

**LAS REPRESENTACIONES DEL EDUCADOR EN EL DISCURSO DE LOS  
ESTUDIANTES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN SEMIÓTICA**

**GISELA AROCHA HERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE IDIOMAS  
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA  
BUCARAMANGA  
2004**

**LAS REPRESENTACIONES DEL EDUCADOR EN EL DISCURSO DE LOS  
ESTUDIANTES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN SEMIÓTICA**

**GISELA AROCHA HERNÁNDEZ**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de  
Magíster en Semiótica**

**Director  
JOSÉ HORARIO ROSALES CUEVA  
Mg. en Estudios Semiológicos**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE IDIOMAS  
MAESTRÍA EN SEMIÓTICA  
BUCARAMANGA  
2004**

*Al Alba Rosa, la maestra ideal que me acompañó con su apoyo y cariño.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Expreso mi más profundo agradecimiento al director de esta tesis Mg. José Horario Rosales Cueva, cuya guía y generoso apoyo incondicional permitieron que llegar a feliz término esta empresa intelectual.

A mis queridos hermanos: especialmente Jairo, Alba Rosa, Stella, Myriam, Lucy y Helena, por su compañía amorosa en el proceso.

A la Coordinadora de la Maestría, Susana Gómez Bohórquez, por su comprensión y paciencia.

A Nercy cuyo ejemplo y dedicación a su trabajo docente sirvió de estímulo para alcanzar la meta.

## RESUMEN

TÍTULO: LAS REPRESENTACIONES DEL EDUCADOR EN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN SEMIÓTICA \*

AUTOR: AROCHA HERNÁNDEZ, Gisela \*\*

PALABRAS CLAVES: Semiótica, educador, investigación cualitativa, cultura urbana

Esta investigación tiene como objetivo mostrar las representaciones del educador en el discurso de los estudiantes como objeto de investigación semiótica. La información se obtuvo de entrevistas realizadas a estudiantes del Colegio Jorge Ardila Duarte, de sexto grado de educación básica en edades entre 11 y 12 años.

Se trata de una investigación cualitativa sobre las relaciones maestro-estudiante vistas por éste último, considerado una “presencia sensible” capaz de enunciar la manera como percibe las acciones de los maestros así como el afecto y otros sentimientos que surgen en la interacción educativa a partir del comportamiento de los docentes y de la visión del mundo que tienen.

La indagación se hizo para conocer cómo trabaja el maestro y expresa afecto y la influencia que su acción ejerce sobre los estudiantes y la formación que reciben para llegar a ser ciudadanos que viven en una cultura urbana específica; en este caso, en la ciudad de Bucaramanga.

El acercamiento a la rutina educativa fue analizado con la ayuda de herramientas semióticas como esquemas y modelos aportados por la semiótica del discurso desde la teoría de Jacques Fontanille principalmente; esto permitió a la investigadora realizar un interesante recorrido para articular la información recogida en las entrevistas y los elementos teóricos que posibilitaban enfatizar en la afectividad, uno de los aspectos más importantes del proceso educativo actual.

---

\*Proyecto de grado.

\*\*Maestría en Semiótica. Escuela de Idiomas. Facultad de Ciencias Humanas. Horacio Rosales Cueva.

## SUMMARY

TITLE: THE REPRESENTATIONS OF THE TEACHER BUILT BY THE STUDENTS THROUGH THEIR SPEECH ABOUT THE RELATIONSHIP DEVELOPED DURING CLASS SESSIONS OF SEMIOTIC

AUTHOR: AROCHA HERNÁNDEZ GISELA \*\*

KEY WORDS: semiotic, educator, qualitative research, urban culture

This semiotics investigation has the aim to show the representations of the teacher built by the students through their speech about the relationship developed during the class sessions and other school activities.

The investigation was done in Jorge Ardila Duarte high school with students of sixth level aged between 11 to 12. It is a qualitative research made on several interviews carried out to find the students' statements about teacher's actions considering the students as "sensitive presences" who are capable of enunciation the way teachers are perceived by them. Also, they talk about affection and other feelings awakened by teacher's behaviour and the world view he/she has to.

The research seeks how the way teacher is doing things and expressing affection, and the influences received by the students from all teachers' actions that are evaluated in order to know teaching influence on the formation of future citizens living in a specific urban culture, in this case in Bucaramanga city.

The approach to a daily educative routine was analysed using semiotics tools like schemes and models contributed by the semiotics of the speech from Jacques Fontanille theory. An interesting journey was made by the researcher to articulate the information collected in the interviews and theoretical elements to emphasize on affection, one of the main aspects of the educative process nowadays.

---

\*Project Degree

\*\*Maestría en Semiótica. Escuela de Idiomas. Facultad de Ciencias Humanas. Horacio Rosales Cueva.

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. LAS REPRESENTACIONES DEL EDUCADOR EN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN SEMIÓTICA	6
1.1 EL PROBLEMA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE	6
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE ESTA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE	9
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.4 METODOLOGÍA	15
1.5 FUNDAMENTO SEMIÓTICO	21
1.5.1 El hombre, ser semiótico	22
1.5.2 El sentido y el discurso como objeto de la investigación semiótica	27
1.5.3 La ciudad como objeto semiótico	35
1.5.4 La escuela como ágora	38
2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	41
2.1 EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	41
2.1.1 Misión del plantel	42
2.1.2 Visión del plantel	43
2.1.3 Marco referencial de la misión y visión de la institución educativa	43

	Pág.	
2.1.4	Aspecto histórico de la institución escolar	48
2.1.5	Marco filosófico institucional	49
2.1.6	Objetivos generales del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Jorge Ardila Duarte	52
2.1.7	Caracterización de los informantes	54
2.1.8	Las circunstancias de la enunciación	56
2.2.	LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO SOBRE EL MAESTRO	61
2.2.1	La estructura tensiva	61
2.2.2	Valores semióticos asociados por los informantes a la institución educativa y al educador	69
2.2.3	Esquemas tensivos	83
2.2.4	La representación de la acción en el discurso sobre el maestro	89
3.	REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	114
4.	CONCLUSIONES	125
	BIBLIOGRAFÍA	129

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA 1. El espacio de la presencia sensible constituida por el encuentro de los dos ejes (mira y extensión)	64
FIGURA 2. La estructura tensiva	65
FIGURA 3. Ejemplo simplificado de la construcción de valencias y de los valores como correlación entre las valencias de sabor	67
FIGURA 4. El significado de la institución escolar Colegio Jorge Ardila Duarte	72
FIGURA 5. La valoración del maestro del Colegio Jorge Ardila Duarte	73
FIGURA 6. Otras valoraciones del maestro	77
FIGURA 7. Esquema tensivo ascendente correspondiente al maestro agresivo	84
FIGURA 8. Esquema tensivo decadente correspondiente al maestro informador	85
FIGURA 9. Esquema tensivo de amplificación del maestro dialógico	87
FIGURA 10. Esquema tensivo de atenuación del maestro indiferente	88
FIGURA 11. Esquema de actantes posicionales desde la perspectiva de la mira como fuente de la intencionalidad	93
FIGURA 12. Modelo actancial construido sobre los relatos de los estudiantes	110

## INTRODUCCION

Este escrito es el resultado del trabajo de investigación semiótica desarrollado dentro de la línea de la Semiótica Urbana, de la Maestría en Semiótica, de la Universidad Industrial de Santander, programa que ofrece la Escuela de Idiomas, de la Facultad de Ciencias Humanas, como una alternativa de formación para un amplio espectro de profesionales en distintos campos del estudio de la significación en los fenómenos culturales.

Actualmente, la semiótica propone, con los desarrollos de la *semiótica del discurso*, alternativas de análisis que abordan el discurso como una producción social en acto<sup>1</sup>, con lo que se supera la idea de una semiótica aislante y se entiende, la producción de sentido dentro de las prácticas discursivas, como una construcción en constante devenir al interior de un entramado de relaciones complejas manifiestas en las formas de expresión. Es en este contexto que la significación se entiende como “la globalidad de efectos de sentido en un conjunto estructurado, efectos que no pueden ser reducidos a los de las unidades que componen ese conjunto.”<sup>2</sup> Por tanto, el sentido es abordable a partir de la manera como se organiza y se manifiesta

<sup>1</sup>Semiótica aislante o caracterizada por el estudio del problema del sentido y de la significación en unidades mínimas (asumidas como signos) y aisladas. Cf. GONZALEZ DE AVILA, Manuel. *Semiótica crítica y crítica de la cultura*. Barcelona: Anthropos, 2002.

<sup>2</sup>FONTANILLE, Jacques: *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima - Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 25.

el discurso desde sus estructuras más profundas a las más superficiales, como un todo cuyas estructuras definen la dirección de la significación sin suponer de antemano la separación texto – contexto.

Los propósitos de la presente investigación cualitativa, y con el recurso de la semiótica del discurso, se orientan a conocer cómo los actores sociales involucrados en el acto educativo, especialmente los estudiantes, enuncian las representaciones que poseen y construyen de la alteridad (al educador) dentro de la interacción de aprendizaje. Con el conjunto de esta enunciación, presentada como “relatos” o como narratividades, que produce el discurso enunciado sobre el “otro”, sobre el educador, se manifiestan los conocimientos, los esquemas de acción y la dimensión afectiva que constituyen la concepción que el estudiante tiene del educador, se trate del docente real, el que está “ahí”, en el aula, se trate del docente idealizado o deseado.

La construcción que hacen los estudiantes de los educadores y de la acción de éstos es importante en la medida en que ella posee un impacto no sólo en la calidad de las relaciones del estudiante con el saber y la escolaridad, sino también con las representaciones que los alumnos construyen del ciudadano que *deben llegar a ser* y del que suponen el educador es modelo. Así, una de las razones para este trabajo es procurar comprender el sentido

que tiene el “ser maestro”, para los estudiantes, como mediador de cultura, como modelo de ciudadanía y como actor social que participa e influye en la construcción de la visión de mundo de los educandos, así como la posibilidad para que él efectúe y logre los cambios propuestos por las reformas educativas de los últimos años en Colombia.

Como investigación cualitativa, estos propósitos han implicado el registro de diversas entrevistas y diálogos con los estudiantes del Colegio Jorge Ardila Duarte (institución educativa de Educación Básica con énfasis en Bellas Artes, de la ciudad de Bucaramanga), de donde se seleccionaron informantes por la riqueza de su expresión y de información sobre las representaciones del educador. Pero, dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, el análisis de la información obtenida no siempre es un proceso sistemático con algunas herramientas que permitan demostrar, metódicamente, las afirmaciones y categorías que el investigador construye a partir de lo expresado por los informantes. Es por ello que posteriormente se ha hecho un análisis de esta información con el uso de conceptos, herramientas y procedimientos propuestos por la semiótica del discurso, sin agotarlos en toda sus posibilidades, lo que explica que uno de los objetivos de esta investigación es encontrar en la semiótica una fase adecuada y confiable para la interpretación de los datos obtenidos dentro de un proceso de investigación en el ámbito educativo, análisis orientado a aproximar al

investigador y al educador a la comprensión de la realidad compartida por los miembros de una comunidad, en este caso, en una comunidad educativa urbana.

Al finalizar este escrito se presentan algunas expectativas de la investigadora sobre los resultados del proyecto, los cuales no deberían ser asumidos como recomendaciones ni “recetas” para los maestros, sino como una invitación a la reflexión sobre el propio quehacer docente, para que cada quien opte por el verdadero compromiso que implica aceptar el reto y la incertidumbre del cambio y, por el crecimiento personal en el acompañamiento de un aprendizaje significativo para los estudiantes y con la ayuda de los mismos.

Con respecto a los límites de esta investigación, se tomó en cuenta sólo el aspecto de las relaciones alumno-profesor, desde la perspectiva del estudiante, dentro del espacio escolar y en las diferentes actividades que se realizan dentro del aula de clase, en los lugares de recreación y en varios momentos de la programación que se lleva a cabo en una institución educativa. Dentro del contexto de la observación participante, la investigadora acompañó al grupo de estudiantes del cual se tomó la información, en las diversas actividades escolares con el fin de integrarse y conocer a sus informantes en su comportamiento cotidiano.

Aunque las directivas del colegio y el profesorado se mostraron dispuestos a colaborar con la investigadora, se observó prevención en las maestras sobre quienes serían los informantes de la indagación; también se evidenció la poca permisibilidad y gestión del tiempo autorizado por los docentes para que los estudiantes pudieran participar en las conversaciones con la investigadora (siempre se ponía de manifiesto la obligatoria presencia de los estudiantes en las clases), razón por la cual había que trabajar con los informantes en el tiempo de descanso, además de recurrir a otras estrategias como sacar del aula a pequeños grupos y tratar de no perjudicarlos en el normal desarrollo de sus actividades.

La proyección de los resultados encontrados tiene que ver con la posibilidad de diseñar un seminario taller, donde los maestros puedan leer, comprender e interpretar las acciones que ellos realizan en su trabajo docente y tomar conciencia de la influencia que ejercen sobre los alumnos, no sólo desde el saber que manejan, sino, lo que es para la investigadora el aspecto más importante, sobre el modo como se relacionan con sus estudiantes, las condiciones que crean en el aula de clase para que el encuentro de dos subjetividades sea el espacio de construcción de conocimiento y para compartir la experiencia de la vida misma de los actores que participan en el acto educativo.

# 1. LAS REPRESENTACIONES DEL EDUCADOR EN EL DISCURSO DE LOS ESTUDIANTES COMO OBJETO DE INVESTIGACION SEMIOTICA

## 1.1 EL PROBLEMA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

El problema que motiva esta investigación se plantea desde la mirada del estudiante: ¿Cuáles son las representaciones del maestro, considerado mediador de cultura y por tanto formador de ciudadanos, que construyen los estudiantes de sexto grado de Educación Básica del colegio urbano Jorge Ardila Duarte de Bucaramanga? Aquí se entiende que el análisis de la construcción de una representación del educador es asumida desde la perspectiva del estudiante, sujeto capaz de expresar discursivamente su percepción del otro con quien se interrelaciona en el proceso de formación dentro de un contexto socio-cultural específico y, en este sentido, *instancia de discurso* que expone su punto de vista perceptivo de la realidad en que vive y, explícitamente, sobre el otro, sobre la otra presencia que le afecta.

