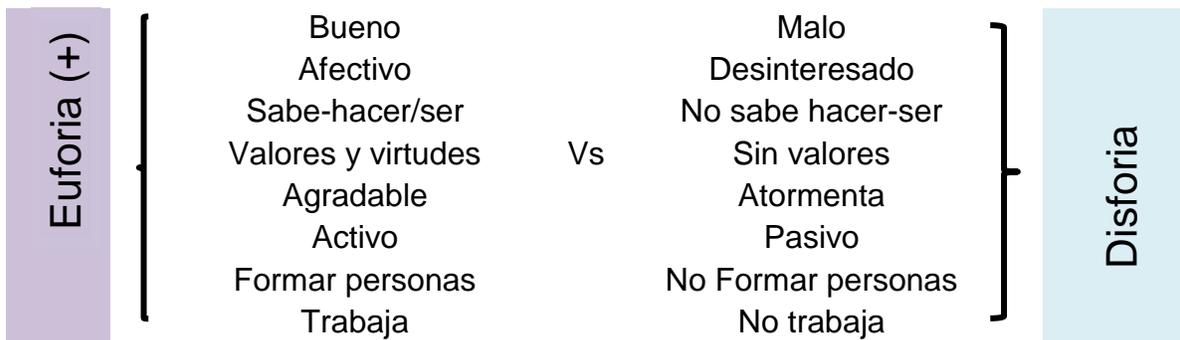
²⁷⁹ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 29 de septiembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

²⁸⁰ ENTREVISTA con estudiante B4. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 11:00am-12:00m.

Estudiante C2: los que por mal comportamiento ya los conocen los directivos, dicen que no colaboran, que tienen problemas y de tanto ir ya se tornarían cansón y no se llevarían bien con los directivos. Sin embargo el resto [de estudiantes] si no les han hecho nada [los directivos] no tiene por qué haber una relación que no cuadre [...] permanecen en sus oficinas o en reuniones con la hermana.

Con lo anterior, es claro que los directivos son los destinadores manipuladores principales de todo el proceso, por encima de los docentes quienes son manipulados a su vez por los proyectos, normas y exigencias que coordinadores y en última instancia rectores les asignen. La relación no es estrecha con los estudiantes por lo que no son considerados los formadores principales y sin embargo tienen en sus manos los PN que todos emprenden en las aulas confesionales, pues son competentes en su saber-hacer católico y desempeñan roles no solo en lo pedagógico sino también en el campo religioso al ser sacerdotes y monjas. Los valores que se les asocian a estos sujetos se pueden observar en la siguiente figura:

FIGURA 29. Euforias y disforias de los estudiantes sobre los directivos



En resumen, todos estos actores* son sujetos manipuladores y a su vez manipulados; judicadores del PN emprendido por el estudiante y en ocasiones sujetos adyuvantes u oponentes de los mismos, Antisujetos. Lo cierto es que todas las fuerzas normativas, orientadoras y evaluativas recaen en los hombros de los sujetos educandos (S1) por acción de estos actores que sincréticamente son sujetos destinadores valorados de manera eufórica por los estudiantes como los precursores de su alcance formativo. Pero

* Se incluye los docentes como sujetos de la comunidad educativa, pero no se analizan en este apartado; pues este trabajo fue realizado en el capítulo II.

La forización de lo otro es también afectada por la intersubjetividad; es decir, que las sanciones y juicios formados sobre el docente [distintos actores institucionales], así como sus performances, influyen (y, en ocasiones, regulan) esta afectividad elemental en la captación del otro.²⁸¹

Se reitera con el resultado del análisis de estos actores que más que un proceso de formación autónoma se da una heteronomía en la que padres, directivos y algunos docentes no dan lugar a un verdadero encuentro educativo. Por lo que, basándose en los rasgos figurativos de estos actores se puede concluir que al no existir el dual, es decir el estudiante, se impersonaliza al otro, se deja de ser alguien para entregarse a la voluntad del otro, en palabras de Mélich²⁸² se sucumbe a un relación de adoctrinamiento que va de los sujetos manipuladores a los manipulados sin contar con los valores e intereses particulares de los educandos y es a este tipo de instrucción y de interacción al que ellos consideran disfórico. El siguiente apartado detallará este proceso de interacción de los actores de la comunidad educativa en relación con los educandos, según lo que estos mismos han logrado representarse.

2.2 Performances asociadas a la interacción entre algunos actores del espacio escolar

Para construir los sentidos sobre la interacción entre los principales actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) se parte de aquellos enunciados de los sujetos educandos que surgen de su percepción sobre la actitud, los comportamientos y acciones evidentes entre estos agentes. Es necesario reconocer desde la psicología social que la vida de los seres humanos pasa en una constante relación con otros y es allí donde se desarrollan pasiones, conocimientos y axiologías, en pocas palabras se modela el ser y hacer de cada individuo de forma intrasubjetiva y también intersubjetiva:

Los pensamientos sentimientos y conductas de las personas son influidas por otros, realizándose está a través de interacciones cara a cara en las cuales dos personas se apoyan o influyen mutuamente o en forma indirecta a través de segundas o terceras personas [...] maestro y alumno hacen parte de este circuito de la interacción.²⁸³

²⁸¹ GARCÍA CONTTO, Op.cit., p.18.

²⁸² MÉLICH, Op.cit., p.130.

²⁸³ CERDA, Hugo. Op. cit., p.31

Se da de esta manera la existencia de una comunicación, entendida no como una simple transmisión de información, sino como una forma de relación simbólica y significativa, donde la acción mutua, bidireccional y reciproca debe ser la constante. Sin embargo, la participación entre los actores educativos descansa no siempre en contratos ecuánimes, convenidos y fiduciarios. En este sentido, Fontanille y Zilberberg²⁸⁴ proponen una doble orientación de la fiducia, la primera es la confianza de orientación intersubjetiva, entre sujetos (S1/S2). La segunda es la creencia que relaciona al sujeto con un objeto (S/O). Es importante recalcar que el análisis aquí abordado, las interacciones, está dado en la confianza, en el “trato”^{*} y no en la creencia. Además, se sitúa según los roles de cada actor y no en niveles personales o íntimos entre los mismos. Por lo que los casos citados se dan en el interior de la institución, pero no necesariamente en las aulas de clase, sino en las *performances* diluidas en el espacio-tiempo escolar durante la experiencia vivida por los informantes en este entorno educativo, dice acerca de la intersubjetividad José García Contto:²⁸⁵

Es el ‘aroma’ (parafraseando a Greimas y Fontanille) de una combinación de simulacros modales, del ejercicio de las afectividades por medio de la gestualidad, de las variaciones en el uso de la voz, e, incluso, de las sensaciones captadas por la apariencia física.

Y son todas estas sensaciones las que terminan configurando una serie de propiocepciones influenciadas tanto cognitiva como afectivamente y que se traducen en representaciones. Todas estas interacciones entre los sujetos se dan en unas escenas prácticas²⁸⁶ específicas y a su vez disponen unas estrategias²⁸⁷ que dan como resultado la construcción simbólica del mundo de la vida de los sujetos educandos en la intersubjetividad con otros actores de la educación confesional como se muestra a continuación.

²⁸⁴ FONTANILLE, Jacques y ZILBERBERG, Claude. Tensión y Significación. Lima: fondo de desarrollo editorial, 2004. Traducción de Desiderio Blanco. ISBN 9972-45-171-2. p. 197-199.

* El trato se entiende como el modo en que se produce la relación intersubjetiva.

²⁸⁵ GARCÍA CONTTO, Op.cit., p.19.

²⁸⁶ Según Fontanille las prácticas, propia de los niveles de la expresión, se definen por una serie de acciones y roles asumidos por unos interlocutores que suscitan significaciones sociopragmáticas. FONTANILLE, Op.cit., p.70.

²⁸⁷ Para Fontanille las estrategias, propias de los niveles de la expresión, son el resultado de la superposición de una serie de prácticas donde se ven reflejados los valores dominantes que orientan precisamente el nivel de las prácticas. Ibid., p. 70.

2.2.1 Escenas prácticas propias de la interacción estudiante-maestro

Las representaciones construidas por los educandos sobre la interacción con sus profesores en las distintas actividades dan lugar a diversas narraciones sobre las formas de convivencia entre ellos, para el caso de este capítulo sobre 'la escuela' actividades institucionales. Estas formas de convivencia son sancionadas por los informantes como positivas o como negativas según el caso y la forma de la interacción. De esta manera, para analizar las primeras acciones, producto de lo discursivizado, se parte de considerar a los profesores como actantes fuente, los estudiantes como actantes blanco y se sugiere un actante de control cultural (normas educativas, de convivencia y legales).

En este sentido, según los informantes, existen constantes roces en la interacción de los profesores con algunos estudiantes porque no aceptan apreciaciones, correcciones y peticiones de los docentes en especial cuando se trata del comportamiento en diversas situaciones que repercuten en la convivencia maestro-estudiante. En consecuencia, los educandos con altivez retan la disposición de los profesores. Esta reacción es encontrada de manera reiterada en los discursos de los colegios participantes, al respecto el estudiante A3 narra:

Hace rato estábamos en formación y un profesor le dijo al joven que se callara, que estaban formando, que iban a dar la información y el joven no hizo caso y siguió hablando, entonces el profesor se vino rápido y se le paro y dijo que es que no va a hacer caso o qué. Entonces el chino dijo: no y qué va a hacer me va a pegar o qué. Después lo llevaron a coordinación, pero normalmente hacen caso, solo algunas veces es que algunos estudiantes toman actitudes así.²⁸⁸

Constantes enfrentamientos como el anterior llevan a los educandos en ocasiones a enunciar que *los profesores se la tienen montada* o los odian, debido a que son sancionados de manera negativa en sus performances la mayoría del tiempo. En el caso anterior, durante un acto institucional de formación, en el que el sujeto (S1) debe estar conjunto a la atención (Ov), como PN inicial, un estudiante (S'1) se encuentra disjunto al objeto de valor. El docente (S'3) interviene con dos PN, el primero de conjunción reflexiva y el segundo de conjunción transitiva, pero los dos quedan virtualizados por la modalización del querer-no hacer del sujeto

²⁸⁸ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 29 de septiembre del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

S'1. Finalmente, se dirige al S'1 a una instancia superior S3, los coordinadores, donde se espera se module la acción del sujeto y en próximas oportunidades se muestre conjunto al objeto valor.

De esta manera, se comprende que una de las causas por la que la convivencia docente-estudiantes se convierte en negativa es la constante de actos fallidos del sujeto destinador manipulador (S'3), no por incompetencia sino por el querer-no hacer del educando, que genera desagrado mutuo entre estos actores uno por imposibilidad y el otro por tedio. Tensivamente se tiene la disminución del afecto, agrado por el otro, a la par de la disminución en los buenos tratos en lo extensivo.

Desde la perspectiva posicional donde el estudiante es actante fuente y el docente actante blanco las tensiones funcionan de la misma manera, pues los bajos niveles de mira se correlacionan con la convivencia negativa. En consecuencia, los educandos asumen actitudes no solo provocadoras, como en la narración anterior, sino también irrespetuosas “lo que pasaba era que le tiraban papelitos con babas al profesor cuando iba al tablero”.²⁸⁹ Se aprecia entonces que las acciones que llevan a la convivencia positiva disminuyen y por supuesto los estados afectivos positivos también, como se muestra en el esquema de atenuación anterior.²⁹⁰

Contrario a la anterior, se encuentra una relación de convivencia positiva basada en el diálogo, la escucha mutua, la ayuda y los acuerdos consensuados. Según lo enunciado es casi una amistad entablada entre estos actores. Esta situación no es muy frecuente en las instituciones, pero los casos existen como concreta el estudiante B3

Yo hablo con todos los profesores, pues digamos estamos en descanso y yo le digo: hola profe cómo estás o voy y le pregunto qué hizo ayer o miramos y hablamos de la materia o hablamos de otras cuestiones que digamos me están impidiendo la realización de la explicación.²⁹¹

²⁸⁹ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 29 de septiembre del 2014. Hora: 10:00 am-11:00 am.

²⁹⁰ El esquema de atenuación es planteado por Fontanille como el escenario en el que se da la disminución tanto de la tensión como del despliegue, en este caso particular no se dirige a la región de la insipidez planteada teóricamente, sino que se usa para dar cuenta del grado de tensión y captación (positiva o negativa) en relación con el simulacro esperado. Para este primer análisis la buena convivencia y la sensación de empatía que disminuyen con las acciones en el nivel de las prácticas. FONTANILLE, Op.cit., p.97.

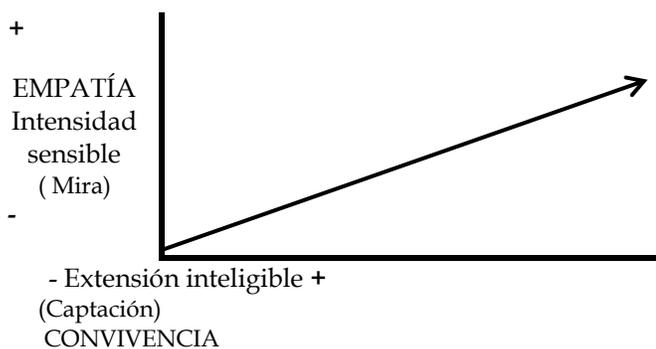
²⁹¹ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

Lo interesante es que el colegio donde se observan mejores relaciones de interacción y constantes ejemplos al respecto es el que está en proceso de ser mixto (colegio femenino). No obstante en los otros colegios se cuenta con docentes que entablan relaciones positivas, aunque no necesariamente de amistad con los estudiantes, como concreta el estudiante C1

La relación es buena, eso depende porque hay profesores que a usted le van a dar confianza y hay profesores que usted ya siente como que es un amigo, como hay otros profesores que ya colocan esa barrera de yo soy el profesor y usted es el alumno, pero si tratan de ser bien, como de comprender y decir bueno, usted es mi estudiante, entonces yo le ayudo.²⁹²

En este caso la tensividad muestra un estado positivo de sensibilidad y de las acciones de convivencia, es decir, buenos tratos y relaciones que generan y son generadas con agrado e intensidad positiva, como se muestra a continuación en el esquema de amplificación

FIGURA 30. Esquema tensivo de la relación positiva profesores-estudiantes en colegios católicos



Una última relación expresada es aquella en la que la interacción no sobrepasa la relación de enseñanza aprendizaje en el aula. Por tanto, genera indiferencia de los actores involucrados, existe una convivencia basada solo en el proceso de información del conocimiento, sin un interés mediato por el otro, su ser e interacción, “en la mayoría de los casos diría yo que llega a ser hasta neutral, simplemente alumno y profesor”.²⁹³ Parafraseando al estudiante B4 esta relación casi informativa es más común entre profesores y estudiantes pequeños, pues asegura que cuando logran niveles académicos más altos los docentes cambian de actitud y son más abiertos, *muestran quienes son*.²⁹⁴ Se tiene de esta manera un bajo nivel de

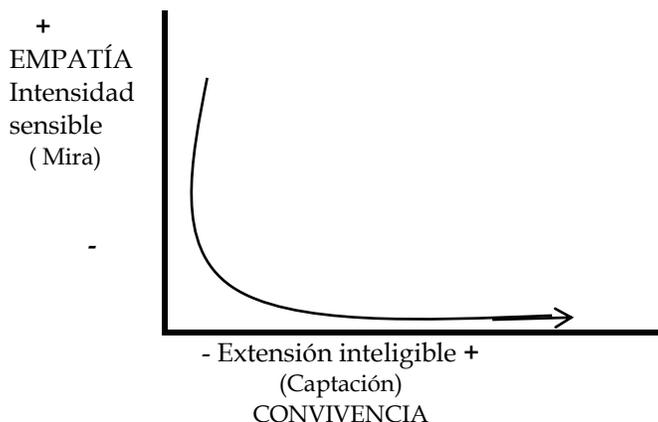
²⁹² ENTREVISTA con estudiante C1. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

²⁹³ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

²⁹⁴ ENTREVISTA con estudiante B4. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 11:00am-12:00m.

intensidad sensible y una inmediatez de extensión inteligible como se muestra en el esquema de decadencia.