Para la semiótica, el discurso es un entramado de signos cuya organización produce efectos de sentido. El discurso es un proceso vital que se activa gracias a la enunciación o el momento (y las maneras) en que el sujeto toma lugar y manifiesta la posición desde la que se habla del mundo. Esta enunciación no es originaria, no parte de la nada, es un producto en

permanente transformación del conjunto de construcciones enunciativas que forman parte del repertorio de mediaciones y de la enciclopedia cultural, a la cual pertenece el sujeto que enuncia y participa en la construcción del discurso. En otras palabras, el discurso como un complejo entrecruzamiento de signos que produce efectos de sentido es activado o puesto en marcha por la enunciación, una actividad que supone una historia de praxis y de usos de los cuales el sujeto que habla hace parte y de donde toma todo aquello que requiere (lenguajes en interacción) para expresar su perspectiva del mundo que percibe y del que habla. Así, cuando un estudiante habla del maestro que percibe en la cotidianidad no sólo lo hace desde una perspectiva individual y reducida a sus experiencias íntimas y personales, sino que lo hace desde:

- un universo de saberes socialmente compartidos, que ha adquirido en su proceso de socialización y de los que se sirve para evaluar y actuar en el mundo en que vive,
- las esquematizaciones, operaciones con el lenguaje o la praxis enunciativa que se ha constituido dentro de la cultura y a las que el sujeto recurre para expresarse,

- un cúmulo de significados ya dados, pero actualizados dentro del marco de una intencionalidad específica del sujeto que enuncia.

A partir de esta premisa, se podrá determinar, por las recurrencias, coincidencias y divergencias en el discurso de los informantes de la investigación (los estudiantes) la construcción que ellos hacen de un maestro real (el maestro que efectivamente está en el aula, en la institución, en la vida cotidiana), pero también del maestro deseado, idealizado o requerido por el estudiante para realizar su proyecto personal de formación. Estas representaciones están constituidas por una dimensión afectiva, actancial y cognitiva, articuladas las tres en la enunciación que el estudiante produce para decir su perspectiva del otro, del educador.

La construcción de la identidad del maestro como una *alteridad* afecta la relación del estudiante con la institución educativa como espacio de aprendizaje, con el conocimiento y con el perfil que se construye, por referencia al otro (al adulto) del *ciudadano*, con sus valores respectivos y los modos de actuar en las interacciones sociales. Así, el docente, como modelo de ciudadanía, establece pautas de acción que el estudiante cuestiona o apropia según la calidad y el impacto afectivo de la interacción en el aula. La pregunta que constituye el problema de investigación es, así, una

preocupación por la mirada que el estudiante construye y enuncia sobre el maestro que interactúa con él o que se impone dentro de una institución educativa orientada a la formación artística y dentro de la cual, podría suponerse, se establecen unas orientaciones pedagógicas innovadoras que promuevan la formación de un ciudadano creativo y participativo.

## **1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE ESTA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE**

A partir de inquietudes personales de la investigadora sobre la responsabilidad que tiene el maestro ante la sociedad, especialmente en lo relacionado con la mediación de valores y esquemas de acción que sirven de modelo para el comportamiento en las relaciones sociales de los estudiantes, se enfoca una situación problemática que afecta no sólo a docentes y discentes, sino también a la sociedad misma, dada la tendencia actual de asignar a la escuela cada vez un mayor porcentaje de la responsabilidad formativa que le corresponde a la familia, lo que complica aún más el trabajo del maestro en el proceso de formación de los estudiantes respecto de la responsabilidad, los valores y las competencias que deben desarrollar dentro de un proyecto de realización humana.

Debido a la velocidad que caracteriza los cambios en el mundo de hoy, es urgente que el maestro asuma el compromiso de revisar su quehacer cotidiano para que pueda transformar la visión de mundo que tiene y, por lo tanto, su actitud frente a los interlocutores de su acción docente, su relación con el conocimiento y los valores sociales, para con ello encontrar un nuevo sentido a la actividad que realiza, especialmente dentro de la idea de que su quehacer es determinante en la formación y apropiación de esquemas y de valores de comportamiento por parte de las nuevas generaciones. En este análisis de lo que el maestro es, dentro de su vocación educativa y su responsabilidad social y cultural, es de gran importancia el aporte que puedan hacer los alumnos como observadores y como sujetos afectados por la acción del educador: los estudiantes son quienes están en contacto permanente con el maestro, son ellos sus mirantes privilegiados en la dinámica cotidiana y, además, son ellos el centro del proceso educativo en tanto la calidad de la educación se evidencia en la actuación de ellos como ciudadanos en la vida cultural de la comunidad.

Al respecto, es necesario recordar que cada persona participa en la construcción de la realidad social y que ésta a su vez es dinámica y transformable según -Bonilla Castro y Gutiérrez- quienes afirman que

*[...] la realidad social es un producto humano con dimensiones objetivas (inherentes a la institucionalización, la legalidad y la conservación de un orden histórico modificable) y con dimensiones subjetivas (relacionadas con la forma como el hombre conoce e interpreta la realidad que él construye)<sup>3</sup>*

Esta dinámica transformadora debería suscitarse y proyectarse en la vida escolar, desde el análisis crítico de la calidad de las relaciones interpersonales y desde la cotidianidad e intimidad del aula donde los actores sociales son formados para desempeñar los distintos roles que requiere la vida en sociedad. Es en este sentido que conviene indagar sobre la apreciación que tienen los estudiantes acerca de las acciones educativas de las cuales son sujeto y objeto, pues allí subyace una visión de mundo y, por consiguiente una ideología particular, expresados en una perspectiva y una metodología de un modelo pedagógico determinado. Esta mirada del estudiante sobre el complejo sistema de formación en el que participa y del que es objeto puede abordarse, en principio, por la reconstrucción de la representación que el educando tiene de su maestro. Considérese, además, que es en la relación profesor-estudiante donde se realizan *actos transformacionales de un programa de formación*, que desde la perspectiva de Greimas y Courtés<sup>4</sup> pueden definirse como procesos dentro de los cuales la intervención de los actantes (el maestro, la institución escolar, o la

---

<sup>3</sup> BONILLA, Elsy. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Norma, 1997.

<sup>4</sup> SERRANO, O, Eduardo. El concepto de Competencia en la Semiótica discursiva. Seminario-taller: Evaluación por Competencias profesionales. Bogotá: Universidad Católica, 2003. p. 5

diversidad de actores sociales que educan) hacen que algo (otro sujeto, otro actante, un componente de la realidad) *que no es, sea*.

Dentro de la posibilidad de transformar hacia una mayor calidad los procesos educativos, es necesario considerar que uno de los principios del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con respecto a la efectividad del maestro de acuerdo con lo propuesto por el Sistema de Formación de Educadores<sup>5</sup>, es pensar en la efectividad del maestro con relación a su capacidad de transformarse dentro de las expectativas de la sociedad y de la problemática de sus congéneres. Así, al maestro se le “exige convertir la institución educativa en el contexto de la acción educadora, en una institución abierta a todos los cambios que ocurren en el mundo, dispuesta a articular la vida de la escuela en la problemática y la realidad cambiante.”<sup>6</sup> Ello sólo puede concebirse conociendo cómo el maestro y su acción son percibidas por sus estudiantes y qué es lo que los estudiantes desde su realidad esperan del maestro como interlocutor, como mediador de conocimientos, de valores y como presencia significativa afectivamente.

---

<sup>5</sup> MEN. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Santafé de Bogotá: Enlace, 1998. p. 40.

<sup>6</sup> MEN, op. cit.

### 1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Desde una perspectiva general, la presente investigación cualitativa y semiótica se propone determinar la representación que el estudiante de sexto grado de Educación Básica del colegio Jorge Ardila Duarte de Bucaramanga construye del maestro cuando relata sus experiencias en el aula. Para determinar esta representación se analizarán semióticamente diversos enunciados de los informantes (estudiantes) con el objeto de determinar en ellos las isotopías que funcionan como interpretantes del maestro.

Para tal efecto se entenderán las *isotopías* como valores semánticos que se construyen dentro de la enunciación por causa de la recurrencia y redundancia de determinados contenidos asociados a determinadas formas de expresión; por ejemplo, cuando el estudiante asocia al maestro, de manera recurrente, con diversas formas que aluden a un contenido coincidente (como “tenaz”, “fuerte”, “da miedo”, etc.), para referirse a la actitud afectiva del docente frente al grupo o frente a una situación determinada, se está construyendo, por redundancia y recurrencia dentro del discurso un valor específico que asocia semánticamente los diversos términos con los que se habla del educador. Estas isotopías, por su presencia recurrente y coherente dentro del discurso, definen el *interpretante* del maestro, es decir, el significado que el maestro tiene para los

informantes. Es importante señalar que el interpretante, dentro de la semiótica, no es necesariamente el «significado» correspondiente a un signo aislado, como pudiera entenderse en algunas perspectivas lingüísticas.

Siguiendo la semiótica peirceana, el *interpretante* unifica directamente la multiplicidad de impresiones (sensibles) dentro de un juicio perceptivo (una inferencia interpretativa construida sobre la base de las percepciones) y corresponde al sentido que ese juicio adquiere por la sola relación existente entre él y otros signos en las circunstancias de su actualización discursiva y contextualizada. En este sentido, se entiende aquí al *interpretante* como “un conocimiento temporalmente fijo y compartido de informaciones que resultan de tentativas inferenciales en un proceso de interpretación, como el contenido de una representación”<sup>7</sup> Así, el interpretante como la información pertinente al significado de un fenómeno complejo se produce dentro de prácticas discursivas, dentro de los cruzamientos que se presentan entre los esfuerzos interpretativos y circunstanciales (o contextuales) que hacen los productores del discurso a partir de sus propias experiencias perceptivas y dentro del marco de su universo socio-cultural. Se tiene que la pesquisa de esta investigación semiótica es tras las isotopías, que son recurrencias semánticas dentro del discurso y que ellas, en conjunto, pueden definir el

---

<sup>7</sup> ROSALES, José Horacio. Le schéma et le type cognitif dans le langage de la sémiotique (Mémoire du DEA, inédit). Limoges: Université de Limoges, Faculté de Lettres et sciences humaines, 2003.p. 30.

“contenido” o interpretante de una representación, como en el caso de “maestro”, por ejemplo.

Otros objetivos de la investigación son, como se ha dicho, articular el análisis semiótico con el proceso de categorización de la información obtenida en una investigación cualitativa y, por otra parte, conocer cómo se conciben las prácticas educativas que se dan en el curso de sexto grado de Educación Básica del colegio Jorge Ardila Duarte para configurar un modelo pedagógico para la formación ciudadana y cuyo eje es la estética, el cual pretende sensibilizar a los estudiantes hacia lo bello, gracias al conocimiento del arte y sus diversas manifestaciones, lo que redundará en la calidad del desarrollo urbano de Bucaramanga.

#### **1.4 METODOLOGÍA**

En la problematización de la representación que el estudiante construye del maestro y la concepción de éste como mediador de cultura, queda implicada una mirada sobre los valores personales del maestro, su compromiso y comprensión del papel que juega en el proceso de aprendizaje de sus educandos y la contribución que puede hacer al proceso de cambio en la educación colombiana. Así, es necesario plantear la investigación dentro de una orientación que considere la dimensión fenomenológica del mundo de la

vida, en particular el ámbito escolar, espacio de interacciones donde se posibilita encontrar la mirada del estudiante como generadora de una serie de sentidos sobre su alteridad y sobre las relaciones en las que emergen situaciones conflictivas en el proceso de enseñanza– aprendizaje.

¿Por qué investigación cualitativa? Puesto que la intención expuesta anteriormente es la de procurar comprender las acciones, transformaciones, afectos y relaciones que se dan entre los actores sociales que interactúan en el espacio escolar del colegio donde se desarrolló la pesquisa, este método cualitativo permite un acercamiento eficaz para lograr tal propósito. Esta alternativa de investigación posibilita, a través de la observación participante, que el investigador se involucre con las personas sobre quienes se realiza la observación, forme parte de las actividades que se desarrollan en la cotidianidad y participe en el diálogo (en el encuentro cara a cara cuando se entrevista a los informantes) donde puede detectar información complementaria de los enunciados expresados por los participantes.

De esta manera se puede conocer por las palabras y las conductas de los informantes cuáles son las representaciones que construyen sobre los otros miembros de su comunidad la educativa. En palabras de Ray Rist<sup>8</sup>, este

---

<sup>8</sup>Cf. TAYLOR S. J., y BOGDAN R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós, 1975.

método es “un modo de encarar el mundo empírico”: de las acciones llevadas a cabo al trabajar con esta metodología se obtienen datos descriptivos que muestran los motivos y creencias que están detrás de las actuaciones de las personas. Taylor y Bogdan<sup>9</sup> enfatizan el carácter humanista de este método opuesto a las frías ecuaciones estadísticas que hacen perder de vista el aspecto humano de la vida social.

Otra característica del método cualitativo es la flexibilidad del diseño de la investigación, lo que permite la elaboración de conceptos y el desarrollo de intelecciones y comprensiones partiendo de la información recogida y no de datos que evalúan modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Asimismo, el investigador se ubica desde una perspectiva holística para ver el escenario y las personas no como variables sino como un todo; con respecto a las personas es importante conocer el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan en el momento de participar en la pesquisa; igualmente valora todos los escenarios y personas como dignos de ser estudiados puesto que en cualquiera de ellos, se pueden hallar procesos sociales de tipo general pero a la vez se encontrarán las individualidades que los hacen únicos.

---

<sup>9</sup> Ibid., p.20

Dentro de la concepción cualitativa de la investigación se da una interacción natural y no intrusiva desde la observación participante, las entrevistas en profundidad y los acercamientos a los distintos actores sociales; en todo este proceso, el investigador es sensible a los efectos que causa sobre las personas que son objeto de su estudio; por esa razón, trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, para lograrlo coloca aparte sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; esta actitud le ayuda a no dar por sobre entendido nada de lo encontrado pues para él todas las perspectivas son valiosas ya que sólo busca una comprensión detallada de las perspectivas de las otras personas. Para dar validez a esta metodología, se enfatiza en la cercanía que se mantiene con el mundo empírico; esto permite un estrecho lazo entre los datos recogidos y lo que la gente realmente enuncia y hace, así se obtiene un conocimiento directo de la vida social.

De acuerdo con el carácter inductivo de esta investigación el abordaje semiótico que se intenta en este proyecto parte del análisis de discursos o enunciados que se producen sobre la interacción maestro-estudiante en el aula, dentro de la cual el alumno, un mirante privilegiado, observa a sus profesores y está en capacidad de emitir juicios sobre los actos que éstos ejecutan en el desarrollo de su labor docente. Para tratar de comprender los sentidos que el estudiante construye sobre la actuación de sus maestros, la

investigación partió de la observación directa de los actores sociales involucrados, en situaciones de interacción y comunicación dentro y fuera del aula de clase. De ahí surge una mirada de la investigadora para reconocer en el escenario a los participantes, alumnos y maestros, como personas con una historia pasada y una situación presente que es cambiante, lo cual determina la flexibilidad del diseño de la investigación frente al desarrollo real de la misma. Desde esta perspectiva se miraron los comportamientos de los actores para entender las relaciones que se dan entre éstos y para examinar el modo como experimentan el mundo y la forma de percibir la realidad a partir de “las fuerzas que mueven a los seres humanos”, que Jack Douglas,<sup>10</sup> citado por Taylor y Bogdan, explica como la *materia significativa, los sentimientos y los motivos internos*.

Para conocer estas fuerzas que se manifiestan en el decir de las personas, en la construcción de un discurso orientado hacia topicalizaciones de la experiencia, se realizaron entrevistas a diferentes grupos de estudiantes, del grado sexto de bachillerato, quienes mostraron interés y entusiasmo para participar en el proyecto; se filmó una sesión de entrevista y se compartió con los estudiantes dentro del salón de clases, tanto del trabajo académico como de actividades culturales que tenían ocasión para estimular distintos aspectos del desempeño de los estudiantes: izadas de bandera, la fiesta de

---

<sup>10</sup> Ibid., p. 16

la familia, el día del maestro, el día del estudiante, la semana cultural, etc. Dentro de esta fase de la investigación, la pregunta aparece como propiciadora de un espacio abierto para expresar la perspectiva afectiva, social y cognitiva que se tiene del mundo; así, en el “contexto de la pregunta”, en palabras de Jaime Rubio Angulo, se recurre al descubrimiento del modo de experimentar y concebir temas de la vida. Este proceso de ir y venir entre preguntas y respuestas, entre las prácticas observadas y las teorías que fundamentan la investigación, entre las hipótesis iniciales y las redes de conceptos que se van construyendo a partir de un modelo rizomático, permite al investigador la exploración de diversos caminos para proveer respuestas que llevarán a la formulación de nuevas hipótesis y a descubrir nuevas rutas de búsqueda científica, pero así mismo a la delimitación necesaria, por razones de rigor y de pertinencia, de la información analizable. Esta posición se encuentra en el pensamiento de Gary Gutting<sup>11</sup>, citado por Rubio Angulo en *Interpretar la comunicación* al decir: “Entender la ciencia esencialmente como un proceso de descubrimiento abre el camino para dar cuenta de la metodología científica de manera fructífera, comprensiva y genuinamente post-positivista.”

---

<sup>11</sup>Cf. Gary Gutting. “Science as Discovery” in: *Revue Internationale de Philosophie*. Citado por Rubio, Angulo, Jaime. En: *Interpretar la comunicación*: Santafé de Bogotá: Significantes de Papel, 1992. p. 13.

Posteriormente, se procedió al barrido de la información recogida y a la escogencia de los enunciados más significativos para realizar el análisis con el apoyo de la teoría del análisis del discurso desde la visión que desarrolla Jacques Fontanille a partir de la propuesta greimesiana. De esta manera se construyeron las categorías relacionadas con el maestro desde el paradigma cualitativo-interpretativo y desde la semiótica, teniendo en cuenta no sólo los enunciados sino también las acciones y pasiones en las que se enmarcan esos enunciados y que muestran los aspectos que deben ser profundizados para conformar los rasgos característicos de la realidad observada.

El espacio escolar, el colegio Jorge Ardila Duarte, ha sido identificado en esta investigación, por la naturaleza de su pertenencia a la cultura urbana y por su calidad de institución del Estado, como un escenario urbano y público donde se pone en práctica un modelo pedagógico institucional orientado a una particular formación estética de los ciudadanos.

## **1.5 FUNDAMENTO SEMIÓTICO**

Desde un enfoque fenomenológico, y con base en la teoría semiótico-discursiva, dentro de la cual se encuentran las dos corrientes tradicionales de la semiótica (saussureana y peirceana) se ha iniciado, para esta investigación, una elaboración conceptual que toma al actor social y

productor de discursos como eje alrededor del cual giran los aspectos relevantes de la vida cotidiana y de la cultura, considerada ésta como una totalidad globalizadora e integradora, de acuerdo con la visión de la semiosfera de Lotman.<sup>12</sup> El espacio escolar se localiza, dentro de un horizonte socio-cultural y, en consecuencia, semiótico, dentro de la esfera constitutiva de lo público, en el sentido de lo compartido con “el otro” en una dimensión ética y moral. Dentro de esta dimensión de actividades sociales y semióticas es posible conocer los hábitos interpretativos, como se han definido arriba (cf. *supra*, 1.3.) de los actores sociales comprometidos en la investigación y quienes conforman el universo de la cultura urbana de Bucaramanga.

**1.5.1 El hombre, ser semiótico.** A partir de la hipótesis propuesta por Peirce sobre la posibilidad de explicación que tienen todas las dimensiones del ser humano, éste se ubica en el núcleo de un conjunto de relaciones que conforman los diferentes elementos constitutivos de sí mismo y de la cultura que construye y lo define. La idea peirceana de una fenomenología que procura entender cómo es el ser, cómo es representado a través de las mediaciones sígnicas permite la visión de lo indeterminado, lo complejo, de particularidades y generalidades, todo lo cual puede ser analizado enfatizando en detalles precisos, pero, a la vez, considerando cada parte, o

---

<sup>12</sup>LOTMAN, Yuri M. Semiosfera I. Madrid: Cátedra, 1996. p. 21.

de cada tematización de la dinámica de construcción del sentido del ser como sentido e interpretación, como constituyente y activadora de una totalidad dinámica que Eco define como cultura y que Lotman ha definido, en términos más abstractos, como semiosfera, espacio pleno de acciones que contienen significaciones y generan sentidos.

El pensamiento lógico de Peirce se presenta como actividad semiótica en sí misma, ya que todo esfuerzo de elaboración de hipótesis para comprender la realidad y la manera en que el hombre es constitutivo y se relaciona con ella es un trabajo de elaboración semiótica, de búsqueda de sentido. La anterior es una interpretación desde el punto de vista de Mariluz Luz Restrepo, quien aborda la fenomenología de Peirce como una Filosofía de la representación.<sup>13</sup> Esta perspectiva permite al hombre, ser-signo-interpretante en todo momento, cuando, desde la base de la percepción, inicia la construcción de interpretaciones y de organizaciones para interpretar nuevas experiencias sobre lo aprehendido en las precedentes, hecho que implica la conformación de sí como una compleja estructura semiótica en permanente actividad, en permanente proceso de construcción en el devenir vital y en la interacción con el mundo. Las construcciones semióticas que el hombre produce y lo constituyen como hombre (como ser semiótico o capaz de

---

<sup>13</sup>RESTREPO, Mariluz. Ser- signo- interpretante. Filosofía de la representación de Charles S. Peirce. Santafé de Bogotá: Significantes de papel, 1993.

organizar y de expresar su experiencia en diversidad de manifestaciones s gnicas entramadas y compartidas socialmente) están en permanente transformación, sujetas a la acción presente que actualiza los hábitos interpretativos y las formas expresivas en las circunstancias de cada nueva experiencia.

Así, entonces, el hombre-ser significa en la medida en que actúa y puede hacer actuar; en ese sentido la acción es concebida como respuesta deliberada del hombre sobre el mundo, acción que construye la realidad, puesto que el resultado final de todo signo es un efecto práctico sobre el contexto en el que se encuentra inmerso; a su vez, dicha acción es el resultado del proceso de inferencias y abducciones denominado semiosis, que posibilita, da sentido y organiza toda acción y experiencia humanas de modo que puedan ser compartidas y estabilizadas en un consenso comunitario cuyo equilibrio es siempre frágil por causa del devenir constante de la actividad semiótica, de los esfuerzos interpretativos

Se ha dicho que, en muchos aspectos coincidentes, esta comunidad de consensos sobre interpretantes y hábitos interpretativos equivale a la cultura, y que el saber rizomático y con relieves, complejo y siempre en crecimiento de los sujetos que la construyen sería, en cierto sentido, la compleja enciclopedia cultural. Esta no sólo se construye con gramáticas de los

diferentes lenguajes que constituyen la cultura, sino con los textos y discursos que la actividad humana produce con tales lenguajes y que han definido la naturaleza de cada lenguaje o sistema semiótico. Igualmente, este espacio de palpitaciones semióticas constantes, donde los intercambios entre sujetos, textos, áreas culturales y espacios alosemióticos (extraculturales) se puede entender como la semiosfera que según Lotman, creador de este concepto, es el ámbito natural de las formaciones semióticas de diferentes tipos y que pueden encontrarse en diferentes niveles de organización, pero que solamente funcionan dentro de este espacio de carácter abstracto y cerrado en sí mismo.

La semiosfera, considerada como sistema, con una estructura definida pero vital y autogeneradora de textos, de lenguajes y activada por los intercambios, es el universo del hombre-signo. El hombre, en principio, es un ser vivo que está dentro de la biosfera (según Vernadski), donde ejerce una función concreta: la transformación simbólica del espacio a partir de su cuerpo vivo que interactúa y construye las articulaciones del tiempo y del espacio. Por consiguiente, el hombre, ser-signo, desde la perspectiva caballera de Peirce, puede tomarse como un esfuerzo semiótico de construcción permanente de sentido de sus carencias y de las interrogaciones sobre su propia existencia y su relación con los otros, con la alteridad, todo ello dentro del magma problemático del ser al cual se refiere

Umberto Eco<sup>14</sup> al interpretar la expresión peirceana de *being* como “el ente que está físicamente a nuestro alrededor”, que se manifiesta de múltiples modos y que también está “debajo”, o “dentro”, o “en torno”, o “antes” o “después”, y lo funda o justifica” porque lo impele a hablar, a decir, a construir permanentemente interpretaciones.

El ser, comprendido como totalidad en el sentido anteriormente expuesto, se manifiesta en las estructuras sýgnicas del pensamiento que a su vez es la estructura del hombre. Con Peirce se puede afirmar que si el pensamiento es signo y el hombre es pensamiento, el hombre es signo, puesto que el hombre se crea a sí mismo a través de lenguajes diversos y de la palabra y se vale de ella para expresar su pensamiento. Esta propuesta peirceana del hombre-signo implica la caracterización del hombre por el lenguaje en la medida en que “la palabra o signo que el hombre usa es el hombre mismo”<sup>15</sup> y a través del signo, entonces, puede conocerse al hombre y dar sentido a sus acciones, que son signos también. El contexto peirceano se refiere al ser como un hecho real, existencia, “en tanto presencia en un universo experiencial”; así, el ser es “acto”, opuesto a lo que está en potencia, y como tal existencia que se esfuerza por alcanzar su reconocimiento como “lo otro”, en un mundo de oposiciones que hace posible su acción frente a otras

---

<sup>14</sup> ECO, Umberto. Kant y el Ornitorrinco. Barcelona: Lumen, 1999. p. 17-20.

<sup>15</sup> RESTREPO, op. cit., p. 176-183.

realidades.<sup>16</sup> La semiosis peirceana no reduce el signo a la palabra, más bien la amplitud y totalidad que identifican al primero abren el camino a las múltiples formas en que el ser se manifiesta. Igualmente, sustenta la antropología peirceana que "el hombre no es un ser dado, sino que en su misma representación se va construyendo".

En ese orden de ideas, "la identidad del hombre - dice Peirce – consiste en la consistencia entre lo que hace y piensa, y la consistencia es el carácter intelectual de la cosa, esto es, el que exprese algo", en otras palabras, el ser signo. El hombre en su expresión se hace hombre- en el mundo"<sup>17</sup> y esta condición sígnica no trata de manifestaciones semióticas aisladas, de unidades mínimas, sino de conjuntos y tejidos, en diversos niveles, de actividades semióticas, de discursos, a nuestro parecer, sincréticos o constituidos por la presencia de lenguajes de diversa naturaleza, como en el caso de la cinematografía, donde hay palabra, imagen en movimiento, luz, color, sonido, música, etc.

### **1.5.2 El sentido y el discurso como objeto de la investigación semiótica.**

La concepción de la semiótica contemporánea como el estudio de sistemas de significación complejos permite ir más allá de la identificación de un signo,

---

<sup>16</sup> Ibid, p. 86-92.

<sup>17</sup> Ibid, p. 185-192.

tomando los complejos textos y discursos como objetos de investigación, para, con ello, abrir un amplio panorama de posibilidades que implican en su desarrollo un trabajo interdisciplinario. Para superar la discutida “crisis del signo”<sup>18</sup> que motivó la propuesta hjelmsleviana de no hablar del signo sino de funciones sígnicas, es necesario considerar al signo como parte de un sistema de significación determinado, dentro del cual puede ser analizado, a partir de las múltiples relaciones que se dan en dicho marco y, más allá del sistema mismo, en sus relaciones con manifestaciones de otros sistemas en el desarrollo de los discursos sincréticos.

A partir de la definición lotmaniana del texto como una estructura organizada de signos se propone su ubicación dentro del sistema general de la cultura como un dispositivo que tiene la capacidad de generar espacios semióticos heterogéneos, donde un mensaje inicial puede convertirse, debido a la dinámica del modelo semiótico, en un metatexto, el cual describe y cobija el juego de sentido dentro de cada texto particular y caracterizado por Lotman de acuerdo con los deslizamientos que se dan entre los niveles de la estructura del texto (que puede entenderse como el resultado de la actividad discursiva). Esta visión sobre el texto<sup>19</sup>, como generador de nuevos sentidos,

<sup>18</sup>FABBRI, Paolo. El giro semiótico. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 24- 27.

<sup>19</sup>Acogiéndose a la propuesta lotmaniana, Lozano (Lozano, et, al., 1993:16) hacen una revisión del recorrido histórico del concepto de signo para terminar precisando la mirada semiótica en el texto o “el lugar donde el sentido se produce y produce prácticas significantes”. En este escrito el texto se define desde una perspectiva socio-semiótica o con Halliday “como un intercambio social de sentido” (Halliday citado por Lozano, 1993:40).

implica también que sea asumido como una especie de matriz de nuevos textos (los textos que interpretan y traducen el primer texto) con posibilidades de sentido mayores que aquellas de que dispone cualquier lenguaje por separado, según afirma Lotman.<sup>20</sup> Así, entonces, el texto es el espacio semiótico en donde interactúan, se interfieren y se auto-organizan jerárquicamente los distintos lenguajes; en este contexto, dicho espacio se considera como un dispositivo pensante que necesita de un interlocutor para ser puesto en acción y para que se enriquezca con la condición dialógica característica de las relaciones del texto con el hombre: este es el aspecto programático del texto y al mismo tiempo, punto de partida para hablar de la ciudad como una semiosis cultural.