FIGURA 31. Esquema tensivo de la relación neutral profesores-estudiantes en colegios católicos



Resumiendo esta parte, es claro que las escenas prácticas de la interacción profesor-estudiante tienden, en su gran mayoría, a establecer condiciones de convivencia regidas por el irrespeto y pésimas relaciones entre los mismos. De esta convivencia negativa el estudiante es en general, según lo enunciado, el promotor inicial al romper el contrato contractual de buena convivencia y respeto por la acción del destinador manipulador del proceso, pues como bien lo expresan los informantes si el educando se muestra respetuoso no hay problemas. Por el contrario, en caso de actitudes *altivas, prepotentes, donde no aceptan el llamado de atención* se genera un serio problema.²⁹⁵ De igual manera, se cuenta con relaciones de convivencia positivas, orientadas por la amistad y el buen trato entre docentes-estudiantes. Por último, una convivencia neutralizada y aspectada tan solo al campo académico.

2.2.2 Escenas prácticas en la interacción entre estudiantes

Analizar las interacciones entre los estudiantes en el marco del espacio institucional requiere recordar que en el capítulo I fue evidente que las instituciones escolares en Colombia están organizadas en ciclos y grados según la normatividad vigente.²⁹⁶ De esta manera, los dos grandes ciclos educativos son la primaria y la secundaria y los grados son los grupos de

²⁹⁵ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 11:00 am-12:00am.

²⁹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. CAPÍTULO II: organización de la educación formal. Artículo 5.

estudiantes que se encuentra desarrollando la ejecución ordenada de un plan de estudios durante un año lectivo, con el fin de lograr los objetivos propuestos en dicho plan.

Además, la ley es clara al reconocer que existen unos límites superiores e inferiores de edad para cursar estos estudios teniendo en cuenta el desarrollo personal del educando con tal de garantizarle la incorporación a los diversos grados de la educación formal; esta edad se encuentra entre los cinco y los quince años aproximadamente. Comprender esto permite entender que los actores del proceso formativo al pertenecer a un grupo específico suelen ser actores colectivos en relación con otros actores colectivos, no obstante en el interior de cada grupo existen sin duda relaciones individuales.

Partiendo de las relaciones individuales, es decir, las interacciones que cada actor (estudiante) mantiene en el interior del grupo al que pertenece, según lo enunciado, estas suelen ser positivas, debido a que en los jóvenes entablan relaciones de amistad, confianza, conocimiento o solo tolerancia del otro para mantener un ambiente cordial y de equipo, al respecto el estudiante A1 “aquí hay unidad, a veces recochan y siempre buscan como hacer un grupo”.²⁹⁷ Sin embargo, este ambiente enunciado casi idílico suele presentar en algunos casos serios inconvenientes, pues presenta acciones de violencia física, psicológica o verbal instauradas sobre uno o un pequeño grupo en el interior del mismo que se ve segregado del resto por diversos motivos, el siguiente relato es claro al respecto

En el principio del bachiller tuvimos a una persona dentro del salón, como a 3 o 4 personas que eran las causantes de todos los problemas. Primero una niña, ella por llamar la atención era muy fastidiosa y pues en el grupo nadie la aceptaba, ni se juntaba con ella por lo mismo; entonces como que habló con la psicóloga, perdió el año y no entró a décimo sino que se quedó en noveno y pues ya ahí como que pudo recuperar no sé; porque cambió totalmente; pues, eso me dicen.²⁹⁸

El caso anterior deja ver una clara segregación del otro, un rechazo, una no aceptación por parte de los actores colectivos quienes no encontraban en ese otro una empatía, unas acciones y actitudes comunes que le identificaran como parte del todo colectivo. En consecuencia, el mismo actor colectivo la somete a la segregación y la aparta hasta lograr

²⁹⁷ ENTREVISTA con estudiante A1. Bucaramanga, 29 de septiembre del 2014. Hora: 9:00 am-10:00am.

²⁹⁸ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

sacarla del grupo. De lo anterior se puede obtener la siguiente tabla de figuras de la exclusión y la inclusión:

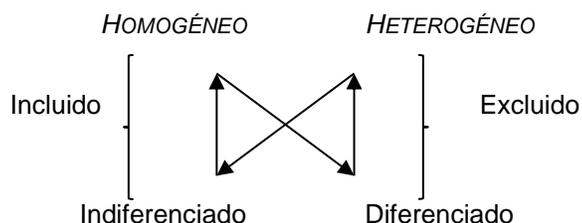
TABLA 22. Figuras de la exclusión y la inclusión grupal

	Nosotros	Ellos
Figuras	<i>Sin problemas</i> <i>Pasamos desapercibidos</i> <i>Agradamos</i> <i>Aceptados</i> <i>Unidos</i> <i>Somos iguales</i>	<i>causantes de todos los problemas</i> <i>Llaman la atención</i> <i>Fastidian</i> <i>Sin aceptación</i> <i>Desunidos</i> <i>No cambian</i>
Tematización	Incluidos	Excluidos

Se puede ver que en los grupos educativos puede darse una discrepancia cuando un actor se muestra diferente a lo exigido por el actor colectivo, en este caso un grupo de 'nosotros' adaptados al sistema educativo, que no causa problemas, pasa desapercibido, agrada a los otros actores en el poder (maestros y directivos) y se muestran unidos, es decir, una masa homogénea en donde se ubican los incluidos. El caso contrario a las expectativas grupales, es el del heterogéneo, el separado del resto y por tanto no aceptado. En este punto es segregado hasta que el individuo se elimina (sale del grupo) o se somete al régimen, *ya está bien parece que cambio*.

Luego, desde la sanción de los sujetos educandos el estudiante que se muestra homogéneo e indiferenciado del grupo es incluido al mismo, pero aquel que se trata de diferenciar y crea una heterogeneidad en el grupo es llevado al plano de los excluidos. Al respecto, se puede observar la siguiente figura

FIGURA 32. Cuadrado semiótico de la inclusión grupal



No solo la acción del grupo de estudiantes manifiesta el trabajo y la euforia por la homogeneidad, sino también la de actores externos como los directivos quienes mantienen la pureza homogénea de los grupos. Así, se tiene el caso de unas niñas que eran consideradas

por el grupo “niñas que eran locas”,²⁹⁹ según los informantes, a éstas las suspendieron y las expulsaron por no mantener los comportamientos esperados, por ser diferentes.

Saliendo de la relación interna, se tiene la interacción entre grupos, es decir, entre actores colectivos de diversos niveles académicos. Al respecto es posible encontrar claras isotopías en los tres colegios, pues todos consideran sin falta que las relaciones entre cursos, de diferentes niveles, suele ser caótica se “pelean entre grados”³⁰⁰ en especial cuando están en posiciones o niveles educativos muy cercanos. Por ejemplo, las constantes rencillas entre onces y décimos o novenos y décimos; por el contrario, entre más lejanos se encuentran mejor la relación.

TABLA 23. Relaciones de espacio- temporales entre actores colectivos

Actores	Nosotros	Nosotros
Tiempo	Ahora cercano	Ahora en lejanía
Figuras	Los de once que se creen súper ¡uauh! (décimo). Uno de mi salón (9°) con uno de 11 que se pegaron. A la mayoría de noveno le cae mal décimo, la mayoría las odian. De once a décimo siempre van a haber roces. Competencia por la superioridad.	Si les cogen las cosas a los estudiantes más chiquitos los grandes llegan a defenderlos. Nos hablamos mucho con las de once (novenos).
Espacio	Nivel cercano	Nivel en lejanía
Actores	Ellos	Ellos

La tabla anterior tiene un ‘nosotros’ referente a los actores colectivos, pertenecientes a una unidad homogénea de individuos, en relación con un ‘ellos’ otra conglomeración de actores colectivos homogéneos entre sí, pero heterogéneos con el otro conjunto de actores. Temporalmente todos ubicados en un ahora y una proxémica tanto cercana como lejana en cuanto al nivel educativo aceptado en lo social. En este sentido, como ya se expresó, entre más lejano es el grupo más empatía se tiene y viceversa.

²⁹⁹ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

³⁰⁰ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 29 de septiembre del 2014. Hora: 12:00 m-1:00 pm.

Lo anterior es paradójico, pues se espera que la relación entre grupos, ya homogéneos en su interior, sea positiva por el hecho de pertenecer a una misma semiosfera, compartir objetivos de formación y vivir las mismas experiencias en el ambiente institucional. No obstante, lo que está en juego en estos conflictos intergrupales es el poder, de manera más clara un poder ser-hacer que demuestre la competencia y superioridad de un grupo, por los años de permanencia institucional, sobre otro muy cercano que desea el mismo objeto y que puede obtenerlo antes que el primero.

De manera más concreta, el caso de los grados, décimo (S1) y once (S2), conformados por actores colectivos en niveles diferentes, pero muy cercanos en lo que a su saber ser-hacer corresponde, como lo plantean los estándares de educación y la situación planteada por la estudiante C3, donde los dos grupos (S1) y (S2) se enfrentan en las interclases del colegio para ser reconocidos como ganadores de la actividad, “en las interclases se genera el choque siempre entre décimo y once, todos los años hay esa pelea”.³⁰¹ Como es lógico los grados inferiores no son una clara competencia para la conjunción con de los grados superiores con su objeto valor, como sí lo es el grado más cercano. Se tiene al grado once (S1) generando programas narrativos para conjuntarse con el triunfo (Ov) y a su vez el grado décimo (S2) desea el mismo objeto, es claro que no basta con desear conjuntarse, el conflicto real se da cuando el otro tiene la competencia para poder-hacer al mismo nivel que su contrincante.

A partir de todo lo anterior, se puede aseverar que en las interacciones entre estudiantes se tiende a dar valoraciones eufóricas en primer lugar a la homogeneidad interna, confundida como unidad, y a ubicar en lo disfórico lo diferente. En segunda medida, el uso del poder como forma de dominio y de afirmación del yo sobre el otro. Así las cosas, la homogeneidad como principio y el poder como valor modal son los referentes de la actividad de interacción entre los estudiantes en las instituciones confesionales, lo que en definitiva es consecuente con el proyecto educativo en el que se encuentran inmersos y que tiende con sus normas, principios y objetivos* a lograr la interiorización de estos referentes.

³⁰¹ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 11:00 am-12:00am.

* Ver análisis del capítulo II sobre “la educación”.

2.3 El estudiante como sujeto patémico en interacción con las costumbres de la institución escolar

Hasta el momento se han analizado las interacciones de los sujetos educandos con otros actores y sus respectivas sanciones en situaciones diversas. Ahora, se analizarán las relaciones de los sujetos educandos con las prácticas y los rituales que son costumbre en sus instituciones. Antes de comenzar el análisis, es necesario reconocer de qué se habla cuando se plantea el término costumbre. Según la RAE hace referencia al hábito, modo habitual de obrar o proceder establecido por tradición o por la repetición de los mismos actos y que puede llegar a adquirir fuerza de precepto. Esta definición comparada con los niveles de la expresión³⁰² de Fontanille permite de forma análoga relacionar la costumbre con el nivel de las estrategias, pues es ahí donde se contienen las prácticas o modos de actuar y se generan formas de vida con fuerza de canon significativo y por supuesto axiológico en los actores participantes.

Las prácticas empiezan a ser parte de las actividades comunes en las instituciones y terminan convertidas en hábitos que los estudiantes asimilan y que autodescriben³⁰³ la cultura confesional. Justo en los discursos de los estudiantes se encuentran isotopías con una correspondencia temática y temporal que delimita entre sí las costumbres (estrategias) que son practicadas de manera recurrente. Estas refieren a costumbres religiosas, académicas y económicas, que se concretan alrededor de rituales protocolarios. Como se observa a continuación:

TABLA 24. Hábitos y costumbres de las instituciones católicas

Figuras	Tiempo	Espacio	Prácticas	Estrategia
<i>El centro de este colegio es la eucaristía. Celebramos al patrón (los patronos) que nosotros tenemos. El viacrucis cada año.</i>	Cada año. Cuando hay eventos importantes. Cada 25 del mes. Una vez a la	La capilla. La iglesia. El auditorio. El patio central. El oratorio.	Eucaristía Celebración del patrono Semana santa Semana de navidad	Costumbres religiosas

³⁰² FONTANILLE, Jacques. Textos, objetos, situaciones y formas de vida. Los niveles de pertinencia de la semiótica de la cultura. Traducción de Horacio Rosales Cueva. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia, junio 2010.

³⁰³ Según Lotman, la autodescripción es el lenguaje primario usado para la descripción de un sistema cultural. LOTMAN, Op.cit., p. 46.