Este texto lotmaniano es próximo al *discurso* enunciado planteado por Fontanille, o más bien el resultado del discurso en acto cuyo proceso de construcción, bajo el control de la praxis enunciativa o de la actividad de enunciación, es el objeto de la semiótica del discurso que incluye al sujeto como presencia sensible capaz de enunciar, de discurrir. Fontanille explica la presencia sensible<sup>21</sup> con base en el cuerpo vivo cuya cualidad es la de existir en el tiempo y en el espacio, la de ser el lugar de la manifestación de la sensibilidad con una atención o una mira dirigida hacia sí misma, hacia la

---

<sup>20</sup> LOTMAN, op. cit., p. 91- 109.

<sup>21</sup>En esta *semiótica del discurso*, la presencia sensible es tomada como la primera articulación semiótica de la percepción- involucra dos operaciones semióticas elementales: la mira y la captación; estas a su vez se actualizan en la relación entre la dimensión de intensidad sensible y la dimensión intelegible o extensión.

captación del mundo donde se encuentra inmersa y a la relación que se produce entre ellos. Esta presencia sensible y “actorial” toma posición frente a lo que la afecta, hecho que implica un punto de vista expresado mediante la organización de la enunciación.

Así, en la semiótica del discurso, Jacques Fontanille<sup>22</sup> plantea dos planos del lenguaje articulados por la presencia sensible que reemplazan ahora a las dos caras del signo entendido anteriormente como objeto de la semiótica: los dos planos del lenguaje son deslindados y puestos en conjunción por la actividad de un cuerpo percibiente que toma posición como frontera entre lo que corresponde al orden de la expresión (el mundo exterior) y lo que corresponde al orden del contenido (el mundo interior). Es este cuerpo el que reúne los dos planos en un mismo lenguaje. Lo sensible y lo inteligible están ineluctablemente integrados en el acto de expresión. Así, en la propuesta de Fontanille, la perspectiva del signo como complejidad, como entramados de lenguajes (discursos) es la de los lenguajes que se ponen en relación y que se fundan sobre dos dimensiones llamadas plano de la expresión y plano del contenido, y que corresponden respectivamente a eso que el autor designa como mundo exterior y mundo interior que adquieren existencia sólo desde la actividad sensible y perceptiva de una presencia capaz de enunciar las presencias y ausencias que siente y que le imponen la búsqueda

---

<sup>22</sup> FONTANILLE, Op. Cit p. 37-41.

permanente del sentido de sí misma y del mundo en que está. La frontera entre los dos mundos no está dada de antemano, no es la frontera de una conciencia, sino simplemente la que un sujeto pone en juego cada vez que otorga una significación a un acontecimiento o a un objeto, a una forma, cada vez que asigna valor, desde la experiencia, a los fenómenos que vive. Fontanille, haciendo referencia a una proposición antigua de Greimas, en *La Semiótica estructural*<sup>23</sup>, plantea que se podría llamar aún de otro modo a esos dos planos del lenguaje. El plano de la expresión será llamado exteroceptivo, el plano del contenido, interoceptivo, y la posición abstracta del sujeto de la percepción será llamada propioceptiva, porque se trata de la posición de un cuerpo propio que se percibe a sí mismo en relación con el mundo, con el espacio y las otras presencias.

Ahora bien, la significación supone entonces un mundo de percepciones, donde el cuerpo propio, al tomar posición, instala globalmente dos macrosemióticas cuya frontera pueden desplazarse pero que tiene cada una su forma específica. De un lado la interoceptividad, da lugar a una semiótica que tiene la forma de una lengua natural, y, de otro lado, la exteroceptividad da lugar a una semiótica que tiene la forma de una semiótica del mundo natural. La significación es entonces el acto que reúne esas dos macrosemióticas, y eso es posible gracias al cuerpo propio del sujeto de la

---

<sup>23</sup>FONTANILLE, Op. Cit. p.62

percepción, que tiene la propiedad de pertenecer simultáneamente a las dos macrosemióticas entre las cuales toma posición. Como puede verse, el cuerpo sensible está en el corazón de la función semiótica, el cuerpo propio es el operador de la reunión de los dos planos de los lenguajes, de los contenidos experimentados y de las formas con que se reconocen y se expresan. La fórmula según la cual toda semiosis es propioceptiva tiene numerosas repercusiones. La más evidente, por el momento, tiende a esta nueva proposición: si la función semiótica es propioceptiva más que lógica, entonces la significación es más afectiva, emotiva, pasional, que conceptual o cognitiva.

Indudablemente la semiótica ha tomado su tiempo para redescubrir las emociones y las pasiones, la percepción y su rol en la significación, las relaciones con el mundo sensible y su connivencia con la fenomenología; sin embargo, no escapa a nadie que los discursos concretos ponen en escena eventos y estados afectivos, y que, la percepción organiza las descripciones y los ritmos textuales, como lo demuestran las ciencias cognitivas, los estudios estéticos e incluso las estrategias de manipulación en la comunicación de masas que conocen la dimensión afectiva y la satisfacción de las carencias que despiertan el deseo como el territorio más vulnerable para la penetración del mensaje publicitario, por ejemplo. La semiótica, que ha hecho del discurso no sólo su dominio de exploración, sino mejor aun el

objeto de su proyecto científico, tiene hoy, con el estudio de la dimensión perceptiva y afectiva de los valores de la significación, la capacidad de abordar esos nuevos problemas sin renunciar por ello a lo que la funda como una disciplina íntegra.

En esta semiótica del discurso, el cuerpo vivo interesa a la disciplina, entre otras razones, porque él constituye una presencia cuya sensibilidad intencionada establece las condiciones de la actividad semiótica. Esta presencia sensible e intencionada se manifiesta, en términos de la semiótica del discurso<sup>24</sup> como una mira dirigida hacia algo, sea hacia la misma presencia atenta, sea hacia el mundo en que ella está inmersa y a la relación que con él se produce. La mira sensible y urgida de satisfacción se orienta hacia lo que Hjelmslev denominaba el continuum, la masa del contenido, hacia la organización morfológica de la materia que está en la base de los mecanismos complejos de la naturaleza<sup>25</sup>. Esta naturaleza no se deja semiotizar pasivamente, ella ofrece resistencias que dejan huellas en la actividad de los diversos lenguajes o de los signos. Como diría Umberto Eco<sup>26</sup>, se puede hablar de muchas maneras del agua, pero no se puede negar la condición de la humedad que ella pone como resistencia en toda construcción de sentido que se haga sobre este tópico. Así, las resistencias

---

<sup>24</sup> FONTANILLE, Op. Cit.

<sup>25</sup> ROSALES, José. "La sensorialidad como fundamento de construcción de sentido" (artículo inédito). Limoges: Université de Limoges, DEA. Sémiologie des interactions culturelles, 2003.

<sup>26</sup> ECO, Op.Cit.

de la realidad se mantienen como un “zócalo duro” en el trabajo de la semiosis y de las inferencias culturales,<sup>27</sup> identificadas como producción de sentido.

En la actividad semiótica el sentir dirigido hacia las cosas, o la mira, se articula con la dimensión inteligible, que forma parte constitutiva también, de la presencia en tanto que cuerpo perceptivo capaz de discriminar las sensaciones y de asociarles formas de presencia. Esta inteligibilidad capta en la extensión del mundo, de lo otro, las formas con las cuales distingue los contenidos segmentados en el continuum. El cuerpo emerge como una presencia que toma posición en el mundo, de manera intencionada, y este acto se constituye en el primer lugar de la articulación de la dimensión sensible, (la mira) y de la dimensión inteligible (la captación) que, correlativamente, son el fundamento del sentido como dirección de la atención y como enunciación de lo experimentado. Desde esta perspectiva, la construcción del significado de los fenómenos del mundo, es un constante trabajo de producción de sentido, una semiosis permanente y en acto, que procede de una presencia perceptiva que toma posición en el mundo (incluso ante las significaciones producidas por la experiencia sociocultural acumulada) y que es capaz de expresarse semióticamente.

---

<sup>27</sup>Sobre el *continuum* como condición y resistencia morfológica de la semiosis, Cf. PETITOT, Jean. “Les nervures du marbre”. Remarques sur le «socle dur de l'être» chez Umberto Eco. **in**: PETITOT, Jean et Paolo FABBRI (directeurs). Colloque de Cerisy. Au nom du sens : autour de l'œuvre d'Umberto Eco. Paris : Grasset, 2000, p. 81-102. et ECO, Umberto. « Sobre el ser ». **in**: Kant y el omitorrinco, op. cit. Capítulo I.

Las significaciones resultantes, asociadas a formas expresivas y compartidas en una comunidad, poseen una existencia virtual que es actualizada y realizada en cada nueva situación de enunciación. En esta semiosis en acto, la toma de posición de la presencia sensible desde la que se produce el acto de enunciar, es una perspectiva desde la cual los significados entran siempre en un juego de relaciones y de tensiones entre la intensidad sensible y la inteligibilidad de las formas, de modo que las asociaciones entre formas y contenidos están en proceso de formación desde la intencionalidad que nace en el cuerpo vivo. La *toma de posición* de la presencia sensible, es un acto a partir del cual ella enuncia su propia perspectiva sobre los fenómenos, operación que permite reconocerla como un centro de referencia, como un yo sensible que produce valoraciones sobre lo que experimenta y de su relación con las otras presencias que la circundan.

**1.5.3 La ciudad como objeto semiótico.** Para Gennari, en “Semántica de la ciudad”<sup>28</sup>, la palabra *ciudad* adquiere un valor histórico de gran importancia a nivel semántico y aun más en el contexto semiótico. Desde sus orígenes, la ciudad remite al hombre y sus realizaciones porque es él quien construye las ciudades, no sólo en lo arquitectónico y urbanístico sino también en los espacios que proporciona, espacios materiales, reales o, posibles en los cuales se pueden desarrollar proyectos de carácter social, político,

---

<sup>28</sup>GENNARI, Mario. Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad. Barcelona: Herder, 1998.P. 64.

económico, educativo, etc. Para el autor, “la cultura de la ciudad nace al mismo tiempo que el conocimiento y la conciencia del producto humano en que consiste la ciudad”<sup>29</sup>. De este modo, la ciudad, más que un signo aislado, es un sistema de significados que hace posible la diferencia, pues, como manifestación de la civilización (lat. *civilis*: perteneciente a los ciudadanos) que conjuga fenómenos de naturaleza histórica que abarcan la religión, la ética, el arte, la ciencia, la tecnología, en suma, todas las creaciones del ser humano; es decir, todo lo que constituye la cultura.

Esta ciudad, dice Gennari, delimita espacios, los rodea con muros, ideas, símbolos; así la naturaleza simbólica de ésta puede existir en la mente y en el corazón del hombre, puesto que la ciudad recoge, contiene, acoge y encierra. Como asentamiento que se opone a la vida nómada, crea diversidad pero al mismo tiempo provoca agregación y relación, esto es, comunidad (lat. *civitas*: conjunto de ciudadanos). Es en esta situación que el ser humano se forma en la condición de ciudadano que la convivencia y el respeto de las normas socialmente organizadas le confieren.

Dentro de las acciones que realizan los actores sociales en el contexto de la ciudad, se enfatiza en la relación de comunicación que se da entre los mismos. Es decir, el intercambio de subjetividades para aportar desde

---

<sup>29</sup>GENNARI, op. cit., p.14.

perspectivas individuales a la construcción de un tipo de sociedad que permita la construcción de identidades personales y comunitarias que promuevan esa sociedad ideal que se persigue, en todo grupo humano. Puesto que todo participante en la interacción social posee una competencia interaccional, según Goffman<sup>30</sup>, podría hablarse de la naturaleza de la interacción como el establecimiento del umbral mínimo de un núcleo social, es decir, “la posibilidad recíprocamente concedida y reconocida de dar vida a un encuentro social”. Este es a su vez, un hecho corriente, normal y rutinario para el autor canadiense quien lo considera constituido “a partir de la observancia de una estructura mínima de tipo social, cuya definición es el resultado de una estipulación (generalmente inconsciente) por parte de los participantes”.<sup>31</sup> En este orden de ideas, la ciudad que va más allá del lenguaje simbólico (Aristóteles), pide al ciudadano que reflexione racionalmente sobre el proyecto urbano y político que le ofrece para que las reglas morales que la sociedad impone se cumplan y así permitan la convivencia como la entiende el filósofo Salazar Paniagua,<sup>32</sup> la sociedad no hace una lista de las normas morales que los ciudadanos tengan que aprender y practicar. Ellas responden a una manera de vivir y relacionarse en la sociedad en todos sus niveles. Hacen parte de su cultura y están

---

<sup>30</sup>WOLF. Sociología de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra, 1988. p. 106-183.

<sup>31</sup> Ibid., p. 34.

<sup>32</sup>SALAZAR PANIAGUA, Freddy. Ética ciudadana. Mimeo. Conferencia dictada en la Universidad Industrial de Santander. 1998. p.34.

presentes en sus costumbres.” La educación, en la ciudad, orientaría hacia este proyecto de convivencia.

**1.5.4 La escuela como ágora.** Para acercarnos al concepto de escuela como espacio público susceptible de ser interpretado, es conveniente verificar, en un primer momento, la comprensión filosófica del fenómeno que posibilita hacer de este espacio, un objeto de estudio. La escuela, y en particular el aula, son los escenarios donde se dan un determinado tipo de relaciones, los cuales, para el investigador social, permiten analizar las esferas de lo público y de lo privado en un contexto urbano como el que interesa en este caso.

En este contexto prima, según lo expresa Maldonado (1998): “la preocupación por el otro y por las posibilidades de/para el otro, y ello en marcado contraste con la mera preocupación por lo “personal y lo privado”. Por consiguiente, entran en juego los conceptos de democracia y de sociedad civil con la problemática que conllevan, puesto que abarcan una red compleja de relaciones en los campos de la convivencia en comunidad, del trabajo, la economía y otro que, en definitiva, forman parte del problema de la política; considerada ésta en el sentido de politeia, articula lo público y lo privado en la realidad social del ser humano.