<i>Reflexiones u oraciones generales. Oración o reflexión al iniciar clase en cada grupo. Las novenas de navidad. Las primeras comuniones y confirmaciones. Los retiros espirituales y las convivencias.</i>	semana. Todos los lunes. Todos los días.	Salones de clase.	Celebraciones sacramentales	
<i>Las izadas de bandera son muy importantes. Asistir a las mismas conferencias. Interclases. Semana cultural o científica. Presentar a la promoción.</i>	Esporádicamente en eventos importantes. Cada año.	Auditorio. Patio central.	Izadas de bandera	Costumbres académicas
<i>Bingos y Bazares para recoger fondos. Banquetes de la fraternidad.</i>	Una o dos veces al año.	Patio central. Auditorio.	Actividades lucrativas	Costumbres económicas

En el primer conjunto discursivo se encuentran la eucaristía³⁰⁴ como actividad recurrente en cada evento o festividad importante y hasta se menciona como semanal en uno de los colegios. Esta se desarrolla en el auditorio, la capilla o iglesia del colegio. De igual forma, la oración o reflexión que se da en las aulas, auditorios, oratorios o patios del colegio con una frecuencia diaria antes de iniciar el horario de clase del día. Se tienen actividades anuales propias de celebraciones de la fe católica como es el caso del viacrucis,³⁰⁵ los sacramentos de comunión y confirmación³⁰⁶ y la novena de navidad,³⁰⁷ todos ocurriendo en las instituciones en tiempos iguales. Además, se incluye la celebración de los ‘santos’ patronos de cada colegio³⁰⁸.

³⁰⁴ Según los postulados católicos, la eucaristía es la celebración más sagrada en la fe católica, en donde “se contiene todo el bien espiritual de la iglesia, es decir, Cristo. Es culmen de la iniciación cristiana [...] Significa y realiza la comunión con Dios [...] y es culto que en el espíritu santo los hombres dan a Cristo y a Dios. En resumen, la eucaristía es el compendio y la suma de nuestra fe: ‘Nuestra manera de pensar armoniza con la eucaristía y a su vez la eucaristía confirma nuestra manera de pensar’ ” VATICANO, Op.cit., p.344.

³⁰⁵ Según Benedicto XVI, el viacrucis “quiere avivar en nosotros este gesto de asirnos al madero de la Cruz de Cristo a lo largo del mar de la existencia. El Vía Crucis no es, pues una simple práctica de devoción popular con un tinte sentimental; expresa la esencia de la experiencia cristiana [...] Cada estación recoge una huella particular dejada por Jesús a lo largo del Camino de la Cruz, que el creyente está llamado a seguir” BENEDICTO XVI. Vía crucis. Lecceto 2011. http://www.vatican.va/news_services/liturgy/2011/documents/via_crucis_2011_spagnolo.pdf [citado en 8 de abril del 2015].

³⁰⁶ Según los principios católicos la confirmación y la comunión son junto al bautismo sacramentos que funcionan como signo de la iniciación de la persona en la fe católica, los une a la iglesia y los enriquece con la fuerza de Cristo y el espíritu santo con lo que el fiel se compromete a ser testigo de Cristo, extender y defender la fe con sus palabras y sus obras. VATICANO, Op.cit., p. 335.

³⁰⁷ En la lectio divina se plantea que la navidad es una fiesta en la que se celebra la encarnación de Dios que se vuelve uno de los nuestros, es decir, Dios asume la condición humana con todas sus consecuencias, excepto el

El segundo conjunto de enunciados parte de actos más de orden académico* en donde la ideología confesional no se ve tan arraigada. Estas actividades son propias de todas las instituciones escolares sin distinción. Ejemplo de esto son las izadas de bandera donde se premia a los mejores estudiantes con el reconocimiento de sus capacidades y se conmemoran fechas como el día del idioma, la independencia de Colombia, la revolución de los comuneros, en fin una serie de eventos acordes a la historia socio-cultural colombiana. La temporalidad es anual, no tan constante y se celebra en lugares como patio central o auditorios. De igual manera, los tres colegios expresan la promoción de bingos, banquetes o bazares que se hacen cada año para obtener fondos extra que se invierten en la institución, estudiante B1 “los bazares y los bingos son las formas que utilizamos para recoger fondos para mejorar el colegio, para mejorar lo de nosotras”.³⁰⁹

Estas prácticas están establecidas en medio de dos grandes rituales,³¹⁰ el ritual académico y el ritual religioso y terminan configurando una serie de costumbres de la misma denominación. Se plantean, de esta manera, dos modos de estar en y representarse el mundo. La primera, concibe la vida como realidad trascendente, ajena a la capacidad humana, en manos de un ser superior al que se le brinda alabanza y que contiene las esperanzas humanas, Nogués lo denomina ‘modo religioso’.³¹¹ El otro denominado ‘racional’ concibe y revela la realidad desde y en una dimensión humana. Fuera de ser excluyentes entre sí, estas dimensiones son complementarias pues “las distintas culturas han desarrollado unas expresiones culturales que manifiestan no solo la coexistencia de ambos sino la necesaria yuxtaposición de las realidades

pecado, por tanto es una de las celebraciones pilares de la fe católica. Novena de navidad [en línea] http://www.iglesia.cl/especiales/navidad2013/docs/novena_lectio_divina.pdf [citado en 8 de abril del 2015].

³⁰⁸ Según Fernandez Repetto “en su ámbito religioso la fiesta del santo patrono organiza las manifestaciones de devoción de la población hacia el patrón de la comunidad, integra tanto elementos del culto religioso como lúdicos” FERNANDEZ REPETTO. Celebrar a los santos: sistema de fiestas en el noroccidente de Yucatán. En: Revista ALTERIDADES. (agosto., 1995). ISSN 0188-7017. p. 51-61.

* Las clases no son tomadas en cuenta, pues aunque son ritualizadas, no son celebraciones o festividades propias de la cultura escolar sino acciones habituales.

³⁰⁹ ENTREVISTA con estudiante B1. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 8:00am-9:00am.

³¹⁰ Se les puede denominar como rituales, pues lo ritual es una acción simbólica que da relevancia significativa dentro de una cultura determinada a un elemento, esta acción ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana y los mismos informantes al enunciar estas y no otras actividades, las destacan, las cargan significativamente y reconocen en ellas a un conjunto de “acciones simbólicas, interpersonales, repetitivas y estandarizadas, adaptadas según convenciones sociales, que se mantienen constantes con el transcurrir del tiempo y orientan o ejercen influencia en los asuntos humanos” WINN, Peter. Legal Ritual. En: Revista Law and Critique. No.2, (1991). ISSN 0957-8536. p. 207-232.

³¹¹ NOGUÉS, Antonio. El ritual como proceso. En: Revista academia [en línea]. https://www.academia.edu/1920561/El_ritual_como_proceso p. 2 [citado en 8 de abril del 2016].

a las que refieren”.³¹² En este sentido, los enunciados de los estudiantes dejan ver unas expresiones propias de la cultura escolar confesional.

Estas actividades ritualizadas permiten la construcción de universos simbólicos y representaciones en los participantes, mientras contribuye a la transmisión de creencias y valores. En este caso las construcciones y representaciones son fundamentalmente confesionales, pues los espacios usados y la frecuencia de las actividades superan a lo postulado en las otras costumbres. Por ejemplo la práctica del vía crucis, constituida por un ritual de oraciones, pasos, lecturas y reflexiones que buscan que el fiel participante (estudiante) se acerque a los valores de verdad, honestidad, humildad, oración, obediencia, libertad, paciencia, conversión, perseverancia, esencialidad, realeza, don de sí, maternidad, espera silenciosa.³¹³ Además, como plantea Nogués,³¹⁴ el rito está dispuesto para manifestar la continuidad del grupo en el tiempo, darle cuerpo al sentido histórico de la vida en comunidad y generar transformaciones en las personas como es el caso ya citado del vía crucis y de las conferencias que reciben los estudiantes.

Por lo anterior, se puede plantear que las costumbres religiosas (sagradas) simbolizan la repetición ritual del acto creador de Dios o de unos dioses donde los participantes se hacen contemporáneos del suceso mítico. Por su parte, el tiempo de fiesta (profano) es un momento que fracciona lo cotidiano y en el que la comunidad se manifiesta a través de la acción estética y emotiva en actos como izadas de bandera. Luego, los educandos de colegios confesionales están inmersos en una serie de rituales sacros y profanos que teóricamente según Turner³¹⁵ corresponden la primera a situaciones imperativas, es decir, modalizadas por un Deber-hacer y un poder-no hacer y la segunda de orden voluntario donde se modaliza el sujeto más que por el deber-hacer por el querer-hacer, lo que lleva a mirar si los enunciados de los educandos al respecto concuerdan o no con esta hipótesis. Por lo que frente a las costumbres religiosas, como la eucaristía, se plantea:

³¹² NOGUÉS, Op.cit., p. 2

³¹³ BENEDICTO XVI, Op.cit, p.4.

³¹⁴ NOGUÉS, Op.cit., p. 4.

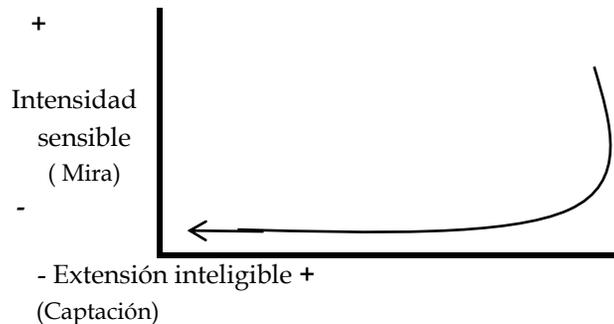
³¹⁵ TURNER, V.W. El proceso ritual. Estructura y antiestructura. Madrid: ediciones Taurus, 1988. Citado por NOGUÉS, Op.cit., p. 6.

TABLA 25. Enunciados de los educandos sobre las costumbres religiosas

<p>Estudiante A1: la eucaristía es lo más sagrado para el padre rector y ya a usted gústele o no ya se adapta a la misa. Entonces dice, bueno llego a misa. [todos los viernes a primera hora]</p>	<p>Estudiante B4: Hay niños que dicen que no, que pereza que aburrimiento otra vez misa, que otra vez la oración de reparación y en realidad en la mayoría de eventos como que uno dice, por ejemplo en misa jay, no que pereza! Pero a veces uno la coge con amor y hay veces que uno comienza a hablar con los compañeros. Entonces, como que no le gusta casi.</p>
<p>Estudiante C2: yo disfruto las actividades religiosas ya sea la eucaristía o eventos que como digo uno diría eso para qué, pero terminan sirviendo de algo [...] eso me ayuda como a recordar esa parte que tendemos a olvidar de la religión, que como ya dije antes no es tanto la iglesia o los principios, sino más bien como realmente acercarse a Dios.</p>	

Los tres discursos son solo la muestra más representativa de una serie de isotopías en los enunciados sobre los afectos producto de la participación en este evento religioso. La tabla muestra 3 visiones al respecto que tensivamente son diferentes. Comenzando con el discurso del estudiante A1, se tiene la disminución de la intensidad (afecto positivo) frente a la situación liminal presentada (eucaristía), conjugada con el despliegue de la extensión. Por esto, se procura mantener comportamientos acordes al ritual sagrado en el que se encuentra aunque no les sea de agrado. Al respecto, el estudiante A2 plantea “lo religioso me sabe a mora entre dulce y ácido porque a veces uno se aburre de eso, pero uno sabe que le van a servir, que es importante y lo hace”.³¹⁶ El movimiento considerado es el del esquema de decadencia como se observa a continuación:

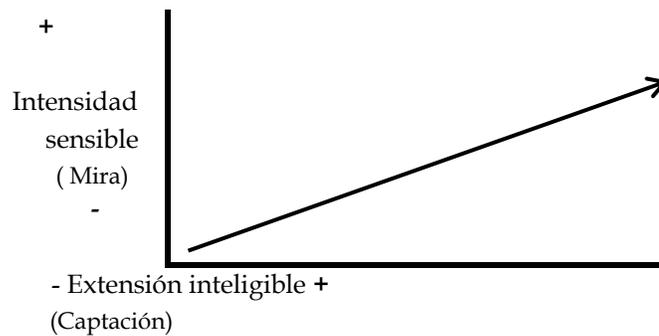
FIGURA 33. Esquema de decadencia del ritual eucarístico



³¹⁶ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 29 de septiembre del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

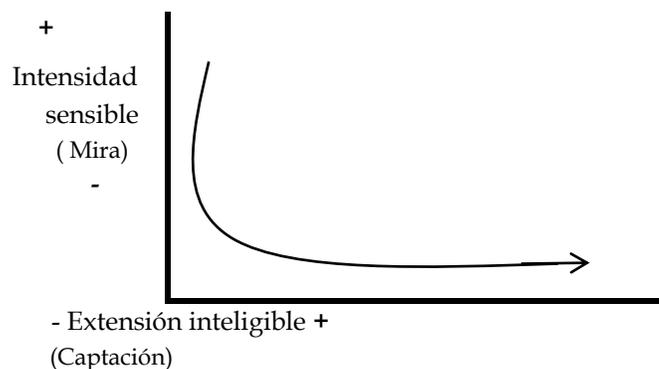
El segundo caso, en el que se encuentra C2 y que reitera cuando expresa “está en relación con un sabor brillante que siempre aunque pase el tiempo puede producir el mismo efecto”,³¹⁷ presenta el aumento de la intensidad, conjugado con el despliegue de la extensión, es decir lo sensible y lo inteligible crecen de forma proporcional y el individuo disfruta del ritual, como se observa a continuación

FIGURA 34. Esquema de amplificación del ritual eucarístico



Por último, está el caso en el que se da una disminución de la intensidad de agrado, conjugado con la reducción de la extensión que llevan a los estudiantes a hablar, dormir o buscar pretexto para no asistir, en añadidura se le asocia un sabor “como ácido porque es algo que nos imponen, más que un querer es algo que le imponen a uno y eso cansa. Entonces, a uno ¡ya qué misa!, ¡no qué aburrimiento! mejor me voy para enfermería o una cosa así”, estudiante C3. El esquema tensivo que le corresponde es el siguiente:

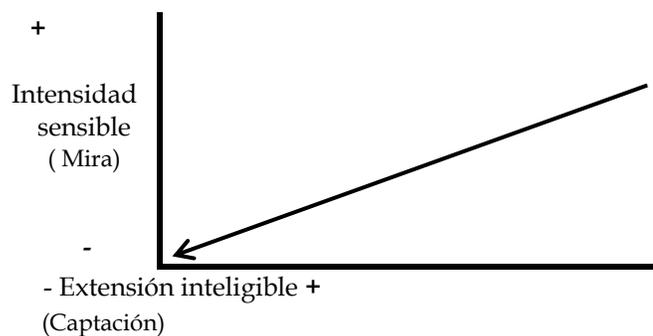
FIGURA 35. Esquema de la ascendencia en el ritual eucarístico



³¹⁷ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

Un último esquema tensivo que puede inferirse partiendo de lo enunciado por el estudiante B3, por cierto cristiano-evangélico, es “lo religiosos acá me sabe a vainilla porque es neutral no es dirigido a algo”.³¹⁸ Es clara la disminución de la intensidad, conjugada con la reducción de la extensión por lo que el individuo se sitúa en un reposo general o como se enuncia un estado de neutralidad, así:

FIGURA 36. Esquema de la atenuación en el ritual eucarístico

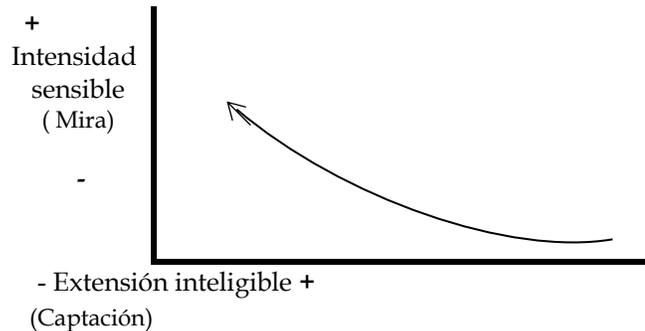


Desde el campo de las acciones académicas, los enunciados afectivos al respecto no se presentan más allá del grado de información sobre los mismos. Sin embargo, el estudiante B4 da su perspectiva personal que no es posible triangularla con la experiencia de ningún otro informante. Por lo que se trae a colación como una posible representación, más no la única, referente a las tensiones en estas costumbres académicas. “Lo que no me gusta es cuando hacemos las izadas de bandera porque uno está muy tensionado, como que uno ¡ay, si los himnos! Uno no puede hacer mayor cosa”.³¹⁹ La tensión, la irritación y la incapacidad sentida describen un aumento en la mira, conjugada con la reducción de la extensión que se evidencia en el no poder-hacer nada. De esta manera, para las actividades podría afirmarse que, no en todos los casos, el esquema ascendente describe la narración de la forma más exacta

³¹⁸ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

³¹⁹ ENTREVISTA con estudiante B4. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 11:00am-12:00m.