Así pues, en palabras de Maldonado, el conjunto de prácticas, saberes y formas de vida, como conceptualiza la politeia, conforma un amplio panorama de lo que el autor denomina modos de existencia; éstos refieren inevitablemente a otro u otros con quienes se interactúa en la dimensión pública de la existencia. En esta dimensión siempre se está realizando el encuentro con otros individuos, cada vez nuevos y diferentes; cada individuo viene a este encuentro con una manera de pensar propia, desde una perspectiva determinada y con un horizonte particular. Por lo tanto, se hacen necesarios el acuerdo, el diálogo, para que lo público sea el espacio abierto donde pueda desarrollarse la vida humana.

Con Maldonado, cabe entonces analizar la existencia dentro de una triple articulación: “existimos en la vida pública, en la vida privada familiar, y llevamos una vida personal, que es aún más privada.”<sup>33</sup> De lo anterior se desprende la estrecha relación entre vida pública y vida privada: en la dimensión de lo público convergen las individualidades con sus historias personales, antecedentes y expectativas, todo lo cual debe ser expuesto a la mirada del otro en el espacio común donde el individuo, a la vez, puede desempeñarse como sujeto activo o mirante, y quien por el solo hecho de actuar delante de los otros sujetos pasa a ser objeto de examen público, a la

---

<sup>33</sup>MALDONADO, Carlos Eduardo. “Elementos filosóficos para el análisis y la comprensión de lo público” En: Revista Politeia. Santafé de Bogotá: UNIBIBLOS, N° 22, 1998.

luz del día y asume así el riesgo de ser mirado, es decir, ser blanco de los juicios de los demás en las inmediaciones de las interpretaciones semióticas. De ahí que la vida pública se convierta en la “tensión” entre la subjetivación y la cosificación de la vida humana.

Cada ser humano con todas las marcas de su vida privada, familiar y personal, necesita comprender las acciones de los otros sujetos en la vida común y para ello debe esforzarse por conocer, a través de la convivencia, las “biografías” de los demás, para que pasen de ser extraños, ajenos y diferentes, a ser considerados hombres, que además de estar presentes con sus cuerpos entre otros objetos, tienen una conciencia que es en esencia igual a la de los otros hombres.

## 2. CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACION

### 2.1 EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En esta particular lectura que hacen los estudiantes de sus profesores, con quienes están en contacto por largos períodos, sea el año escolar o el tiempo que dure su escolaridad o el tiempo de formación, es importante describir el ámbito donde ocurren los intercambios educativos que se observaron en el contexto de esta investigación:

RAZÓN SOCIAL:	Colegio Jorge Ardila Duarte
DIRECCIÓN:	Carrera 25 No. 45 – 13 Bucaramanga - Santander
NIT:	800.209.748-1
SECTOR:	Oficial
CARÁCTER:	Mixto
CALENDARIO:	A
JORNADA:	Mañana
MODALIDAD:	Bachillerato Técnico en Bellas Artes
PROPIETARIO:	Departamento
ADMINISTRACIÓN:	Departamento
ESCRITURA:	421

LICENCIA DE	
FUNCIONAMIENTO:	Decreto 0045 11-feb-91 Oficial
APROBACIÓN:	Última Resolución de Aprobación No. 408 del 30-sep-96
RECTORA:	Lic. Raquel Gómez Martínez
ALUMOS:	280 Alumnos Distribuidos en 6 grados y 9 grupos o cursos de 6º A 11º
PATENTE DE SANIDAD:	21-julio-1999
DURACIÓN DEL PROYECTO:	Inicio Febrero de 1996
INSCRIPCIÓN DANE:	16800105424 21-Mayo-1999.
PAZ Y SALVO ESTADÍSTICO:	16800105424 21-mayo-1999.
INSCRIPCIÓN EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN:	551

2.1.1 Misión del plantel. **El** colegio Jorge Ardila Duarte es una institución educativa de carácter oficial fundamentada en el desarrollo artístico e intelectual del joven de hoy. Tiene como propósito ayudar al mejoramiento de la calidad de vida de sus educandos y al cumplimiento de su función social mediante la apropiación y dominio de conocimientos artísticos y académicos.

Dentro de este marco, contribuye a hacer realidad la prioridad educativa que requiere Santander para responder al desarrollo económico y cultural de la región proporcionando una educación integral que lleve a los estudiantes a la construcción del sentido de su identidad a partir del fortalecimiento de valores éticos y estéticos. Sustenta su trabajo en las cualidades humanas de las personas que la integran, en la capacidad laboral y académica de sus directivos y profesores y en el compromiso de la comunidad educativa para alcanzar las metas institucionales.

2.1.2 Visión del plantel. **Nuestra institución educativa pretende la formación integral de las y los estudiantes partiendo de su realidad y la necesidad de proyectarlos al siglo XXI. Para lo cual se busca el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la vivencia de valores, la excelencia académica y artística. Se constituye en un colegio que afina la sensibilidad, incita al desarrollo de la imaginación, amplía el campo de la expresión y despierta el gusto por lo bello, gracias al conocimiento del arte y sus diversas manifestaciones.**

### **2.1.3 Marco referencial de la misión y visión de la institución educativa.**

El colegio Jorge Ardila Duarte, de la ciudad de Bucaramanga, se encuentra ubicado en la comuna N° 13 Barrio Sotomayor, carrera 25 N° 45-13, Pertenece al núcleo de desarrollo educativo N° 3.

La planta física es una casa de construcción antigua donde funcionó por muchos años la concentración escolar Dámaso Zapata, de propiedad del municipio, situado al sur de la ciudad y dentro de una zona escolar conformada por universidades, colegios, concentraciones escolares y guarderías infantiles, así mismo muy cercanos se encuentran la iglesia del Sagrado Corazón y la Catedral de la Sagrada Familia.

El proyecto educativo del colegio, se puede considerar modelo pues es el único con este énfasis que existe en la ciudad de Bucaramanga. Se desarrolla en la vieja casona con espacios reducidos para el desempeño de actividades como las clases de teatro, danzas y escultura; la clase de música se convierte en un permanente distractor para las demás clases y la de pintura debe realizarse en los corredores que circundan el patio central; sin embargo, al preguntar a los estudiantes cómo se sienten en ese ambiente, la respuesta es positiva pues como se confirmará más adelante para los estudiantes no son tan importantes los espacios físicos donde aprenden como la posibilidad de interacción entre los grupos, de los estudiantes entre sí y con los profesores. A ello contribuye el pequeño espacio donde comparten sus actividades el cual permite que la mayoría se conozcan entre ellos, se llamen por sus nombres y se integren con bastante facilidad en los momentos compartidos en comunidad.

La población que ingresa a la Institución educativa es mixta, conformada actualmente por 280 estudiant@s que provienen de escuelas oficiales del área metropolitana, en su gran mayoría, conscientes de la modalidad que ofrece el colegio, donde se proporcionan servicios de información previo y manejo de los procesos que siguen como parte de la formación del estudiante.

El análisis situacional realizado en la segunda semana de marzo de 1997, en estudiantes, padres de familia y acudientes muestra en el estudio que las condiciones socioeconómicas de estas familias son realmente bajas y no satisfacen las necesidades primarias. Los ingresos familiares no sobrepasan los dos salarios mínimos y provienen de actividades como: constructores, celadores, jubilados, agricultores, zapateros, comerciantes, secretarias, auxiliares y amas de casa. Otros se encuentran desempleados y algunos realizan trabajos esporádicos de acuerdo a la oferta. Además, el 60% de las familias carecen de vivienda propia, pagan arriendo o viven con familiares que le sirven de apoyo contribuyendo de esta forma a garantizar un techo donde habitar.

Las familias de los estudiant@s se localizan en barrios pertenecientes a estratos 1,2 y 3 tales como Alfonso López, Hacienda San Juan, Palenque, Esperanza, la Cumbre, Campo hermoso, los Sauces, Morrorríco, los Robles,

Manuela Beltrán, Reposo, Estoraques, Bucarica, Gaitán, Regadero, Alarcón, Lagos II, La Victoria, Pablo VI. La estructura familiar se caracteriza por hogares donde la cabeza es: ambos padres, la madre, el padre, abuelos o personas que no tienen parentesco familiar con el estudiante o estudianta. Estas familias han llegado a conformarse por vínculos como el matrimonio católico y la unión libre presentándose en el momento casos de separación, fallecimientos de alguno de los padres, abandono de hogar, en su mayoría por el padre y en mínimo porcentaje por la madre, otros deben convivir con padrastros o madrastras debido a la generación de un nuevo grupo familiar por alguno de los padres. La mayoría de las familias profesa la religión católica y en pequeños porcentajes otros credos religiosos como: testigos de Jehová, evangélicos, cruzada estudiantil, cristiana adventista, cristianos evangélicos. El nivel de educación primaria es casi total en los padres pero desactualizada, el 30% de los acudientes han cursado bachillerato y 8 padres han logrado realizar estudios universitarios. El grado de educación de los acudientes y el no manejo de los procesos de formación impide orientar y asesorar a los hijos, situándolos en contravía con los avances científicos, tecnológicos y culturales del momento.

Es de anotar que la Institución está ubicada en una zona donde el aspecto cultural sobresale, pues en este sector se encuentra: el museo de Arte Moderno, el DICAS, Museo de La Casa de Bolívar, casa de la cultura

Custodio Garcia Rovira, La Universidad Antonio Nariño con una facultad en Bellas Artes, La Biblioteca municipal Gabriel Turbay, la Universidad Industrial de Santander, convenio con el departamento de Lenguas, Emisora Todelar y el canal Regional. Los estudiantes y estudiantas deben utilizar estos servicios en la misma jornada de estudio pues como ya se dijo, el ingreso familiar económico no les permite desplazarse en horarios diferentes para complementar su aprendizaje. Los estudiantes viven en sectores donde no existen servicios de biblioteca, centros de cultura y recreación que faciliten el desarrollo de los procesos de formación orientados y contemplados en el plan de estudios de la Institución.

La comunidad educativa no tiene dificultad para movilizarse hacia la institución por su ubicación estratégica. El sector cuenta con vías de fácil acceso como: la Carrera 27 Avenida la Rosita, Carrera 21, Avenida González Valencia, Diagonal 15, actualmente el centro educativo no cuenta en su entorno con recursos naturales que faciliten una educación integral donde se conjugue la práctica con la teoría. Esporádicamente se realizan visitas a sitios como el Jardín Botánico Eloy Valenzuela en Floridablanca, Parque Morrорrico, el Rasgón, reserva natural Km. 40 vía al Picacho el cual es reconocido como centro de Ecoturismo, Río Frío para el tratamiento de aguas residual cuyo procedimiento de descontaminación se hace con bacterias.

En la región aún prevalecen factores culturales como costumbres, sociales, leyendas, expresión cultural, la música, configuración de la poesía con métrica española. Actualmente los habitantes de esta provincia disfrutan de celebraciones especiales como: la feria nacional de la piña en Lebrija, reinado departamental de Turismo y feria Tabacalera en Girón, la feria bonita en Bucaramanga con exhibición de ganado Cebú, exposición pecuaria, festival Internacional de Piano en la UIS, artesanía de la región y del país y música Andina Colombiana. La Institución en especial celebra la semana cultural anualmente donde se socializan muestras representadas de los trabajos realizados en las diferentes disciplinas de la modalidad como son: la música, la danza, la plástica y el teatro.

**2.1.4 Aspecto histórico de la institución escolar.** El Proyecto de creación del Colegio se presentó en el año de 1989 y su licencia de funcionamiento fue otorgada el 11 de febrero de 1991, mediante decreto No. 0045, emanada de la Gobernación de Santander, refrendado con la firma de la gobernadora, Doctora Clara Elsa Villalba de Sandoval y con registro ante la Secretaría de Educación No. 551 del 15 de noviembre de 1991.

El colegio inició labores el 20 de febrero de 1991 con una población estudiantil mixta de 171 alumnos distribuidos en cuatro grados sexto; desde su inicio optó por ofrecer un bachillerato con orientación en Bellas Artes. En

1994, la Secretaría de Educación Departamental mediante Resolución No. 11007 de 1990, legalizó los estudios correspondientes al nivel de Básica Secundaria y en 1996, se desarrolló el proceso de evaluación institucional que concluyó con la aprobación de los niveles Básica Secundaria y Educación Media Técnica Especializada en Bellas Artes según resolución No. 0-408 del 30 de septiembre de 1996.

**2.1.5 Marco filosófico institucional.** La Institución Educativa Jorge Ardila Duarte ofrece a la comunidad santandereana un bachillerato Técnico en Bellas Artes. Para tal fin fundamenta en su marco filosófico los siguientes principios orientadores:

- En el proceso educativo el estudiante articulará las construcciones teóricas que desde la ciencia y las expresiones artísticas el hombre ha producido en su desarrollo histórico - cultural.
- El estudiante desarrollará capacidad de reconocimiento hacia su propia cultura entendiendo que como sujeto social – histórico comparte una visión de mundo y donde la construcción histórica se fundamenta en la acción colectiva.

- De la misma manera (ciencia y arte) como resultado de la actividad permanente del hombre en un contexto histórico cultural, la institución propenderá por el desarrollo del conocimiento a través del proceso continuo donde el estudiante realizará diferenciaciones, integraciones, procesos creativos en la construcción de dominios conceptuales.
- Además partirá de la conceptualización de la realidad social y cultural. Conformará grupos interdisciplinarios para abordar esa realidad con una fundamentación teórica para que así el conocimiento adquiera un significado real en la producción del mismo.
- Igualmente, la institución tendrá en cuenta actitudes y comportamientos en sus etapas de desarrollo para que el estudiante participe de los procesos sociales de forma activa en el marco del respeto por las diferencias individuales.
- El estudiante como hacedor de su propio conocimiento, buscará la articulación entre el ser y el deber ser, de modo que le permita proyectarse en una sociedad donde le corresponde ser protagonista de su propia historia. Construirá una axiología que contribuya conscientemente a ubicar y articular categorías en una realidad social partiendo de su formación individual y de la

construcción colectiva, donde éste no sólo interprete la realidad sino que la transforme.

En el aula el estudiante será el constructor de su propio conocimiento. Convertirá el espacio educativo en el laboratorio a partir de un diálogo de saberes entre maestros y estudiantes y en donde la reflexión se convierte en una constante para determinar procesos de investigación.