FIGURA 37. Esquema de la ascendencia en el ritual académico



Con todo lo anterior, es posible concluir que en lo referente a las costumbres y hábitos de las instituciones católicas, los rituales tanto académicos como religiosos son parte constitutiva y fundamental de las formas de vida, en especial las prácticas sagradas. En cuanto a las primeras, académicas o liminoides, según la teoría de Turner, no necesariamente son voluntarias como lo muestra el caso citado, donde es claro que los estados de estrés e indisposición no son parte del querer-hacer del educando sino de una fuerza imperativa. Por su parte las prácticas confesionales o liminales consideradas de orden imperativas, según el análisis de los enunciados, guardan ese principio en la mayoría de estudiantes, pero en otros es voluntaria, deseada y modalizada por el querer-ser/hacer.

3. REPRESENTACIONES DE LA RELACIÓN SUJETO Y CULTURA ESCOLAR: EL ESPACIO FÍSICO ESCOLAR, UN UNIVERSO SIMBÓLICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN EL ESTUDIANTE CATÓLICO

Cada institución escolar se presenta desde la visión arquitectónica como un espacio limitado y concreto donde habitan de forma constante estudiantes, maestros, directivos y, en algunos casos, personal administrativo y de aseo general. Todos en una extensión o hacinamiento determinado, con un mobiliario que varía según los medios y posibilidades de cada centro educativo. A su vez cada actor se relaciona con este entorno físico-material de distintas maneras según las actividades que realice. Así las cosas, hablar de espacio escolar implica no solo los objetos e infraestructura que hacen parte del ambiente sino también los sujetos que en el actúan

Cuando se habla de hombre y espacio, oímos esto como si el hombre estuviera en un lado y el espacio en otro. Pero el espacio no es un enfrente del hombre, no es ni un objeto exterior ni una vivencia interior. No existen los hombres y además espacio. Porque cuando digo «un hombre» y pienso con esta palabra en aquél que es al modo humano, es decir: que habita [...] habitamos desde nuestra profesión, habitamos cuando hacemos negocios o viajamos, incluso al caminar habitamos, así construir o *bauen* es originariamente habitar.³²⁰

Así las cosas, los aspectos relacionados con espacio físico escolar refieren al habitar que implica cargar de sentidos y significados el *habitus*. Es con los actos como se transforma y se dota de significado el entorno, mientras que éste a su vez contribuye de forma decisiva a definir quiénes somos, a ubicarnos no solo en un nivel ambiental sino personal y social, y establece modalidades de relación con nuestro mundo perceptivo, funcional y simbólico, como lo propone Valera.³²¹

Lo anterior, desde la psicología social se comprende al dar cuenta que hablar de ser humano implica referir a un ser social y ubicado. Social, porque necesita de la interacción con los otros para establecer su identidad y emprender acciones; también para situarse en el mundo para comprenderlo y participar de éste. Ubicado, porque en forma permanente interactúa en espacios o ambientes determinados. Lo que en semiótica se denomina la 'localización espacial' que consiste en la inscripción de los programas narrativos (PN) dentro de unidades espaciales (o temporales) fijas y donde también se tiene presente el paso de un espacio a otro (de un intervalo de tiempo a otro).³²²

En consecuencia, el análisis del espacio escolar implica “la construcción de un sistema de referencias que permite situar espacialmente los diferentes programas narrativos del discurso, unos en relación con otros”³²³ desde el desembrague realizado por los informantes sobre la

³²⁰ HEIDEGGER, Martín. “Construir, pensar y habitar” (*Bauen, Denken, Wohnen*), En: Conferencias y artículos Segunda Reunión de Darmstadt. España: Ediciones del Serbal, 1994.

³²¹ VALERA, Sergi. Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. *Tres al Cuarto*, 6, 1999 [en línea]. ISBN 6300-1993. p. 22-24 <http://www.ub.edu/dppss/valera/valera3.html> [citado en 6 de abril del 2015].

³²² Según José Luis Cifuentes Honrubia, la localización espacial entendida de la primera forma en el desembrague refiere a enunciados de estado y la segunda a enunciados de hacer. CIFUENTES, José Luis. Espacio y enunciación en la dinámica textual de la lengua española. Universidad de Murcia. En: revista ELUA. No 3 (1985-1986). ISSN 0212-7636. p. 209-235.

³²³ GREIMAS Y COURTÉS, Op.cit., Pp.153-154.

percepción del ambiente institucional que incluye aspectos cognitivos, afectivos, interpretativos y evaluativos ligados al ejercicio del habitar. Por lo tanto, analizar el espacio escolar no solo es inscribir PN en espacios producto del desembrague en el discurso, es considerar un espacio ambiental como agradable o no, cercano o lejano según la valoración que realicen los sujetos sobre el mismo, en otras palabras el espacio arquitectónico considerado como un elemento más de la interacción, como espacio simbólico.*

En este sentido, el tema del simbolismo del espacio puede analizarse desde dos perspectivas. La primera considera el aspecto simbólico como una propiedad del espacio, o lo que es lo mismo, todo espacio tiene un significado propio e inherente a este como resultado de las características físico-estructurales o de la funcionalidad que posee según las prácticas sociales que se desarrollan en él. Es claro que los espacios escolares han sido construidos a partir de una intencionalidad *a priori*, su estructuración ha sido manipulada para perseguir fines específicos. La segunda perspectiva, considera que algunos espacios o entornos tienen la capacidad de cargarse de significado social, es decir, en la medida en que un espacio físico encarne un significado determinado socialmente puede ser considerado simbólico para el grupo o la comunidad implicada. Por lo que retomando diversos postulados de la semiótica se tendrán presente los siguientes aspectos para analizar el espacio simbólico atendiendo al recorrido interpretativo-generativo:³²⁴

Dimensión Geométrica: una imagen de los límites geográficos definidos por los sujetos, las características físicas y estructurales que determinan el espacio (formas y medidas)

Dimensión psicofisiológica: percepción y sensibilidad de los sujetos frente a los espacios

Dimensión sociocultural: reconoce que las formas espaciales pueden ser consideradas formas culturales en tanto son la expresión de las ideologías sociales, es decir, el significado cultural del espacio.

Dimensión conductual: las determinadas manifestaciones conductuales, ligada al conjunto de prácticas sociales propias de una determinada categoría social

* en términos de Greimas se puede hablar de la 'espacialización cognoscitiva', que consiste en verter propiedades espaciales en las relaciones cognoscitivas entre los distintos actantes.

³²⁴ Apuntes de clase del Magister Luis Fernando Arévalo, Profesor de semiótica particular de la maestría en semiótica de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 28 de octubre del 2013.

Basado en lo anterior se inicia el análisis de este apartado identificando la percepción general del espacio escolar (figuras), pasando por la percepción psicosocial que los educandos le dan a los mismos (tematización), luego la configuración sociocultural que comparten los espacios (semionarrativo-actancial) y finalmente las conductas que son asumidas en cada uno de ellos por parte de los educandos (axiológico).

3.1 percepción general de los espacios institucionales desde la descripción de los estudiantes

La escuela está constituida de una serie de espacios arquitectónicos donde vive y estudia el educando durante un tiempo determinado. En esta interacción los educandos desde lo propioceptivo elaboran representaciones que les permiten suministrar información sobre los objetos en relación con ellos, es decir, tienen la competencia del saber para enunciar su orientación visual y funcional de los lugares que habitan normalmente. De esta manera, es posible encontrar en los discursos de los informantes una distribución de la infraestructura general que tiende a ser repetida en los colegios confesionales participantes y que da una idea de la forma geométrica como se distribuye el espacio.

En primera medida, los enunciados coinciden en la separación por sectores de todo el lugar, por lo que se encuentra una distribución por ciclos de grado donde se localiza la zona de preescolar en un lado, la de primaria en uno distinto y la de bachillerato en otro; además, el sitio de clausura o lugar donde viven la mayoría de sacerdotes o monjas de la comunidad dependiendo de la institución. Estos sectores en relación con los estudiantes tienden a ser habitados por unos y no ocupados por otros, de esta manera cada grupo debe en la medida de lo posible estar en su sector específico, es decir, los niños de preescolar en su zona, los de primero a quinto en la suya y los de sexto a once en la que les corresponde y por supuesto ninguno en el sector de retiro de los fieles de la comunidad, sacerdotes y monjas, “el colegio está dividido en tres secciones que es una para los más pequeñitos, esta la que es la parte central que es ya la tercera sección para los de sexto a once y por el lado derecho es para los de primaria que van hasta quinto”,³²⁵ estudiante B3. Se puede hablar de forma somera de la existencia de un territorio privado y uno semi-privado/semi-público en relación con los

³²⁵ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 10:00am-11:00am.

educandos, donde las habitaciones de clausura pertenecen a la primera clasificación y las zonas estudiantiles a la segunda debido a que estos pueden estar en su zona (semi-pública), según lo visto hasta el momento, más no en la de otros ciclos de grado (semi-privado).

Continuando con la descripción de la zona estudiantil se plantea que está erigida en un edificio compacto de diversos pisos, entre 4 y 6 plantas para todos los colegios participantes, construido de tal manera que hace un perímetro de forma geométrica regular (rectangular o cuadrado) y en medio de este un espacio con construcciones diferentes en cada colegio.* Este espacio ubica conexiones a los distintos sectores de la institución, semejanza a un panóptico sin la torre de vigilancia y sin su circularidad. Esta arquitectura es análoga a la de las abadías de los monjes cistercienses donde se plantea según documentos históricos que el claustro como centro de la vida monacal estaba construido de tal forma que hacía el perímetro de un cuadrado de 25 a 35 metros de lado y se abría interiormente a un patio central mediante una arquería corrida y desde el mismo se podía acceder a todas las dependencias de los monjes. Es claro que la estructura así construida tiende a ser cerrada pues organiza los edificios entorno a uno o varios patios cerrados por paredes uniformes, permite el fácil acceso y comunicación a los distintos niveles e instancias de los edificios mientras consiente la observación fácil de los diferentes niveles y el perímetro en general.

Este estilo de construcción no es solo propio de los Circenses, sino también de los seminarios y otras instituciones de educación jesuita como el Seminario de Salamanca, el colegio de Manresa y el colegio de puerto de Santa María, citados por Manuel Revuelta González³²⁶ en su análisis a la estructura arquitectónica de los colegios de esta congregación en España a mediados del siglo XX. El hecho de ser construidos de manera cerrada puede llevar a interpretar el significado de estas estructuras como formas de dominio y vigilancia, sin embargo Manuel Revuelta en su análisis encuentra que algunos de estos edificios escolares, con años y hasta siglos de haber sido construidos, responden primero al deseo de querer meter la naturaleza al edificio y darle un aspecto de descanso e intimidad; por lo que ubican jardines en el centro. Además, junto al edificio se ubicaban grandes campos de deporte y

* En los colegios participantes se puede observar en el espacio central de uno de ellos un jardín con una imagen de la virgen maría, en otro un patinodromo y en el último una cancha de baloncesto y un pequeño jardín.

³²⁶ REVUELTA, Manuel. Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. ISBN 84-89708-34-7. p. 89-126.

juegos, como es el caso del colegio A participante en esta investigación. En segundo lugar, los modelos de edificios cerrados eran los más usados en la época de finales del siglo XIX y principios del XX en las instituciones educativas con o sin interés de vigilar* y en tercer lugar, no necesariamente un modelo disciplinar rígido se acomoda tan solo a una arquitectura cerrada.

Lo anterior explica la geometría arquitectónica de los ambientes escolares confesionales que existen en Bucaramanga desde el siglo XIX y mediados del XX como se evidencia en el discurso del estudiante C2 “es un colegio que tiene muchos años y la infraestructura es vieja, antigua, se conserva más que todo la parte de la historia”.³²⁷ No obstante, desde una visión semio-estética una arquitectura cerrada, austera y de estilo clásico que tiende a construirse alrededor de patios centrales, funciona a través de una fluxión escópica centrípeta,³²⁸ es decir, impone una acumulación y una retención de fuerzas en los sujetos para contrarrestar por ejemplo la tentación de huir, mantener la vigilancia y en el caso de los monasterios promover el silencio, el orden y hasta el celibato.

Continuando con la descripción de los edificios y la infraestructura en general, se cuenta con diversas áreas para el uso de los estudiantes que son tematizadas en este análisis como zonas académicas, lúdicas, deportivas, de bienestar y espirituales. Según los enunciados de los educandos, las zonas comunes con las que cuentan en la parte académica son los salones, la biblioteca, la sala de informática que llega a presentar hasta tres salas diferentes y laboratorios para el área de ciencias. En cuanto a espacios para el desarrollo de actividades lúdicas, todos tienen auditorio y sala de audiovisuales para apoyar algunas acciones culturales y recreativas, pero pueden ser usados para el apoyo académico. Los escenarios para el deporte y la recreación son las canchas, de dos en adelante, y la piscina. Además, todos cuentan con capilla para el desarrollo espiritual y un oratorio. Además, existen lugares que complementan el bienestar en la formación de los estudiantes como psicología, las oficinas de coordinadores, rectores y demás administrativos, cafetería, enfermería y por supuesto baños diferenciados genéricamente en los colegios B y C.

* Los colegios participantes tienen 60 años, 75 años y 124 años, es decir que fueron construidos a finales del siglo XIX y mediados del XX.

³²⁷ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

³²⁸ MANDOKI, Katia. Prosaica II: prácticas estéticas e identidades sociales. Editorial siglo XXI. 2006. ISBN 968-23-2654- 0. p.59.

A continuación, se muestra por cada colegio las figuras rastreadas en los enunciados de los educandos donde se da cuenta de la organización y el uso de los espacios:

TABLA 26. Tematización de espacios institucionales

Tematización	Figuras de espacio		
	Colegio A	Colegio B	Colegio C
Académica	Salones	(+)*	(+)
	Biblioteca	(+)	(+)
	Sala de dibujo técnico	SN*	SN
	Sala de informática (1)	(+) Varias	(+) (2)
	Laboratorio de biología	SN	(+) Laboratorio de inglés Laboratorio de física Laboratorio de química
	SN	El complejo tecnológico*	SN
Lúdicas	SN	SN	sala de música
	Sala de audiovisuales	(+)	(+) (2)
	SN	Coliseo	SN
Deportivas	(+)	Auditorio	(+)
	Cancha de fútbol de pasto	Cuatro canchas múltiples	Cancha de primaria Cancha de bachillerato
	Canchas de micro-fútbol (2)		
	Canchas de baloncesto (2)		
	Cancha de voleibol		
	Piscina	(+)	Sede recreativa a las afueras de la ciudad
SN	En el centro el patinodromo	SN	
Espirituales	Capilla	(+)	(+)
	SN	oratorio	(+)
Bienestar	Parqueadero	(+)	(+)
	Oficinas administrativas	(+)	(+)
	Cafetería	(+)	(+) (2)
	oficina de psicología	(+)	(+)
	zona verde	SN	SN

* Aquellos lugares que son comunes entre las instituciones van con el signo más (+).

* La sigla **SN** (sin enunciar) refiere a que los informantes no enuncian nada al respecto.

* Es un área recién construida donde se tienen auditorios y aulas especializadas de informática o de inglés.

	Batería de baños para hombres (3)	(+) Batería de baños para mujeres	(+) (2) Batería de baños para mujeres (5)
	Enfermería	(+)	(+)

Según la tabla anterior y algunos enunciados recurrentes en los informantes el espacio físico escolar “es excelente en las instalaciones que nos brindan para aprender”³²⁹ en consecuencia es posible reconocer que la finalidad funcional de los espacios prima sobre la originalidad decorativa. Luego, se puede afirmar que los educandos habitan edificios construidos bajo el punto de vista técnico de una intencionalidad *a priori* para el desarrollo de la formación integral y principalmente católica, es decir, los espacios están bien equipados, para el aprendizaje intelectual, los ejercicios escolares prácticos, las actividades lúdicas y deportivas, para suplir las necesidades vitales y para la relación espiritual que se da no solo en la capilla u oratorio sino en las aulas, como se muestra en la siguiente tabla que recopila algunos enunciados sobre la decoración de los salones en estas instituciones

TABLA 27. Enunciados sobre la decoración de los salones

Institución A	Institución B
El salón es color hueso y baldosín. Tenemos crucifijos y cuadros de María y ponen una cartelera, en la semana, sobre algún valor. Todos los salones tienen cuadros religiosos diferentes.	Cada salón tiene el cuadro de la misión, la visión, los objetivos y la foto de la fundadora de la comunidad el resto depende de cada grupo y la materia para decorar y tienen TV
Institución C	
Todos los salones tienen 3 cuadros sin falta que son el sagrado corazón de Jesús, el de la virgen maría y el de la madre fundadora. Tienen el cuadrado de la visión, la misión y los valores del colegio. Otra decoración depende de cada salón y de la época en la que estemos. Hay un salón que tiene tablero inteligente.	

Desde lo anterior se identifica un acento que se establece en la escenografía y la utilería de los salones con el fin de fortalecer la conjunción de los sujetos con su ser católico, con su identidad católica. Estos elementos más que decorativos son funcionales e intencionados para la formación de los educandos. Además, las imágenes religiosas se ubican por los distintos

³²⁹ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 11:00 am-12:00 am.

lugares de los colegios confesionales como jardines, patios y oficinas. Así las cosas, se afirma que la estrategia para el uso y la decoración de los espacios más habitados es la de una enfática escópica donde se le da acento a lugares u objetos para hacerlos resaltar y diferenciar, como propone Mandoki.³³⁰

La enfática Escópica no es la única estrategia para enfocar, enfatizar y concentrar el simbolismo sobre los espacios institucionales, también está el uso de una enfática léxica marcada, es decir, una concentración de significado y sentido en los discursos sobre los lugares de la institución. Por esto, al estudiante se le recuerda la presencia de sitios sagrados y no sagrados de forma constante.

En consecuencia, ellos mismos reproducen este discurso diferenciador entre espacios consagrados y espacios comunes, como lo plantea el estudiante A2 “todos sabemos que la capilla es un sitio sagrado y no se pueden hacer esas cosas o decir malas palabras como el rector lo dice [...]”.³³¹ La carga de valor sobre los espacios está siempre determinada por la intencionalidad de los sujetos educadores y su manipulación decidida. No obstante, estos espacios manipulados simbólicamente son interpretados y reinterpretados de forma constante por las personas y grupos, significándolos para cada ocasión, para cada momento concreto y así logran establecer configuraciones donde se relaciona el par «persona-entorno», es decir, escenarios para el comportamiento o para la relación constante con otros y con el espacio como objeto. Por lo que a continuación se asume la tarea de analizar esta significación *a posteriori* que realizan los educandos al interactuar con el medio.

3.2 Valoración de los estudiantes sobre los espacios físicos institucionales

Existen varios tipos de territorios identificables a partir del tiempo durante el que se ocupa un espacio, el significado personal que se tenga del entorno localizado y la posibilidad de estar o no en este. Desde la propuesta de Valera³³² estas zonas se pueden clasificar en un territorio primario donde se encuentra el espacio privado y el espacio público y un territorio secundario donde se presenta un espacio semi-privado y uno semi-público.

³³⁰ MANDOKI, Op.cit., p. 54.

³³¹ ENTREVISTA con estudiante A2. Bucaramanga, 29 de septiembre del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

³³² VALERA, Op.cit., p. 20.

Al respecto, el espacio privado es aquel en donde una o más personas pueden establecer una regulación consciente explícita y efectiva del uso de la zona e inclusive de la interacción social que allí se desarrolla. Por el contrario el espacio público no depende de la persona o de un grupo de ellas y aunque tiene normas implícitas se caracteriza porque es de todos y de nadie a la vez, puede decirse, todos pueden o no tener el control de la privacidad y la interacción. Finalmente, lo semi-privado y lo semi-público dependen de la ocupación y el control temporal del espacio por grupos de personas, por su frecuencia de uso y ciertos hábitos de comportamiento asociados a este lugar que pueden ser, para alguna persona o grupo, considerados más restringidos o más propios.

En los enunciados de los estudiantes es posible identificar estos territorios en relación con la posibilidad de estar o no en los mismos y de usarlos con mucha o poca frecuencia, es decir, el tiempo en el que los ocupan. De tal manera que en los tres colegios los lugares más usados por los estudiantes son los salones, estudiante C2 “los salones porque estamos todo el tiempo ahí”³³³; la cafetería, las canchas “pues la cancha se usa mucho para el área de deportes y el descanso”³³⁴ y los baños. Dado que son estos lugares los más usados y sin restricción, pueden denominarse como públicos.

Sin embargo, la realidad es otra, estos espacios solo pueden ser frecuentados en momentos específicos y ocupados según la reglamentación institucional, por ejemplo en el caso de los baños están clasificados por género (hombres-mujeres) y lo común es que sean usados solo en los descansos. Por su parte, los salones solo pueden estar ocupados por un grupo de estudiantes según la programación de cada asignatura o la asignación fija de salón y hasta la cafetería está organizada para la atención por grados de tal forma que los estudiantes tengan por igual el acceso a la compra.

En cuanto los espacios menos usados los informantes coinciden en el poco uso de los laboratorios, espacios de recreación como la piscina y el patinodromo. De igual manera, la capilla o el oratorio solo pueden ser usados en momentos de oración programados por el

³³³ ENTREVISTA con estudiante C2. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

³³⁴ ENTREVISTA con estudiante B3. Bucaramanga, 13 de octubre del 2014. Hora: 10:00 am-11:00am.

colegio cada semana o mes y en ocasiones es de uso exclusivo de la comunidad religiosa como lo plantea el estudiante C3 “en el oratorio solo entran las hermanas y cuando se necesita, no cualquiera entra allá, toca con permiso”.³³⁵

A partir de lo anterior, los espacios, desde el tiempo y la posibilidad de uso, pueden categorizarse en el territorio secundario. Así los de mayor usanza corresponden a lo semi-público y los de menor uso a lo semi-privado. No se pueden ubicar en el territorio primario (privado y público), pues las regulaciones permiten en momentos acceder o no a los mismos; luego no son absolutamente restringidos, pero tampoco permitidos siempre.

Hasta el momento se analizó la relación de los estudiantes y los espacios institucionales en lo referido al uso y tiempo permitido de ocupación, definiendo que son territorios secundarios (semi-público/semi-privado) según este criterio de análisis. Ahora se hará referencia a la relación proxémica que establecen los educandos con el espacio. El término proxémica fue acuñado por Edward Hall³³⁶ para designar el uso del espacio entre individuos según convenciones culturales a nivel cenestésico, sexual, postural, térmico, olfativo y hasta en la escala de voz.

No obstante, siguiendo la propuesta de Katia Mandoki³³⁷ el término proxémica que se usará en este análisis habla sobre la cercanía o distancia del sujeto educando con respecto al registro retórico escópico (el espacio), es decir, se analiza una proxémica escópica que refiere a la puesta en vista de distancias largas y cortas por medio de artefactos o uso de los espacios. Entre sus mecanismos están los estilos, épocas, precios, accesibilidad y comportamientos esperados de usuarios en lo que concierne a ciertos objetos o espacios. De esta manera, se puede apreciar en los enunciados de los informantes una proxémica escópica corta con algunos espacios y una proxémica escópica larga con otros, así:

³³⁵ ENTREVISTA con estudiante C3. Bucaramanga, 16 de octubre del 2014. Hora: 11:00 am-12:00m.

³³⁶ HALL, Edward. A System for the Notation of Proxemic Behavior. *Amerian antropologis*, 1963. p.1003-1026.

³³⁷ MANDOKI, Op.cit., p. 48.

TABLA 28. Enunciados de los estudiantes sobre la proxémica escópica

	Proxémica Escópica Corta	Proxémica Escópica Larga
<i>Época</i>	<i>La parte que está como mejor en ese aspecto arquitectónico es la de preescolar que ya tienen todo nuevo.</i>	<i>La planta es vieja, ya tiene 60 años y está como deterioradita, pero eso aguanta.</i>
<i>Decoración</i>	<i>Las paredes eran blancas, pero ahorita están rayadas porque nosotros lo hicimos. ...el resto ya es decoración de cada grado, de nosotros.</i>	<i>Todos los salones tienen cuadros religiosos.</i>
<i>Amplitud</i>	<i>Los salones son bastante amplios y es lo que más nos agrada. Cada uno tenemos nuestro espacio personal y no tenemos que estar pegados al otro. Zona verde, con muchos árboles y bastante vegetación, por eso es muy bonito.</i>	<i>Cuando yo entré dije severa cancha, pero ahorita después de tantos años uno ya la ve normal. El coliseo por lo encerrado da a uno mucho calor y como claustrofobia. Son un poco incómodas las reuniones que hacemos en el auditorio porque ya está demasiado pequeño para la cantidad de estudiantes.</i>
<i>Mobiliario</i>	<i>El colegio nos da lo mejor ya se ha instalado en varios salones el aire acondicionado, también se ha instalado en varios el video beam y computador. Ya hay sillas azules y grandes un poquito más ergonómicas para nosotras.</i>	<i>A veces se daña un ventilador o que las cortinas están dañadas o que los pupitres a veces se dañan eso es una dificultad. Internamente hay algunas fallas de humedad en los techos, tenemos en varios salones huecos enormes en los techos y algunas paredes un poquito descascaradas.</i>
<i>Ambiente</i>	<i>Me gusta la cancha porque uno puede correr, se divierte y está al aire libre. La zona de cafetería porque es un área libre, o sea no estamos encerrados. En la sede me siento como muy abierta porque eso es campo ahí hacemos muchas actividades de deportes y es chévere.</i>	<i>No me gustan los salones porque estar sentado y solo ver el tablero, da pereza y cuando hace calor. La capilla en misa es muy aburrida, da sueño y muchos se portan mal.</i>

Desde la tabla anterior, se percibe que en relación a los espacios escolares con los que se relacionan los educandos en sus instituciones existe una proxémica escópica corta por aquellas estructuras nuevas, contemporáneas y más innovadoras, relación contraria con aquellas más antiguas y alejadas de su tiempo que les resulta poco atractivas, aunque funcionales aún. En el aspecto decorativo las aulas tienen un doble valor relacional, por un lado el impuesto de manera homogénea por la institución (cuadros religiosos), por tanto no tan cercano a los estudiantes y, la ornamentación propia en la que participan de forma directa los

educandos considerándola más cercana, pues se les permite ubicar elementos decorativos más identitarios y en relación con características de los ocupantes.