Desde la apreciación de ser como fundamento de nuestro acto educativo se considera de gran importancia en el desarrollo humano la conformación de una conciencia estética en los estudiantes que les permita apreciar, valorar, enriquecer y transformar su relación con el mundo (armonía con lo bello). En lo evaluativo se tendrá en cuenta la producción del(los) estudiante(s) en el abordaje de situaciones problemáticas e igualmente la participación, la responsabilidad en la interacción de cada uno de los sujetos que abordan los equipos de aprendizaje en la resolución de conflictos, análisis y síntesis de las diferentes dimensiones educativas: cognitivas, socioafectivas, sicomotoras, volitivas y comunicativas. Así mismo el docente y directivos serán partícipes de estas dimensiones valorativas y reflexionará permanentemente en la revisión y mejoramiento de estos procesos.

**2.1.6 Objetivos generales del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Jorge Ardila Duarte.** Los objetivos generales del Proyecto Educativo Institucional se pueden sintetizar como sigue:

- Propiciar la formación integral de los educandos de manera crítica y creativa al conocimiento artístico, científico, tecnológico y humanístico, basado en las relaciones con su realidad natural y social, de tal forma que se le prepare para vincularse a la sociedad y al trabajo como miembros activos, capaces de transformar su entorno.
- Desarrollar entre los miembros de la comunidad educativa la autonomía y participación democrática en la elaboración y ejecución del P.E.I.
- Valorar y utilizar la danza, el teatro, la música y las artes plásticas como medios de expresión para que el joven respete, aprecie y resalte el patrimonio artístico nacional.
- Desarrollar la sensibilidad artística y humana a través de todas las áreas de conocimiento, en pro de una formación más consecuente con la realidad.

- Desarrollar habilidades y destrezas comunicativas y artísticas en las diferentes disciplinas que le permitan al alumno autorealizarse, proyectarse como persona responsable autónoma, capaz de fomentar la práctica de valores.
- Definir una estrategia adecuada para conseguir la elaboración del proyecto de construcción de la planta física. Teniendo en cuenta que son responsables de la educación, la sociedad, la familia y el Estado (Ley General de la Educación) se hablará con las autoridades departamentales, municipales, acción comunal, asociación de padres de familia, con el fin de hallar entre todos la mejor solución, con el fin de que con la ayuda de todos se pueda dar una solución a este problema.
- Adecuar la institución en sus recursos y procesos administrativos y curriculares para que el educando construya conscientemente el cambio requerido por su formación integral.
- El dominio de los conocimientos programados de acuerdo con los logros exigidos en los mismos.

**2.1.7 Caracterización de los informantes.** Los informantes de esta investigación son jóvenes que fueron seleccionados por su amplia disposición para participar en las sesiones de entrevistas, en las conversaciones informales y en las actividades que se desarrollaban en el colegio; una característica importante es la forma espontánea y sincera como expresaron sus apreciaciones sobre los maestros motivo de esta indagación. Aunque muchos estudiantes colaboraron en este ejercicio, se escogieron tres de ellos como informantes pues demostraron una actitud positiva hacia la investigación, entusiasmo, perseverancia para participar y comprensión del papel que estaban desempeñando.

Otro criterio para la escogencia de los informantes, fue su nivel socioeconómico; los tres pertenecen a un mismo estrato social, intermedio en la estratificación que existe en la ciudad (los estratos 1 y 2 son de un nivel muy bajo en cuanto a condiciones económicas y de posibilidades de estudio); este nivel permite a los niños y niñas atender a sus estudios con mayor dedicación pues los de los estratos citados, deben trabajar en la jornada contraria para ayudar a sus padres. Los informantes viven en Santa Ana, un barrio de Floridablanca y en Ciudadela Real de Minas, ubicación que comprende la zona metropolitana y un sector muy populoso de Bucaramanga, con mucha población estudiantil pues en la Ciudadela se encuentran la mayoría de los colegios públicos de la ciudad.

Una de las informantes es Clara<sup>34</sup>, joven de 12 años; es bastante extrovertida, con un cierto grado de madurez a pesar de su edad; es bastante expresiva, cuando habla afirma con movimientos de su cabeza y manos, además habla con fluidez y seguridad cuando opina con respecto al desempeño de sus profesores.

El otro es un joven de 11 años, se llama Mario y es buen estudiante, preocupado por el comportamiento de su grupo, es el delegado del curso, se apropia de su función y de la responsabilidad que ésta conlleva. La expresión de su rostro y los movimientos de sus manos denotan seriedad, aplomo; se expresa con claridad, escucha atentamente demostrando interés y respeto por lo expresado por sus compañeros.

La tercera informante es Sofía, una niña de 12 años; es nerviosa, espontánea, colaboradora; aunque tiene dificultad para expresarse con fluidez, habla mucho, rápido, acompaña sus manifestaciones tomando sus manos, las estrecha, hace girar un anillo en uno de sus dedos, trata de hacer sonar los nudillos y mira continuamente a sus compañeros como buscando aprobación de lo que dice. Una característica particular de Sofía es que todo el tiempo que duró el ejercicio estuvo a la expectativa y siempre quería participar aunque dejaba oraciones incompletas.

---

<sup>34</sup>Para este informe de investigación se han puesto nombres ficticios a los informantes, por razones obvias.

2.1.8 Las circunstancias de la enunciación. La expresión de los estudiantes sobre sus profesores conforma un texto, que en palabras de Fabbri<sup>35</sup> es uno de los universos de sentido particular que podemos crear y elaborar para reconstruir en su interior unas organizaciones específicas de sentido, sin que por ello se pretenda reconstruir generalizaciones que sean válidas en última instancia. Para ello, se propone estudiar los recorridos de sentido a través de la expresión, es decir, desde la enunciación visible, audible, perceptible por la alteridad comunicativa; ella es el punto de partida de las representaciones que el estudiante hace del maestro; ellas son construidas en la práctica, dentro del contexto social que comparten, la escuela, y con la inclusión de los que llama “agentes” especiales sintáctico-semánticos propios de la narratividad. Así entonces, el texto se transforma en relato contenido en una actividad discursiva, o en un discurso enunciado entendido como texto complejo, como ha dicho en el primer capítulo sobre dos conceptos se aproximan: desde Lotman, el texto como dispositivo capaz de generar espacios semióticos heterogéneos, y de acuerdo con Fontanille<sup>36</sup>, el discurso como unidad de análisis de la semiótica que permite captar, no sólo los productos fijados o convencionales de la actividad semiótica, sino también, y muy especialmente, los actos semióticos.

---

<sup>35</sup> FABBRI, Op.Cit. 41

<sup>36</sup> Para FONTANILLE el discurso es una enunciación en acto y todo acto es una presencia (una presencia humana, un cuerpo sensible que se expresa o se relaciona con lo expresado).

Lo que hace posible la construcción de un discurso como un acontecimiento de fenómenos organizados bajo el control de la enunciación es la visión de esos acontecimientos como transformaciones de estados y de pasiones, es decir, como una actividad describable como narratividad, noción que convierte a la semiótica, ante todo, en una teoría de la acción en la cual el lenguaje no sirve sólo para representar estados del mundo, sino también abordar la transformación de dichos estados, modificaciones que afectan al mismo tiempo a quien lo produce y lo comprende. En este sentido la narratividad es un modo de poner en movimiento la significación que se construye en la relación del lenguaje con los agentes que lo producen, lo que explica la función configurante de la narratividad como significado con respecto a un determinado relato sobre acontecimientos en el mundo. La narratividad como lógica de las acciones está asociada de manera determinante con un estudio de las pasiones también presentes con fuerza e insistencia en la actividad configurada del relato.

El relato objeto de análisis en este trabajo se construye con los testimonios de los tres informantes seleccionados. Como principio narrativo de la organización global del discurso, el relato excede la estructura de las frases que lo componen y al analizarlo se tiene en cuenta la tendencia actual de las ciencias cognitivas y del lenguaje: basarse en diferencias, en oposiciones

entre los términos, expresiones o figuras, diferencias que permiten definir los valores de los contenidos asociados a las formas expresivas entramadas.

Con este modo de análisis, cuando se capta una diferencia en un texto, se presenta como una transformación entre dos contenidos situados en lugares diferentes del discurso; así de un lugar a otro, una categoría, se transforma, se modula, se deforma o se invierte. Desde la concepción de Fabbri se tiene que el sentido, en un discurso, no es captable más que a través de sus transformaciones, por lo que todo relato descansa sobre el mismo tipo de transformación semántica que allí se produce; el establecimiento de la significación de un texto se vuelve inseparable de su dimensión narrativa.

Como uno de los objetivos de las investigaciones es analizar las acciones y los sujetos, en tanto son narradas por ellos mismos, cabe aquí mencionar que el objeto de la semiótica es el discurso y sus procesos de producción de sentido. Se toma el punto de vista del discurso que presenta un sentido ascendente, es decir, va de las estructuras abstractas hacia las organizaciones concretas; esto hace que el punto de vista de análisis del discurso sea generativo, pues parte de las estructuras de contenido más generales para encontrar progresivamente la diversidad y las particularidades de la expresión. En cada etapa del recorrido (estructura tensiva y sistema de valores, estructura actancial y organización de recurrencias isotópicas que

definen los interpretantes) se plantea la cuestión de los actos que bajo el control de la enunciación orientan, seleccionan y convocan las estructuras para inscribirlas en una expresión. La semiótica del discurso encara siempre conjuntos significantes, y dentro de ellos a las diferentes instancias del discurso<sup>37</sup> desde las que el discurso se dice.

La enunciación es la operación que produce un enunciado, el cual se define como "toda sucesión terminada de palabras de una lengua, emitida por uno o varios locutores"<sup>38</sup>, pero tales palabras sometidas a una compleja red de relaciones y no simplemente a una secuencialidad lineal. Tal definición traduce el hecho de que un enunciado puede materializarse indiferentemente por una sola palabra, una serie de palabras, así como por una o varias frases, o un discurso de considerable duración<sup>39</sup>, pero convocando, cada componente, los valores de los otros componentes con los que está asociado en el universo interno del enunciado. El enunciado, noción propia de la pragmática se opone doblemente a la frase que es un noción propia de la gramática: la frase se sustenta en la existencia de una estructura sintáctica, manifiesta o no; se define sin referencia al instante de su producción y según las relaciones puramente internas (sujeto - verbo-complemento) o la clase de

<sup>37</sup> FONTANILLE, explica la instancia del discurso con base en el término propuesto por Benveniste pues lo encuentra apropiado para designar el discurso en cuanto acto: la instancia designa el conjunto de operaciones, de operadores, y de parámetros que controlan el discurso.

<sup>38</sup> Definición tomada de Jean Dubois et al., Dictionnaire de linguistique, Paris: Larousse, 1993. p. 191

<sup>39</sup> Ibid.

grupo nominal o predicativo. En ella se atiende a criterios formales de morfología y de sintaxis.

Por el contrario, un enunciado, cualquiera que sea su forma se enfoca según tres parámetros: un tiempo, un lugar y un sujeto, además de la red de valores asociados a los componentes, asociación que sobrepasa la linealidad del sintagma y que superpone como una serie de capas sucesivas de sedimentos de significación que ponen en relación componentes con otros bajo el control de una dirección intencionada. Así, no es lo mismo el valor de un término asumido gramaticalmente dentro de la frase “voy a comer pan” que el sentido que por aparición recurrente y en diferentes niveles de construcción discursiva adquiere, por ejemplo, el término “bonita” en “la maestra es bonita” cuando el estudiante explica más el carácter y la actitud comunicativa de la educadora que su apariencia física. Así, el sentido del enunciado no puede estar determinado sino en función de un cuadro enunciativo y de una función comunicativa. La diferencia entre frase y enunciado depende del punto de vista de quien lo expresa en el entramado de enunciados. La lingüística (y la gramática) consideran la frase como una unidad fundamental e intentan entonces describir todos los actos del lenguaje como frases que pueden ser truncadas, con elipsis, desestructuradas y “transformadas”. La pragmática, y luego el análisis de la complejidad discursiva en la semiótica, se interesa más en la función y los efectos de

sentido de ella en el denominado contexto, así como en los mecanismos de referencia de ese contexto mismo.

## **2.2 LA CONSTRUCCION DEL SENTIDO SOBRE EL MAESTRO**

**2.2.1 La estructura tensiva.** Con base en el aserto de que los discursos concretos se contrastan, en su proceso de construcción, diversas formas que asocian significados específicos a partir de mecanismos elementales que las producen, se presentan algunos elementos de base en la construcción de significado del maestro dentro del discurso de los estudiantes del Colegio Jorge Ardila Duarte. Como se ha dicho, el conjunto de los enunciados producidos por estos informantes constituyen un discurso sobre el maestro y la vida escolar, y este discurso se construye sobre procesos sensibles e inteligibles abordables dentro del modelo de análisis propuesto por Fontanille<sup>40</sup> como la estructura tensiva de la construcción del significado. Esta estructura supera las limitaciones del cuadrado semiótico para explicar cómo surgen los términos en relación y la relación sensibilidad, percepción, afecto, acción y cognición en la construcción de los valores que constituyen las recurrencias semánticas o las isotopías dentro de la actividad discursiva y en el discurso enunciado.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Cf. FONTANILLE, Op., Cit.

<sup>41</sup> Isotopías, como se ha señalado antes, son los valores semánticos que se construyen dentro de la enunciación por causa de la recurrencia y redundancia de determinados contenidos asociados a determinadas formas de expresión.

La estructura tensiva es también un modelo de análisis que permite expresar la experiencia perceptiva y al interior de premisas culturales específicas, organizar formas cuyos contenidos (o significados) se asocian y definen permanentemente como “recortes”: se asocian valores asignados a lo experimentado a formas sensibles. Por ello, los sistemas de expresión se transforman permanentemente, los lenguajes no son estáticos, y el lugar donde se producen y donde se transforman como lenguas, donde se matizan o relativizan permanentemente los significados, es en la actividad enunciativa, en el discurso en el acto que puede ser estudiado como discurso producido a partir de la dinámica que se produce en la estructura tensiva.

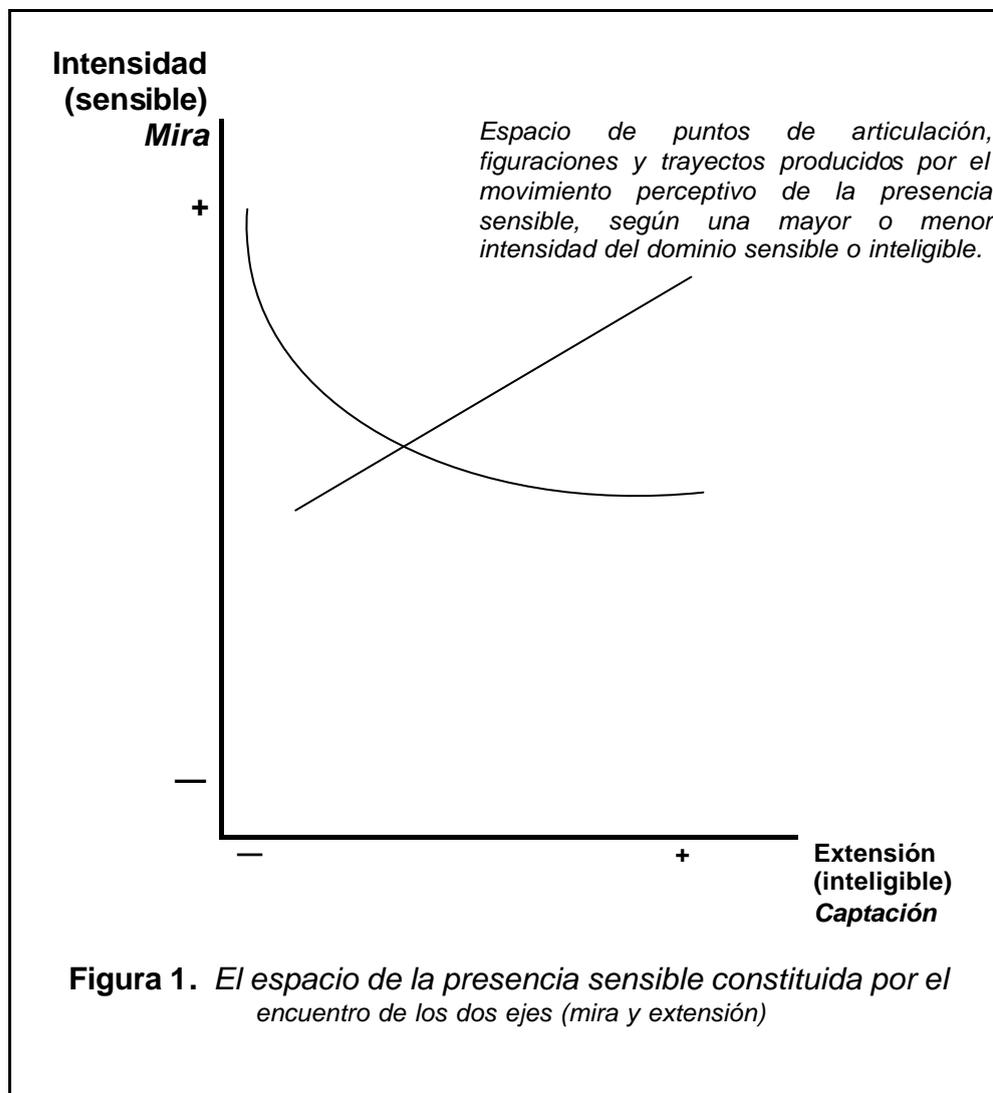
El modelo perceptivo de la semiótica del discurso se basa en la sensación, en la percepción y en la capacidad inteligente de la presencia sensible que existe en el mundo y que es capaz de expresarse significativamente, es decir, de enunciar. El cuerpo es la presencia sensible donde se suceden todos los procesos fundamentales: la sensación, la percepción, la acción en el mundo, y por ello es el punto de partida fenomenológico del análisis que abarca dos dimensiones de la actividad corporal como escenario primero de la semiosis y de la enunciación, es decir, espacio de tensión entre la sensibilidad y la inteligencia:

- La intensidad sensible, equivalente al contenido continuo, a lo que pasa “dentro” de la presencia por efecto de su propia organización corporal y afectiva y por los efectos del mundo otro (de lo diferente a ella misma) que la afecta. Esta primera dimensión sensible, íntima, afectiva, continua, afectada por el mundo otro, está en relación con la otra dimensión: la extensión o la dimensión inteligible.

- La extensión o la dimensión inteligible (la capacidad inteligente de la presencia por oposición o en complementariedad con la parte sensible) toma del mundo las formas, e inteligentemente, hace cortes en el continuo sentido y asocia esos cortes (frío, miedo, dulzura, rojo) a una forma expresiva como los colores de un mapa climático asociados a determinadas intensidades de temperatura: rojo para el calor extremo, naranja para el calor fuerte, amarillo para un calor tolerable, verde para una temperatura fresca... El valor temperatura (sentido) es asociado inteligentemente a una forma expresiva. Así, se tiene una correlación de una dimensión intensa y sensible y una extensa o inteligible como condición perceptiva de la semiosis.

La correlación, en la presencia sensible que toma posición en el mundo, entre la sensibilidad (mira) y la captación inteligible de la extensión del mundo, puede representarse como conjunto de puntos de un espacio

sometido a dos ejes de control; la correlación entre los dos dominios resulta de la toma de posición de un cuerpo propio, lugar donde se produce el efecto de “lo otro” lo que emerge en el horizonte de su percepción y lo afecta.



Dentro de la estructura tensiva se ubican como puntos la correlación entre la mira sensible y la intelegibilidad extendida a las cosas del mundo. Así, algo percibido se puede ubicar en un nivel o grado de mayor intensidad sensible y de menor intensidad intelgible, como en el caso de una fuerte emoción, mientras que un enunciado pretendidamente objetivo se ubicaría en una mayor intensidad (+) intelgible y en una menor intensidad sensible. Por ejemplo, los enunciados “tengo miedo” (enunciado que alude a un estado pasional) y el “ornitorrinco es monotrema” (enunciado que alude a una cosa del mundo exterior) se ubicarían así en el espacio tensivo:

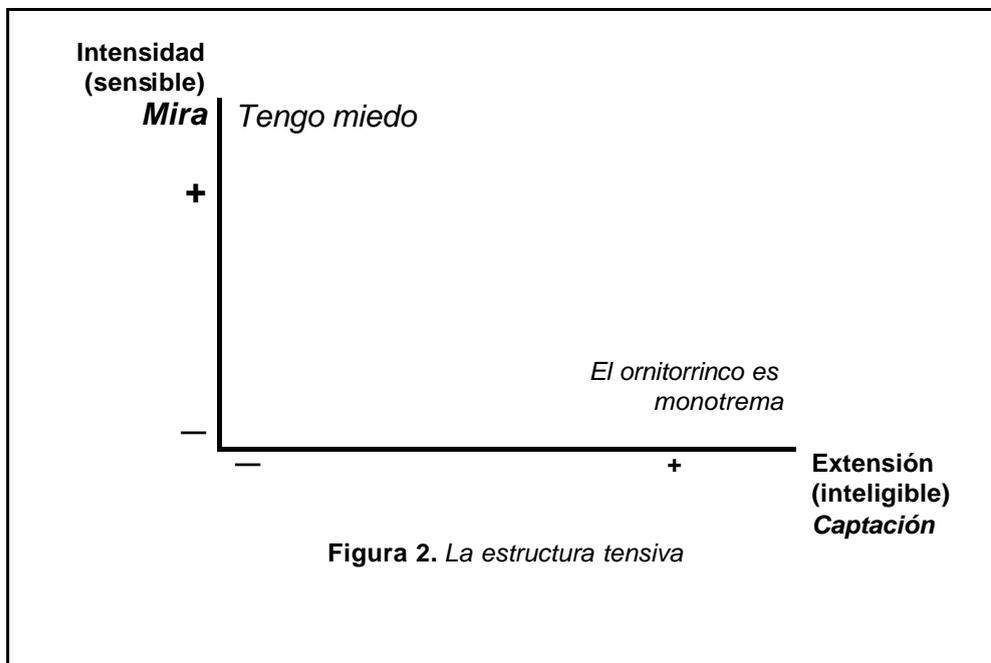


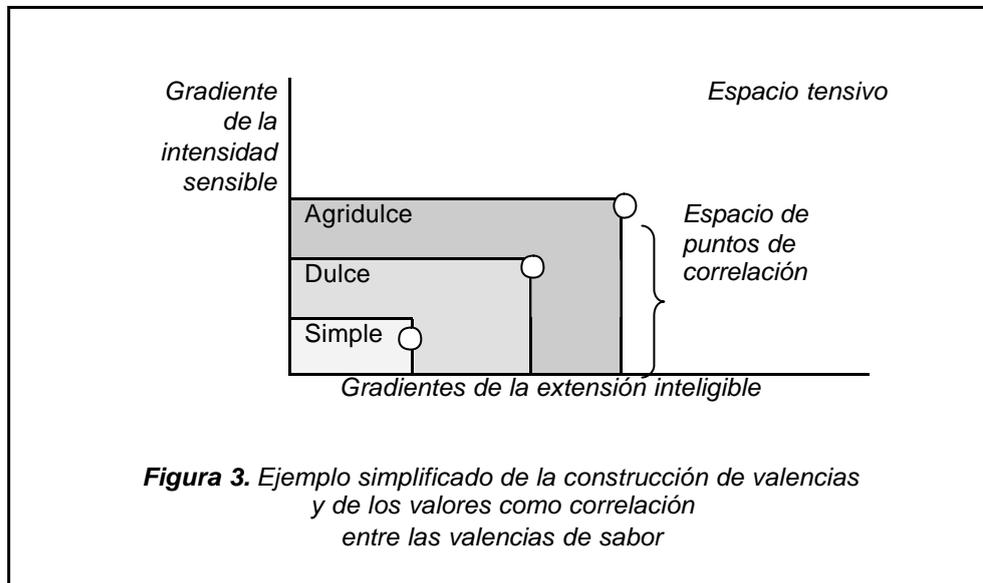
Figura 2. La estructura tensiva

Los enunciados mismos, como formas expresivas, se construyen conteniendo el valor de lo sensible o de lo inteligible.

Dentro del espacio tensivo, es decir, entre las dos dimensiones representadas por los dos ejes de la estructura (línea vertical y horizontal del gráfico con forma de ángulo), se pueden identificar puntos diversos de articulación, por ejemplo, a cada punto le correspondería una valencia que resulta del encuentro de lo sensible y de lo inteligible con respecto del sabor: se puede ubicar la sensación “dulce” en un punto, en otro punto lo “simple”, en otro lo “salado”, etc., y esa correlación de valencias constituyen un sistema de valores (dulzura en el sistema del sabor) que la experiencia sensible construye sobre sus percepciones y asocia a formas de expresión: en cada uno de estos términos se tiene la asociación de algo de la extensión del mundo (sea el objeto del que se percibe el sabor o el término con que se define) y la sensación (intensidad de la mira o contenido) asociado a esa forma que lo expresa<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup>El **ejemplo** es una simplificación extrema de las categorizaciones que pueden construirse dentro de la estructura tensiva en la construcción de la diversidad de escalas y categorías relacionados con el sabor.



Para la semiótica del discurso es primordial la emergencia del sentido a partir de lo sensible. El modelo de análisis empleado va de la representación abstracta de las experiencias vivas y concretas hacia la manifestación de ellas como casos específicos de discursivización o de significados y formas propias de un discurso manifiesto; así de formas complejas se llega a la constitución de esquematizaciones simples, como la estructura tensiva, y se efectúa el paso de la sustancia, de lo sensible, de las tensiones intencionales, de los afectos y de las variaciones de extensión y de cantidad, al discurso enunciado, pero todo dentro de un proceso de formación permanente y generativa de valores que constituyen el significado o, mejor, el sentido. En este proceso la capacidad inteligente de la presencia, por

oposición y en complementariedad (tensión) con la dimensión sensible, evalúa, esto es, hace cortes en el continuum inteligentemente; así los valores son posiciones relativas; diferencias de posiciones que se organizan teniendo en cuenta la orientación relativa de los dos ejes de control. La articulación de los valores (que constituyen el sentido, el significado dentro de la semiosis) con las formas es organizada por la intencionalidad de la presencia sensible, intencionalidad que dirige su atención hacia algo, hacia lo percibido, pero también capaz de decir, de enunciar eso que experimenta. Así, la presencia sensible empieza a definirse como *instancia del discurso*, quien es, en principio, un cuerpo sensible capaz de actuar, un punto de vista que organiza la *orientación discursiva*, una intencionalidad que, a través de una serie de estrategias, enuncia lo que experimenta. Esta instancia del discurso ya había sido definida fenomenológicamente por Benveniste, como el acto por el cual se actualiza la voz de un locutor que interactúa y vive en el mundo.<sup>43</sup> Sin embargo, debe tenerse en cuenta que esta instancia no garantiza la inteligibilidad total del discurso, que se construye con diversas instancias o voces, como en el caso de una novela (polifónica), de un diálogo cotidiano, etc.: la instancia es una voz, por decir de algún modo, que posee, por principio, y de base, una presencia sensible e inteligible en el mundo que acomete los actos necesarios para la realización del discurso, y en la actividad discursiva:

---

<sup>43</sup>ROSALES, Le schéma et le type cognitif dans le langage de la sémiotique, op. cit., p. 35.

*[...] estos actos no pueden reducirse a los solos efectos de esta presencia, pues ella, aunque es la condición y el punto de partida de las primera esquematizaciones semánticas, no permite identificar la naturaleza y el sentido de todas las figuras y de todos los valores del discurso ( para ello se requiere el análisis de las estrategias, géneros, tipologías y formas de regulación de la enunciación y de la actividad discursiva que se han construido como un nuevo acervo socio-cultural que incide permanentemente en cada acto de enunciación)<sup>44</sup>.*

Los valores organizados constituyen un sistema<sup>45</sup> de relaciones semánticas contenidas en el lenguaje, pero actualizadas en cada acto de enunciación relacionado con las experiencias perceptivas e intersubjetivas de la presencia sensible que se expresa, o enuncia, con ese lenguaje. De la actividad “acumulada” de los actos de enunciación resultan esquematizaciones de las cuales el hablante se sirve para expresar desde los acervos culturales (discursivos, lenguajes) su mundo, pero tales lenguajes se actualizan y renuevan, en cada nuevo acto de enunciación que retroalimenta los sistemas semióticos.