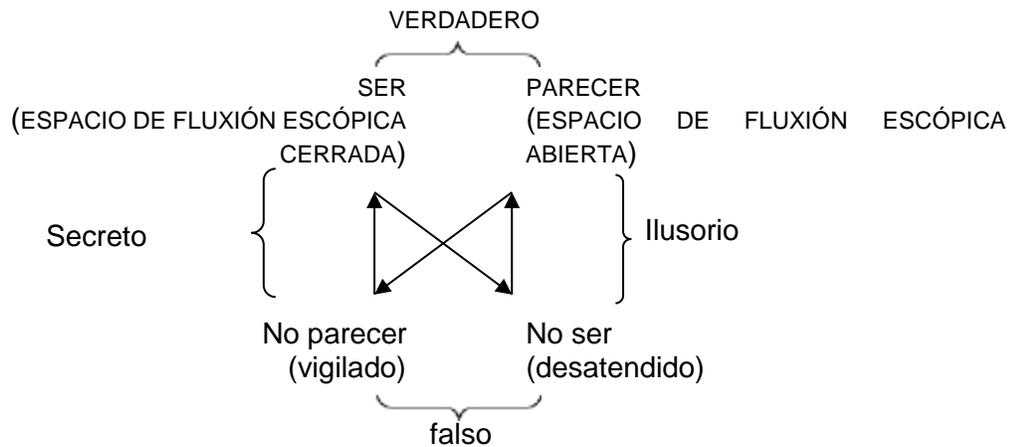
De igual forma, la posibilidad de tener una distancia proxémica larga con los otros a través de espacios extensos, propios, cómodos y que permiten la movilidad, les resulta eufórico en su proxémica escópica corta del lugar. Pero no solo esta distancia es efectiva, también la posibilidad de contar con mobiliario técnico, moderno, utilizable y por supuesto cómodo genera un lazo más cercano y agradable con el entorno ocupado.

No obstante, aunque valoran estas características y admiran la entrega al principio de año de espacios limpios, organizados y en constante mantenimiento, son ellos mismos los que no mantienen esas condiciones y en consecuencia deben al finalizar el año escolar limpiar y organizar de nuevo, como plantea el estudiante A3 “uno tiene que entregar todo como estaba al principio, los salones blancos, bien pintaditos y limpios, los pupitres también”.³³⁸ Luego, aunque en el discurso valoran positivamente características de orden, limpieza y funcionamiento del espacio físico en su hacer diario, según otros enunciados, suelen disjuntarse así mismos de estos valores.

En cuanto a lo ambiental surge una interesante percepción sobre el espacio, dado que los educandos reiteran en sus enunciados la euforia por las áreas con una fluxión escópica abierta, es decir, liberadora de energía y que da la sensación de independencia como es el caso de las canchas. Por el contrario, muestran disforia por los espacios en los que deben mantener una fluxión de energía cerrada y por tanto mantenerse callados, sin movimiento y solo receptivos como el caso de la capilla o sitios de oración. Sin embargo, lo que es considerado eufórico en los estudiantes en realidad es una aparente fluxión escópica abierta, pues las instituciones están construidas bajo una orientación centrípeta y cerrada de la fluxión y aunque el estudiante cree estar en conjunción con la independencia y la no vigilancia en estos espacios esto no es real. Así se obtiene el siguiente cuadrado semiótico de la veridicción

³³⁸ ENTREVISTA con estudiante A3. Bucaramanga, 29 de septiembre del 2014. Hora: 12:00 m-1:00pm.

FIGURA 38. Cuadrado semiótico de la veridicción sobre el espacio percibido por los estudiantes



La figura anterior muestra que la percepción de los educandos, sobre el espacio institucional, es ilusoria pues parece ser un espacio de fluxión escópica abierta y por ende desatendido, no vigilado, en palabras de los informantes libre, cuando la verdad es que es un lugar con fluxión escópica cerrada y sigilosamente vigilada en cada instante. En este sentido, la escuela-edificio es un operador de la vigilancia, control y dominio de los sujetos manipulados (estudiantes) en cualquier lugar de la misma, como se demostró en el análisis geométrico de la edificación. Lo que es coherente con los sistemas axiológicos encontrados en el capítulo de la educación que plantean la formación en obediencia, heteronomía y búsqueda de un paraíso donde reina la libertad bajo la mirada de un ser supremo.

Partiendo de lo anterior, se hace relevante estudiar los comportamientos de los estudiantes en espacios específicos de la institución, de manera especial los relacionados con la formación confesional como la capilla y aquellos donde habitan la mayor parte del tiempo (salón y canchas), por lo que se parte de la idea que existe una estrecha relación entre entorno y comportamiento, de tal forma que según los espacios los sujetos encauzan su conducta, pero no se puede limitar a una visión cognitiva sobre el lugar sino que es necesario tener presente la dimensión afectiva e inclusive la proxemia corta o larga con respecto al mismo.

Así las cosas, en los enunciados de los estudiantes es recurrente la presencia de dos percepciones sobre el comportamiento en cada lugar, por un lado el esperado por los sujetos formadores y por otro el que podría denominarse real, en otras palabras, el PN que la norma

exige virtualmente y el PN que los estudiantes actualizan y, en muchos casos enunciados estos PN no coinciden. Como se ve a continuación:

TABLA 29. Figuras sobre la performance de los estudiantes en algunos espacios escolares

Actores	Espacio	Performance
<i>Nosotros estamos entre amigos</i>	<i>En las canchas</i>	<i>Conversaciones bruscas. Juegos bruscos. Correr. Reír. Hablar más fuerte.</i>
<i>Nosotros Con docente</i> <i>Nosotros Sin docente</i>	<i>salón</i>	<i>más que todo uno está en la clase Callado. Se ponen ahí a jugar.</i>
<i>Yo</i> <i>Ellos con docente</i> <i>Ellos sin docente</i>	<i>la capilla</i>	<i>Me porto bien. Respetar porque estoy en un lugar sagrado. Respeto. Se les dificulta sentarse a escuchar de religión. Se duerme. Se ríen. Comienzan a molestar. Se ponen a jugar. Se ponen es hablar. Forman ruido.</i>

Las figuras enunciadas dejan ver dos actores esenciales en la performance, estudiantes y docentes, en los distintos espacios físicos que son seleccionados por ser los más recurrentes en los discursos.* Las performances enunciadas dejan ver una dualidad en el comportamiento de los estudiantes en los diferentes sitios, una es la forma de accionar cuando están los docentes y otra cuando no están. Por lo que es evidente que parten de la sanción de los destinadores (S3) para actuar y manipular los PN realizados según se encuentren o no en la mira evaluativa de los judicadores.

De lo anterior son claras dos cosas, primero si los estudiantes (destinatarios S1) se comportan de la forma esperada en presencia de los docentes (destinadores judicadores S5) es porque

*Podría tenerse presente otro lugar como la biblioteca que es mencionada en 2 ocasiones por dos informantes, pero son los seleccionados para la tabla salón, capilla y cancha por ser los más frecuentados por los jóvenes y por lo tanto de los que más discursivizan.

están modalizados en ese momento por el saber-hacer/ser, deber-hacer/ser, poder hacer/ser (tanto intrínseco como extrínseco), * es decir, son competentes en cuanto al conocimiento del PN virtual que deben actualizar y que como ya se ha planteado es la conjunción con una identidad católica (Ov) que para el caso de los lugares enunciados (salón y capilla) debe percibirse a través de la actitud de silencio, escucha activa, movimientos corporales mínimos y una postura rígida en señal de atención. En segunda medida, los enunciados de las performances que ellos mismos sancionan como incorrectas desde la mirada de S5 son la muestra que su objeto valor es diferente, pues los sujetos tienden al movimiento, la actividad, el diálogo y la ligereza, es decir, un Ov que tiende a la vida. Estas acciones donde se da una fluición abierta de energía están modalizadas por el querer-hacer/ser.

Así las cosas, la interacción entre personas en los espacios escolares se gestiona y se decide con diversos mecanismos y costumbres que no dependen del todo de los estudiantes que ocupan un lugar, y por tanto poseen un valor significativo menor para ellos mismos. Estos lugares como la capilla y el salón se rigen por normas explícitas y reguladas de manera evidente por los judicadores S5 al encontrarse en espacios más pequeños que la cancha. No obstante, por ningún motivo se puede pensar que el patio es un espacio neutral o sin reglas implícitas, no reguladas o débiles, de ser así el control sobre este lugar resultaría imposible o, cuando menos, insuficiente, que no es el caso en estas escuelas-espacios arquitectónicos. Por el contrario la escuela confesional debe ser un operador de encauzamiento de la conducta de tal manera que designa de forma coercitiva la distribución diferencial, es decir, quién es, dónde debe estar; por qué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.³³⁹

De esta manera, se entiende la labor de los docentes en estos lugares como "observadores" y "sancionadores" para dar cuenta por ejemplo de quién en el salón o la capilla ha abandonado su banco, quién charla durante la oración o explicación, quién no trae materiales a clase, quién se comporta mal en misa o en el salón o quién comete algún acto que no es propio de un

*Hablar de un poder intrínseco es tener en cuenta la modalización del sujeto desde su interior, mientras un poder externo está dado por las posibilidades que el entorno le brinda al sujeto, estas formas potestivas facultan para realizar un PN. AREVALO. Op.cit.

³³⁹ FOUCAULT, Op.cit., p.184.

educando con identidad católica tanto dentro como fuera de la institución. Y es en realidad la técnica de vigilancia, lo que Foucault denomina la nueva "física" del poder,³⁴⁰ la forma para dominar sobre el cuerpo de acuerdo con la observación de las conductas de los sujetos, de acuerdo con todo un juego de espacios y sin recurrir, en principio al menos, al exceso, a la fuerza, a la violencia.

En resumen, los comportamientos e interacciones de los educandos S1 en los distintos espacios dan cuenta de cómo el diseño de la arquitectura escolar y la educación confesional manipula, superficialmente al menos, la habitabilidad, el comportamiento, la pertenencia y el apego de los estudiantes hacia el lugar, todo bajo el hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto de manera constante, así se mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario en la escuela.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES DESDE LA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

En el interior de la semiosfera, la educación puede considerarse como un mecanismo utilizado de manera estratégica para mantener el orden cultural, para desarrollarlo (el progreso) o para cambiarlo. En el caso de Colombia se encuentran diferentes proyectos educativos dirigidos en líneas de acción específicas que influyen en las formas de vida de esta cultura educativa, como es el caso de la educación formal, privada y católica que se está haciendo en la actualidad.

En este sentido, después de realizar el análisis semiótico del retrato referido acerca de las representaciones que sobre educación formal y escuela privada católica han construido los educandos desde su experiencia personal, se puede afirmar que lo que caracteriza al modelo educativo católico es la manifiesta función de organizar una serie de programas narrativos en función de la meta cultural (ideal o real) de educar en y por la construcción de una identidad católica en los estudiantes. Esta función en última instancia determina los roles del sujeto educando y los de sus educadores, la relación social entre sujeto educador

³⁴⁰ Ibid., p.164.

(manipulador y judicador) y sujeto destinatario (manipulado y juzgado), la estructura social educativa y la carga simbólica del espacio físico escolar en el que transcurren estas prácticas.

En consecuencia, desde la perspectiva de los educandos es claro que el programa de formación confesional en el que se encuentran inmersos propende no solo por el avance en los conocimientos de las diferentes disciplinas, sino que de manera primordial está la construcción y desarrollo de sistemas semióticos que cumplen la función de trabajar con el “ser” del sujeto; un “ser” concebido desde la visión católica. Por esto, el trabajo principal se da en el desarrollo de competencias en el sujeto educando que le permitan “saber-ser/estar” y “saber-hacer” a la manera confesional con el fin último de conjuntarlo con una identidad católica. Lo anterior implica, según el análisis en un nivel más profundo, que los sujetos educandos aprendan los valores e ideologías confesionales de la institución a la que pertenecen, entre estos ser serviciales, pasivos y obedientes, pero en especial alejados de lo malo, es decir, de lo no católico. Con esto se logra que el educando desarrolle una identificación autoidentitaria por asociación negativa, donde existen los buenos (iguales a mí) y los malos (el diferente a mí).

En correspondencia con lo anterior y como todo manipulador de un proceso de transformación, el sistema educativo confesional busca instalar el deseo por un “ser” católico, instaurando la falta del mismo y ofreciendo las experiencias y las pruebas para alcanzar la identidad deseada. Es así que a través del discurso de los educandos se hizo evidente que saben lo que implica ser un sujeto competente a la manera confesional, qué deben hacer para lograrlo, cómo hacerlo y los beneficios que podrán alcanzar a futuro si se conjuntan con esta forma de “ser”. Por lo que estas pruebas, prácticas de rituales religiosos, desde los enunciados analizados reflejan que la manipulación ha funcionado después de varios años.

El alcance exitoso o no de los PN emprendidos por los sujetos educandos son juzgados por los parámetros del sistema a través de los sujetos educadores, quienes actúan como manipuladores y sancionadores del hacer y el ser de los estudiantes. Las sanciones que los educandos reciben sobre las pruebas que han superado y de los fracasos que también forman parte de él reafirman o invalidan su identidad narrativa y le estimulan estados

pasionales que pueden ser eufóricos o disfóricos según la situación. Al respecto, los estados eufóricos recurrentes en los enunciados son la alegría, la esperanza y la admiración, mientras los disfóricos presentan estados de vergüenza, frustración e ira.

Acerca de estos sujetos educadores, quienes se encuentran en sincretismo actancial por ser manipuladores y judicadores del proceso formal de educación de los estudiantes, se tiene que el actor principal es el maestro. Desde la judicación de los educandos, los sujetos considerados competentes en su rol manipulador son aquellos que logran enseñar el currículo académico y el confesional, dando a este último mayor valor. Por lo que el sujeto educador que enseña la creencia católica es sancionado positivamente, mientras el que no enseña lo católico les resulta disfórico a los judicadores (estudiantes), pues el plus formativo propio de las formas de vida en las que se hallan inmersos se olvida. Lo anterior sustenta lo que se ha venido afirmando, primero que el interés de este tipo de formación está en educar en valores ideológicos de la comunidad católica y en el principio de una felicidad futura y segundo que la manipulación ha sido efectiva en el modelo educativo confesional.

Se está de esta forma ante un sujeto educando ubicado en medio de un juego de desarrollo de pensamientos que van del pensamiento mítico-religioso al pensamiento académico y viceversa. En algunas instituciones se da una clara separación de los mismos y en otras se ubica en un rango dominante al primero (mítico-religioso). Para el último caso, el pensamiento académico termina regulado, traspasado y refutado por el pensamiento mítico-religioso que trae a colación la creencia, la fe y el dogmatismo. Por lo que todo termina explicado desde la figura de Dios como sujeto principal en el acceso al discernimiento de las percepciones. En el primer caso, donde se separa la formación de los mismos, el desarrollo del pensamiento cuyo centro es el sujeto mismo (ser humano como ser racional) se realiza a la par del mítico-religioso; aun así la participación en prácticas católicas no permite que se pierda la función formadora de la identidad católica.

Según los informantes (educandos), los rituales tanto académicos como religiosos son parte constitutiva y fundamental de las formas de vida de sus instituciones, en especial las prácticas sagradas que se han constituido como costumbres y hábitos de las mismas.

Prácticas que terminan convirtiendo el ritual en tradición y así mismo en parte constitutiva del ser católico. Por lo que, es innegable que los educandos de colegios confesionales, sin distinción, están siempre inmersos en una serie de rituales sacros y profanos donde establecen una relación con la realidad que no es inmediata, ni directa sino socialmente construida a través de diversas significaciones. En lo que respecta a la participación de los educandos en prácticas confesionales se logró concluir que unos estudiantes asisten guiados por una fuerza imperativa y otros estudiantes de modo voluntario. Asimismo, en la participación de actividades no sacras sucede lo mismo.

En este sentido, las prácticas educativas están en relación directa con unas prácticas culturales e ideológicas, una práctica social con un universo simbólico, que tienden a pedagogizar el cuerpo y el alma para formar un sujeto heterónomo con unos regímenes de creencia situados en sistemas axiológicos que conjugan valores morales, espirituales, éticos, estéticos, sociales y políticos enmarcados en una tradición histórica religiosa. Para esto, los padres, los directivos y algunos docentes impersonalizan al sujeto educando para que deje de ser alguien y se entregue a la voluntad del programa de formación confesional, se sucumbe a un relación de adoctrinamiento que va de los sujetos manipuladores a los manipulados sin contar con los valores e intereses particulares de los educandos y es según lo enunciado este tipo de instrucción el que resulta disfórico a algunos estudiantes.

En consecuencia, tras la acumulación y ordenación de experiencias formativas de este tipo, los sujetos manipulados se autodefinen, construyen sentido, se apropian del mundo natural, social y cultural y, dan fundamento a su conducta como individuo y miembro de un grupo social confesional. Esta deferencia de cuerpo y mente a la ideología de formación católica es establecida de manera unilateral, pues la institución plantea el contrato y lo presenta al educando para que lo desarrolle de forma cooperativa. No obstante, algunos sujetos educandos virtualizan el PN establecido y emprenden antiprogramas que hacen polémico el establecimiento del mismo. En este último caso, los manipuladores actúan para evitar la presencia de estos antiprogramas valiéndose de diversas estrategias manipulatorias.

Las estrategias de manipulación usadas en el modelo educativo católico van desde manipulaciones cognitivas como la seducción y la provocación, hasta pragmáticas como la

tentación y la intimidación. Lo relevante es que, según lo enunciado por lo estudiantes, todas surten efecto en ellos y logran actuar en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad y las disposiciones de los educandos en el espacio de la cultura escolar católica. Lo que hace indiscutible que el castigo ha logrado evolucionar de ser un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos donde se manipulan objetos de valor. Para el caso del modelo confesional, dirigidos de forma especial hacia la pérdida del mismo y en añadidura se da un mínimo suplemento disciplinario que concierne en realidad al cuerpo mismo.

También, los edificios en los que habitan los estudiantes son operados bajo el punto de vista técnico de una intencionalidad *a priori*, con el fin de ser usados como un medio capaz de apoyar el desarrollo de la formación integral católica. En otras palabras, los espacios están adecuados para fomentar el desarrollo de la identidad católica en los sujetos educandos. Por lo que, el espacio físico escolar de las instituciones participantes coincide en la promoción de la fluxión escópica centrípeta en la que se impone una acumulación y una retención de fuerzas en los sujetos y, una enfática escópica donde se le da acento a lugares y objetos sagrados de esta religión haciéndolos resaltar y diferenciar de espacios y objetos a los que no se les da este vertimiento de valores. En añadidura, la arquitectura escolar funciona como un operador de encauzamiento de la conducta que designa de forma coercitiva la distribución diferencial de quienes la habitan. Esta forma de encauzar el espacio es coherente con los sistemas axiológicos encontrados donde prima la formación en obediencia, heteronomía y búsqueda de un paraíso donde reina la libertad bajo la mirada de un ser supremo.

Hasta aquí quedan esbozados los resultados del análisis del discurso oral de los estudiantes durante la investigación. Los cuales permitieron la construcción de un modelo meta-representacional donde se ordenó cada enunciado en correspondencia con tres esferas que dan cuenta de unas representaciones de un ser-yo, un ser-con y un ser con el mundo producto de la experiencia de formación de su identidad católica en el seno de una institución confesional. Para lograr la unión e identificación de las representaciones de los educandos sobre las formas de vida en las que se encuentran inmersos se involucró el análisis detallado de lo educativo como una acción social, cultural y así mismo simbólica y

la escuela como espacio físico donde se desarrolla una cultura escolar, con sus niveles, significaciones, modalidades y poderes.

CONCLUSIONES DESDE LA PERSPECTIVA SEMIO-PEDAGÓGICA

La educación como práctica cultural, en la que los sujetos logran adaptarse al mundo simbólico que les tocó vivir, desde su cultura, lengua y nociones del mundo, ayuda a definir el proyecto de vida efectivo y eficaz de cada individuo o grupo de ellos convirtiéndolo en un proyecto real. Para lograrlo, durante el proceso se hacen corresponder las potencialidades del individuo y las del entorno, mediante el desarrollo de valores, de una concepción del mundo, de unos conocimientos, motivaciones e intereses. De todo esto son los valores interiorizados en el proceso los que conforman un sistema axiológico que será la esencia del modelo de representaciones personales, constituirá el contenido del sentido de vida y de la concepción del mundo, permitirá la comprensión, la interpretación y la valoración del sujeto y brindará la posibilidad de definir un proyecto de vida en medio de la actividad social.

Para el caso de Colombia se pretende que todas las personas puedan adquirir y ampliar una serie de competencias que les faciliten convivir pacífica y productivamente, sin distinción de su condición social, económica o cultural. En otras palabras, se procura garantizar la posibilidad de encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo unos estándares mínimos a los que todos deben acceder. Por tanto, puede considerarse que para la educación en Colombia el objeto valor está en la formación de sujetos competentes y en consecuencia, sujetos capaces de autodefinir y desarrollar un proyecto de vida acorde con sus intereses, necesidades y situaciones en las que se encuentre. No obstante, el objeto de valor principal en el modelo educativo confesional está en el desarrollo de una identidad católica en sus estudiantes.

En este sentido se está ante un sujeto ideal para un sistema y unos intereses burocráticos del área confesional. Por lo que, el modelo confesional católico, desde las representaciones de los educandos, se inclina más por un desarrollo ideológico predeterminado que por una

educación liberadora del pensamiento y por ende de un ser crítico capaz de evaluar los sistemas que le rodean o lo que es lo mismo, se le está enseñando a los educandos qué pensar y no cómo pensar. En analogía con este tipo de formación está la propuesta de Estanislao Zuleta cuando analiza al sujeto que la educación capitalista requiere para sus fines industriales

Puede que la educación actual sea muy mala desde el punto del conocimiento, pero es ideal para producir 'un buen estudiante', al que no le interesa aprender, pero si sacar cinco y, que solo estudia por el miedo a perder el año. Una educación así es ideal para el sistema y sus intereses [...] hay un gran planificador que no es una persona sino el mercado y las conveniencias del capital.³⁴¹

De la misma manera, los sujetos en las instituciones católicas, saben y enuncian que lo primero es formar personas humanas y después si viene lo académico, es decir, primero el sujeto educando debe aprehender la ideología dominante a conveniencia del sistema católico y luego el desarrollo de competencias académicas que termina ocupando un segundo lugar aunque haga parte del fin formativo, pero supeditado a la rigidez ideológica.

Esta influencia ideológica en la formación es aceptada por algunos de los sujetos educandos modalizados por el deber- hacer/ser. En consecuencia, se hace evidente otra dificultad en este sistema educativo que se ha generalizado en el proceso de aprendizaje de los jóvenes colombianos en los últimos años y que involucra directamente la enseñanza, y es que los jóvenes estudiantes aprenden la disciplina de hacer lo que no les interesa, aprenden a rendir cuentas de un saber que no les importa y adquieren habilidades determinadas para producir resultados determinados que les son indiferentes, bien lo planteaba Zuleta:³⁴²

En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por no perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio, la creatividad y la voluntad de los individuos

³⁴¹ ZULETA, Estanislao. Educación y democracia: un campo de combate. Compilación de Hernán Suárez y Alberto Valencia. Biblioteca libre, 2010. p.20.

³⁴² Ibid., p. 28.

Basta preguntarse si las representaciones que tienen de los educandos acerca de la educación formal católica, no es más que una versión religiosa de ese sistema capitalista que forma un sujeto disciplinado, sin conciencia crítica, ni conocimientos más allá de la ideología vertida en esa identidad que ostentan los educandos. La respuesta, es aún más evidente desde el análisis aquí desarrollado y las conclusiones semióticas en las que los sujetos educandos se identifican como sujetos que obedecen la voluntad y los principios institucionales de forma impuesta. Lo anterior exhibe que la educación que están recibiendo tiende a una formación heterónoma, tradicionalista e integrista, donde prima el cuidado confesional, de un individuo que se somete a ser dirigido por otros para ser “buena persona”.

En este punto es importante reflexionar sobre cómo se está formando en la disciplina escolar confesional, dado que los estudiantes se enuncian no como sujetos de derecho, conscientes de sus intereses, privilegios fundamentales y deberes establecidos o lo que es lo mismo un sujeto que reconoce que los derechos humanos se dan sobre el cuerpo humano y a su vez, quien es ser humano está sujeto a unos valores (libertad, dignidad, autonomía, respeto) que le sirven para guiar su conducta; si no que se identifican como como sujetos obedientes, modalizados por un no poder no hacer, individuos sometido a prácticas, a reglas, a órdenes, costumbres, a una autoridad que se ejerce de manera continua en torno suyo y sobre él y que debe dejar funcionar automáticamente sin ponerle en discusión y construcción bilateral. En pocas palabras, Los sujetos educandos se están representando como sujetos no autónomos, ni ciudadanos capaces de tomar decisiones basadas en su propio criterio y principio de libertad y dignidad. Además de constituirse como integristas de una ideología que incluye a los míos y excluye a los otros.

Sobre este último punto, se debe empezar a repensar el tipo de ser humano que se espera en las instituciones católicas o lo que es lo mismo reconceptualizar las implicaciones de la formación de una identidad católica en las instituciones educativas confesionales, pues el marco de una época actual requiere hombres de mundo, capaces de aceptar la diferencia y saber convivir e integrarse en ella. Esta realidad no es ajena a las disposiciones de la fe católica. Razón por la que desde el 14 de febrero del 2012 la máxima autoridad religiosa en

esta ideología, el vaticano, retoma el Decreto Unitatis redintegratio consagrado al ecumenismo y la Declaración Nostra aetates sobre la interreligiosidad para comenzar un cambio de un integrista ideológico a una apertura dialogal con el otro. Sin embargo, aún las instituciones educativas deben continuar trabajando en post de este ideal de apertura que no se hace evidente en el discurso oral de sus educandos.

Esto pone en tensión dos modos de realización del proyecto de la educación colombiana. Por una parte, habría un régimen de creencia de carácter religioso, de fuerte tradición, que reclama ser un guía de la acción de otro; y por otro un orden constitucional del país, en el que el mandato es la defensa de una educación crítica y autónoma que promueva ciudadanos capaces de auto-realizarse y autodefinirse. Además, de una práctica que tienda a formar un sujeto revolucionario y transformador del entorno colombiano. Con todo lo anterior, se hace evidente que en la sociedad colombiana aún se plantea discursos premodernos interiorizados a través de la educación. No obstante, dado que todos los caminos de formación hacen parte de lo educativo en el país, aun y con todas sus diferencias, el aquí señalado debe integrarse al modelo educativo colombiano debido a su particularidad en relación con el sistema educativo a nivel nacional.

Por lo que los resultados obtenidos como diferencias de las prácticas educativas católicas en relación con lo esperado en el modelo educativo oficial de Colombia, se propone sean pensadas a partir de la construcción de una teorización general frente a la cual la diversidad de los casos concretos educativos sean asumidos como un sistema de alternativas de formación y no como un paradigma que excluya 'lo educativo' de 'lo no educativo', pues el modelo educativo confesional evidentemente funciona en su proyecto de conjuntar al educando con una identidad católica.

BIBLIOGRAFÍA

AGULLA, Juan Carlos. Sociología de la educación. Relaciones entre sociología y pedagogía. Buenos Aires: ediciones Paidós, 1971.

ARÉVALO, Luis Fernando. Manipulación discursiva: la compasión en diles que no me maten, de Juan Rulfo. En: Revista S. Vol. 4. 2010. p.131. ISSN 2011-074X.

ARIAS, Mirtha. La arquitectura escolar como espacio socio-físico formativo: una mirada desde los/as estudiantes. Santiago-Chile, 2013. Trabajo de grado (Magíster en Educación). Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación.

AROCHA, Gisela. Representaciones del educador en el discurso de los estudiantes como objeto de investigación semiótica. Bucaramanga, 2004. Trabajo de grado [Maestría en semiótica]. Universidad industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas.

BENEDICTO XVI. Vía crucis. Lecceto 2011.
http://www.vatican.va/news_services/liturgy/2011/documents/via_crucis_2011_spagnolo.pdf.

BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso Pedagógico. Madrid: editorial Morata, 1990.

BERSTEIN, Basil. The structuring of pedagogic discourse. London: editions Routledge, 2003. ISBN 0-415-30290-0.

BOURDIEU, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Argentina: Siglo XXI editores, 2005. p 23. ISBN 968-23-2054-2.

BOTERO, Carlos. La formación de valores en la historia de la educación colombiana. En: Revista Iberoamericana de Educación. No36 (junio., 2005); ISSN: 1681-5653.

BUENFIL, Rosa Nidia. Análisis de Discurso y Educación. México: DIE-CINVESTAV, 1991.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. Globalización, maniqueísmo y realidades escolares. En: Revista de la comunidad Normalista, encuentros y reflexiones. No 0 (dic., 2012).

CÁRDENAS, Cristina. Hacia una semiótica de la educación. En: Revista Sinéctica [en línea]. No 19 [(Jul., 2001-ene., 2002); [citado en 5 de febrero 2015].
<http://www.redalyc.org/revista.oa?id=998>.

CALANDRELLI, Matías y LÓPEZ, Vicente. Diccionario filológico-comparado de la lengua castellana. Buenos Aires: imprenta de DIEDMA, 1880-1916.

CASTRO, Beatriz. La escritura de las monjas francesas viajeras en el siglo XIX. La Asistencia Social y La Iglesia Católica en Colombia, 1870-1960. El Caso de las Hermanas de la Caridad

Dominicas de la Presentación. En: Revista ACHSC, Cali. No1 (Ene. – Jun., 2014); ISSN 0120-2456.

CASSIRER, Ernst. Ensayo sobre el hombre, Medianoche. París; Minuit. 1975. Pp.43-44. Citado por KHARBOUCH, Ahmed. Le statut sémiotique de la culture. En: Revista actas semiotique [en línea]. No113 (2 de julio de 2010). <http://epublications.unilim.fr/revues/as/1767>.

CERDA, Hugo. El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Ediciones magisterio. ISBN 958-0618-8.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. En: Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. (1) (2001).

CIFUENTES, José Luis. Espacio y enunciación en la dinámica textual de la lengua española. Universidad de Murcia. En: revista ELUA. No 3 (1985-1986). p. 209-235. ISSN 0212-7636.

CLAVEL, Juan et al. Lecturas de Paul Ricoeur. Madrid:Letiergraf, 1998. ISBN 84-89708-40-1.

COLOMBIA APRENDE. La educación privada. Colegios más antiguos [en línea]. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-248484.html>.

COLOMBIA APRENDE LA RED DEL CONOCIMIENTO. Un mundo de competencias: ¿Qué son? [En línea]. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-249280.html>.

COLOMBIA APRENDE. El concepto de competencia en pedagogía conceptual. [En línea]. www.colombiaaprende.edu.co/html/.../articles-171773_archivo.doc.

COLOMBIA APRENDE. Caja de herramientas: herramientas para actuar. ¿Qué significa ser sujeto de derechos? Y ¿cuáles son las características de un sujeto de derechos? Eduderechos. [En línea] http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312485_pdf_02.pdf.

CONACED. Presencia de CONACED en Colombia [en línea]. <http://www.conaced.edu.co>.

CONEJEROS, Juan Pablo. Iglesia y educación: las congregaciones religiosas de origen francés y su presencia en la educación de Chile: 1830 – 1912. En: Revista HISTEDBR [disponible en línea]. No 26 (Jun., 2007); ISSN 1676-2584.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley general de educación: 115 de 1994. Título IV organización para la prestación del servicio educativo. Capítulo I normas generales. Artículo 73. Colombia: ediciones Momo, febrero 8 de 1994.

COURTÉS, J y GREIMAS, Algirdas. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: ediciones Gredos, 1990. Tomo I. p.340. ISBN 84-249-0851-1.

COURTÉS, J y GREIMAS, Algirdas. Análisis semiótico del discurso. Capítulo I: cuestiones previas y perspectivas. Madrid: Ediciones Gredos. ISBN 9788424918149.

CYRULNIK, Boris. Morirse de vergüenza: el miedo a la mirada del otro. Colombia: D'vinni S.A, 2011. p. 21-22 ISBN 978-958-8613-40-6.

DE LA SALLE, J.B. Manual de pedagogía, para uso de las escuelas católicas de primera enseñanza. París. 1908.

DOMINGUEZ, Xóse Manuel. El profesor cristiano: identidad y misión. Bogotá: ediciones PPC S.A.S. Pag.18. ISBN.978-958-8825-03-8.

DONALD, Merlin. Origins of the modern minds. Three stages in the evolution of culture and cognition. P737-791. Citado por Pozo, Juan Ignacio. Aprendices y Maestros. Madrid: Ediciones alianza editorial, 2012. ISBN 978-84-206-8349-2.

ECO, Umberto. Kant y el ornitorrinco. Tipos cognitivos y contenido nuclear. Barcelona: ediciones Lumen, 1997. ISBN 84-264-1265-3.

ENCISO, Luis miguel. Barroco e ilustración en las bibliotecas privadas españolas del siglo XVIII. Madrid: Elece industria gráfica. 2002. ISBN: 84-89512-01-9.

FARREL, Robert V. Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la regeneración. En: Revista Colombiana De Educación. No 35 (segundo semestre, 1997); Centro de Investigaciones, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.

FAUBELL, Vicente. Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX. Universidad Pontificia de Salamanca. En: Revista educación. Número extraordinario. (2000).

FERNANDEZ REPETTO. Celebrar a los santos: sistema de fiestas en el noroccidente de Yucatán. En: Revista ALTERIDADES. (agosto., 1995). ISSN 0188-7017.

FONTANILLE, Jacques. Semiótica del discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica, Universidad de Lima, 2001.

FONTANILLE, Jacques. Soma et séma. Figures du corps. Paris: Maisonneuve & Larose, 2004. ISBN 2706818239.

FONTANILLE, Jacques y ZILBERBERG, Claude. Tensión y Significación. Lima: fondo de desarrollo editorial, 2004. Traducción de Desiderio Blanco. ISBN 9972-45-171-2. p. 197-199.

FONTANILLE, Jacques. Textos, objetos, situaciones y formas de vida. Los niveles de pertinencia de la semiótica de la cultura. Traducción de Horacio Rosales Cueva. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia, junio 2010.

FONTANILLE, Jacques. Medios, regímenes de creencia y formas de vida. Université de Limoges -institut Universitaire de France. En: Revista Contratexto. No 21 (Mayo., 2013); ISSN 1025-9945.

FOUCAULT, Michel. 1972. citado por BERSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario. Towards and Theory of the pedagogic discourse. En: CORE, Vol. 8, No3, 1984.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Argentina: editores siglo XXI, 2002. ISBN 987-98701-4-X.

GARCÍA CONTTO, José. Para una aproximación de la Semiótica Discursiva a la Intersubjetividad profesor-alumno. En: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) [en línea]. Diciembre 2007-2008. http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art3_jg.pdf.

GARCÍA, José Joaquín. Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación. En: Revista Uni-pluri/versidad [en línea]. Vol. 6, No 2, 2006. <http://aprendeonline.udea.edu.co>.

GEERTZ Clifford. Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós, 1994. Citado por ROSALES, Horacio. El sentido común. [En línea] 23 de Mayo de 2008. <http://semiouis.blogspot.com/2008/05/el-sentido-comn.html>.

GREIMAS, Algirdas. Del sentido II: ensayos semióticos. Madrid: editorial Gredos, 1983. ISBN: 84-249-1409-0.

GREIMAS, Algirdas. Del sentido II. Un problema de semiótica Narrativa: los objetos de valor. Madrid: ediciones GREDOS, 1989. p. 22-56. ISBN 84-249-1409-0.

GREIMAS, Algirdas y FONTANILLE, Jaques. Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2002. ISBN 968-23-1925-0.

GUICHOT, Virginia. Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No.1, (1 enero-junio 2006); Universidad de Caldas, Colombia.

HALL, Edward. A System for the Notation of Proxemic Behavior. Amerian antropologis, 1963.

HALL, Stuart. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Cap. 1: the work of the representation. London: Sage Publications, 1997.

HAMON, Philippe. Texto e ideología: para una poética de la norma. En: Revista criterios [en línea]. No 25-28 (enero 1989-diciembre 1990); p.66-94. <http://www.criterios.es/revista.htm>.

- HARKOT DE LA TAILLE, Elizabeth. Breve examen semiótico de la vergüenza. En: Nouveaux actes sémiotiques [en línea], 2000. <http://epublications.unilim.fr/revues/as/60>.
- HEIDEGGER, Martín. “Construir, pensar y habitar” (Bauen, Denken, Wohnen), En: Conferencias y artículos Segunda Reunión de Darmstadt. España: Ediciones del Serbal, 1994.
- HERNÁNDEZ, Germán. Preferencias y gustos del consumidor colombiano. En: Revista alimentos. Junio 22 [en línea] <http://www.revistaalimentos.com.co>.
- HUSSERL, Edmund. La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Barcelona: Edición Crítica, 1991.
- ILLICH, Iván. La sociedad desescolarizada. México: Ediciones Tierra del Sur, primera edición, 2006.
- JARAMILLO, Jaime. El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea. Manual de Historia de Colombia. Tomo III. Bogotá: ediciones Colcultura, 1980.
- JIMÉNEZ y WEST. Good host as ideal citizens: crafting identity in Isla de Mujeres. Estados Unidos, 2007. p. 48. Tesis doctoral, University of Southern California. Citado por: FINOL, J. Antropo-semiótica de la muerte: fundamentos, límites y perspectivas. En: Revista Scielo versión on-line. N° 19 (Dic., 2011); p. ISSN 1851-1694.
- JODELET, Denise. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales: las tres esferas de pertenencia de las representaciones sociales. En: Revista Francesa conexión. No 89 (enero, 2008).
- KANT, I. Groundword of the methaphysic of moral. 1958. Citado por Schneewind J.B et al. Cap. 2 tr. Allen W. Wood, with essays,1930. New Haven: Yale University Press. ISBN 0-300-09486-8.
- LASO, Eduardo. Pensamiento mítico y pensamiento racional. En: DÍAZ; Esther. La producción de los conceptos científicos. Buenos Aires: Biblos, 1994.
- LOTMAN, Iuri. Semiosfera II: Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio. Un modelo dinámico del sistema simbólico. Madrid: Cátedra, frónesis, Universidad de Valencia.
- LOTMAN, Iuri. Fenomen Kultury, citado por Boguslaw, Zylco. La cultura y la semiótica: Notas sobre la concepción de la cultura de Lotman. En: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura. Entretextos. No5 (mayo., 2005); ISSN1696-7356.
- MANDOKI, Katia. Prosaica II: prácticas estéticas e identidades sociales. Editorial siglo XXI. 2006. p.59. ISBN 968-23-2654-0.

MARTÍNEZ, Mateo. Investigaciones históricas: la organización del espacio diocesano en la historia de Castilla y León. En: Revista Dialnet. No 14 (1994); ISSN 0210-9425.

MÉLICH, Joan-Carles. Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana. Barcelona: Antropos, 1994.

MÉLICH, Joan-Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. CAPÍTULO II: organización de la educación formal. Artículo 5.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan nacional decenal de educación 2006-2016. Propósitos educativos [en línea]. www.plandecenal.edu.co.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED). En: Centro virtual de noticias de la educación (CVN) [en línea]. 25 de julio del 2007 <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-129665.html>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto NO 3433 del 12 de septiembre del 2008. Por el cual se reglamenta la expedición de licencias de funcionamiento para establecimientos educativos promovidos por particulares para prestar el servicio público educativo [en línea]. www.minieducación.gov.co.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Aportes para la Construcción de Currículos Pertinentes. Articulación de la educación en el mundo productivo. Competencias laborales generales. Bogotá: imprenta Nacional de Colombia. Serie de guía No 21. ISBN 958-691-262-0.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Organización del sistema educativo: conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Bogotá: Ediciones ministerio, 2009. Guía n°33. ISBN 978-958-691-324-9.

MERLEAU-PONTY. El primado de la percepción y sus consecuencias filosóficas. París: Cynara, 1989.

MOLINA, Walter Manuel. Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. En: Estudios pedagógicos (Valdivia) [en línea]. V.34, No 1(2008); ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100006>.

NOGUÉS, Antonio. El ritual como proceso. En: Revista academia [en línea]. https://www.academia.edu/1920561/El_ritual_como_proceso.

OLIVEROS, F. Otero. Educación y manipulación. Introducción. Universidad de Navarra, Pamplona, 1981. ISBN 84-313-0905-9.

OTERO, Raimundo. El seminario diocesano: una mirada sociológica (Apuntes teóricos para un proyecto de investigación). En: Revista de ciencias sociales Aposta. No. 14 (Enero, 2005); ISSN 1696-7348.

PALACIOS, Bonifacio. Los dominicos y las órdenes mendicantes en el siglo XII. Universidad complutense de Madrid. En: Revista Dialnet. (1996). ISBN 84-89362-11-4.

PATIÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia. En: Revista la Salle. Escuela de Comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle [en línea]. <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/3209/2568>.

QUINCENO, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935. Bogotá: cooperativa editorial Magisterio. Segunda edición: 2004. ISBN 958-20-0700-1.

RAYMOND, Duval. "Semiosis y noésis": lecturas en didáctica de las matemáticas. Escuela francesa. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México, 1993.

REVUELTA, Manuel. Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. ISBN 84-89708-34-7.

RODRIGUEZ, José Luis. Educación y comunicación. Capítulo 3: Comunicación y enseñanza. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988. p. 133. ISBN 84-7509-490-2.

ROSALES, Horacio. Représentations de la culture de soi et de la Culture de l'autre dans le discours éducatif Universitaire en colombie Analyse sémiotique. Chapitre II: Le sens commun comme instance denonciation discursive. París, 2006. Trabajo de grado (doctorado en Semiótica). Université De Limoges. Faculté De Lettres Et De Sciences Humaines.

ROSALES, Horacio. Representaciones del arte en prácticas discursivas de Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Febrero 2012- enero 2013.

SALDARRIAGA, Oscar, et al. Colección del bicentenario 11 relatos para volver a contar: te cuento la independencía. La escuela colombiana hace 200 años, al derecho y al revés. Bogotá: Ediciones Ministerio de educación nacional, 2009 [en línea]. www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-230537_relato_1.pdf.

SCHRADER, Ludwig. Sensación y sinestesia. Madrid: Ediciones Gredos, 1975. ISBN 9788424906115.

SERRANO, Eduardo. El concepto de competencia en la Semiótica discursiva. Cali, 2003. [en línea] www.grupopaca.edu.co/index.

SOCIEDAD NACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. (Conferencia: 1942). LEWIN, Kurt. La teoría del campo y el aprendizaje.

TAMAYO, Oscar. Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. En: Revista educación y pedagogía. Vol. XIII. No 45 (2006); ISSN 0121-7593.

VALERA, Sergi. Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. Tres al Cuarto, 6, 1999 [en línea]. Pp. 22-24 ISBN 6300-1993.

VALERA, Sergi, Et al. Psicología ambiental y procesos psicosociales. 2000 En: Revista Dialnet [en línea]. p. 253. ISBN 84-481-2435-9 [citado en Mayo 4 del 2015] Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=109064>.

VAN DIJK, Teun. Semántica del discurso e ideología. En: Revista Discurso y Sociedad. Vol. 2, 2008. ISSN 1887-4606.

VATICANO. Catecismo de la iglesia católica. La vocación del hombre: la vida en el espíritu. Capítulo I la dignidad de la persona humana. Colombia: Librería editrice vaticana. Pág. 443. ISBN 958-663-000-5.

VATICANO. Declaración Gravissimum educationis momentum sobre la educación cristiana. [en línea]. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle>.

WINN, Peter. Legal Ritual. En: Revista Law and Critique. No.2, (1991). ISSN 0957-8536.

ZAMORA, Alonso. Historia de la provincia de san Antonino del Nuevo Reino de Granada. Bogotá: ediciones A. B. C., 1945.

ZUBIRI, Xavier. El hombre y Dios. Madrid: Editorial Alianza, 2007. p.27, ISBN: 9788420690230.

ZULETA, Estanislao. Educación y democracia: un campo de combate. Compilación de Hernán Suárez y Alberto Valencia. Biblioteca libre, 2010.