**2.2.2 Valores semióticos asociados por los informantes a la institución educativa y al educador.** Para construir los sentidos sobre el maestro se tomaron los enunciados recurrentes expresados por los informantes con respecto a la percepción, descripción e identificación del maestro asociados

---

<sup>44</sup> FONTANILLE, Op. Cit., p. 99 y ss

<sup>45</sup> El sistema de valores resulta de la conjugación de una mira y de una captación que dirigen la atención sobre una primera variación llamada intensiva que se pone en relación con la otra variación, la extensiva, delimitando así los contornos comunes de sus respectivos dominios de pertenencia.

a determinada actitud, forma de ser o significado caracterizador. Así, se puede identificar un sistema de valores asociado al “maestro” o al “profesor” según lo expresado en los enunciados de los estudiantes (presencias sensibles, capaces de enunciar y, consecuentemente, instancias o “voces” dentro del discurso) a partir de sus vivencias personales en el espacio escolar institucional. Antes de ello, se tiene la valoración de la institución escolar en que están los informantes.

Los informantes manifestaron inicialmente, las razones para la escogencia del colegio, con base en la experiencia que se conforma desde lo vivido en su etapa de formación anterior a llegar al Colegio Jorge Ardila Duarte. Entre tales razones está el interés personal, las recomendaciones de familiares que conocen el trabajo que se realiza y el apoyo de los padres de familia. Los informantes, en los relatos de su historia escolar expresan estos contenidos en forma coincidente. En la búsqueda de recurrencias se encontró que los tres alumnos informantes se matricularon en este colegio por razones coincidentes que se esquematizan como sigue:

*CLARA: Vengo de la escuela Josefa del Castillo, en Villabel. Vivo en Santa Ana, un barrio de Floridablanca. Yo me llamo Clara Salamanca y esto... yo decidí entrar a este colegio porque a mi papá se lo recomendaron mucho, que era muy bueno por sus Bellas Artes*<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup>Clara es una de las informantes seleccionadas que toma posición ante la escogencia del colegio al cual ingresó para hincar su bachillerato. Mario enfatiza en su toma de posición, la formación precedente en Artes Plásticas para matricularse en el colegio Jorge Ardila Duarte. La tercera informante, Sofía expresa con más detalles la selección hecha.

MARIO: *Mi nombre es Mario Abreo y decidí entrar a este colegio porque me gustó mucho... Yo vengo del colegio Juan José Rondón y esto... vivo en la Ciudadela. Yo quise venir para este colegio por lo que... porque en el colegio donde yo estudiaba antes, era uno de los mejores en Artes Plásticas, entonces como supe que este colegio era uno de los mejores en Artes Plásticas, me vine para acá”*

SOFIA: *“Mi nombre es Sofía Carreño. Eh... decidí entrar a este colegio porque me gusta la danza. Se lo recomendaron mucho a mi tía. Estudié en el colegio Pedro Fermín de Vargas. Yo vivo en Ciudadela. El colegio queda en Cepitá. Allá en el Cañón del Chicamocha. A mi me gustan las Artes Plásticas.”*

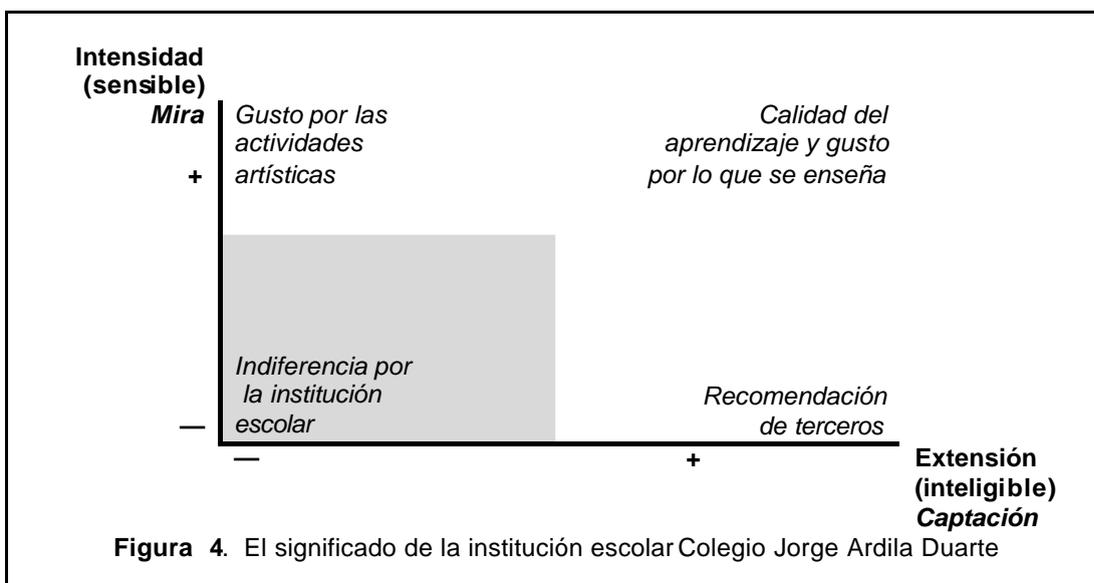
Al analizar las correlaciones tensivas de estos enunciados sobre la institución educativa puede organizarse un sistema de trayectos de valores así:

- Se tiene que, en un nivel de relación de una alta intensidad afectiva y una baja inteligibilidad del sentido expresado, los estudiantes y su familia escogieron la institución por razones afectivas, de gusto por las actividades artísticas.
- En el plano de una mayor inteligibilidad perceptiva y de una disminución de la intensidad sensible, los estudiantes y su familia escogieron la institución por recomendaciones de terceros, por referencias, es decir, como una estrategia pragmática.

En una correlación de intensidad afectiva y de inteligibilidad en la valoración del colegio, los estudiantes y familiares escogieron la institución por gusto y calidad del aprendizaje (correlación gusto por aprender y valoración de lo que se aprende).

- En los enunciados de los informantes, o en el discurso sobre el colegio, los estudiantes no expresaron una valoración de indiferencia frente a la selección del colegio (zona en gris): siempre se juega una valoración sensible, inteligible o de correlación de ambas grados de intensidad perceptiva.

Lo que gráficamente puede representarse de la siguiente forma:





- En una valoración con una alta intensidad afectiva y una baja inteligibilidad del sentido expresado sobre el maestro, los estudiantes definen al maestro que regaña como alguien que les produce miedo.
- La valoración del maestro informador consta de una mayor extensión inteligible y un decrecimiento de la intensidad sensible; los estudiantes ubican al maestro que “solo explica”, en esta zona para dar a entender que no los motiva para lograr un buen aprendizaje.
- En la correlación de la valoración sensible e inteligible los estudiantes enfatizan la cualidad “ser cariñoso” para el maestro “bonito” y además el aprendizaje que logran porque ese maestro si enseña.
- En la zona gris no se expresó valoración de indiferencia asignada al educador, puesto que los estudiantes siempre sienten algún tipo de relación con el docente donde la actitud de éste no es vacía.

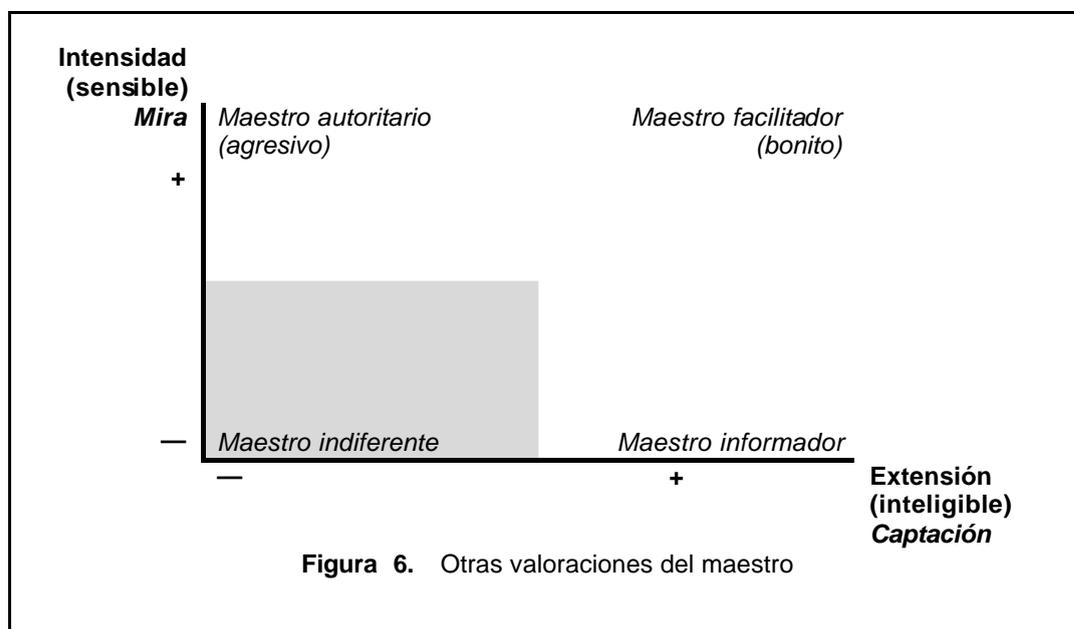
Las instancias del discurso en este análisis corresponden a cada informante, que desde sus propias perspectivas expresan su experiencia y el significado que construyen al educador. Entre ellos se encuentran expresiones más o menos coincidentes en relación con sus sentimientos y afectos hacia sus

profesores. Así, por ejemplo, Clara discrimina y asocia construcciones como “colegio bonito”, “me gustan las profesoras y el colegio”, Mario se refiere a los profesores como “buenos” y Sofía explica que son buenos porque son “amables”, “cariñosos”. El sentido de la calidad del maestro tiene que ver con la dimensión afectiva y con características de la interacción social con que se aproxima a los educandos. Para los informantes, la experiencia perceptiva de cada uno le permite construir categorías como “bonita”, “buena”, “amable”, “cariñoso”, para los profesores que no les producen “miedo”. Clara dice: “...Yo no me imaginaba que este colegio era bonito”. Me gustan las profesoras y el colegio”. Al preguntársele: ¿Qué hace que las profesoras sean bonitas? Responde: “Eh... eh... Bueno, bonitas no por el aspecto sino por los sentimientos... son amables, son comprensivas; por eso a todos los alumnos nos gusta así... las profesoras”. También se refiere a las profesora de Sociales como buena al decir: “Bueno, en este año, poco conocemos a los profesores pero ya tenemos un poco de experiencia en ellos, y yo puedo decir que la profesora de Sociales es muy buena: ella trata de explicar lo más que puede para que sus alumnos aprendan más de ella”.

Para Mario, quien relaciona la planta física del colegio, las clases y los profesores, éstos son buenos: “Es amplio y las clases son mejores; todas me gustan. Bueno, para mí todos los profesores acá son buenos”. Sofía, igualmente, con respecto a los profesores explicó por qué le parecían

buenos: “Porque son amables, cariñosos”. En oposición a estas categorías emerge una de mayor intensidad sensible, el maestro que regaña, que los asusta. Este sistema de valores construido con los enunciados de los informantes es valioso en el sentido en que constituye los valores profundos que caracterizan, para quien enuncia, un docente indeseado o un docente coincidente con sus expectativas y deseos de aprendizaje y de pertenencia social, dado que el maestro es conductor de esa filiación, esto es, la definición del maestro desde una perspectiva afectiva, ética y cognitiva entrelazadas con la dimensión afectiva de quien habla y evalúa al otro sujeto. En el relato de donde se han tomado los enunciados se encuentran en muchas ocasiones caracterizaciones como las expuestas anteriormente, que permiten asociar lo bonito y lo bueno del colegio con determinadas actitudes de los docentes y a valores propios de la interacción humana. Cada valor se construye por oposición a su contrario dentro de la lógica semiótica, y cada oposición es construida dentro de un proceso perceptivo (dulce/salado, frío/caliente, agradable/desagradable, etc.). Así el valor es una cualidad correspondiente a una cantidad de lo percibido y enunciado. Los valores encontrados en los enunciados pueden polarizarse, dentro de la estructura tensiva y definirse en zonas categoriales, lo que supera la lógica puramente cognitiva del cuadrado semiótico en tanto la estructura tensiva implica la sensibilidad, la intelección y una dinámica determinada por la acción o desplazamientos, dado que una narración, por ejemplo, puede consistir en el

relato de un proceso de transformación de un objeto o de un ser al pasar de un valor o zona de la estructura hacía otra, tal como sucedería con el relato de un maestro puramente agresivo hacia un maestro de tipo “informador”, por ejemplo. Para el caso de los enunciados analizados, se tiene:



- En un nivel de valoración de alta intensidad afectiva y baja inteligibilidad perceptiva, se encuentra el maestro autoritario quien sólo se interesa por la imposición de tareas, en ocasiones excesivas y que se comunica con los estudiantes en una dirección vertical, agresiva y sobre amenazas, sin permitir la interlocución de los estudiantes quienes reaccionan afectados por el temor.

- Con una valoración mayor en el plano inteligible y menor en el plano de intensidad sensible, está el maestro informador. Este tipo de educador privilegia la transmisión del conocimiento o de informaciones, el cumplimiento del programa sin dar oportunidad al estudiante para que participe en la construcción del saber y sin propiciar una atmósfera de participación afectiva. Se trata de un maestro “objetivo” y cuya actividad se centra en el “conocimiento” y no en la relación de los sujetos y de éstos con el aquél.
- En una correlación de intensidad afectiva y de inteligibilidad en la valoración del maestro, se ubica el maestro que es facilitador o guía en el proceso educativo, o el maestro “bonito” que sabe armonizar un proceso de relación de los estudiantes con el conocimiento pero a través de una atmósfera positiva de interacción humana. Este docente acepta al alumno como interlocutor válido, lo integra a la construcción del conocimiento, se relaciona con sus estudiantes en forma horizontal y valora los aportes que éstos puedan hacer al proceso de aprendizaje.
- La valoración del maestro indiferente se muestra en la zona gris para indicar que este maestro que es indiferente ante los estudiantes y ante el saber se construye por lógica dentro del cuadro tensivo, pero que los estudiantes o los informantes no lo han construido explícitamente o no lo

identifican en sus experiencias y descripciones enunciadas. Este docente se ubica en la zona de menor intensidad sensible y menor intensidad inteligible.

De aquí se obtiene no una representación del maestro por parte de los estudiantes, sino al menos cuatro tipos de educadores determinados por su estilo pedagógico o de relación con el conocimiento y con el estudiante. Estas relaciones que definen cada estilo de docente están basadas en calidades afectivas y cognitivas. Más adelante (infra) se verá la correspondencia de estas categorías con programas de acción (programas narrativos y actanciales del nivel semio-narrativo o intermedio del discurso).

En los enunciados analizados se encuentran expresiones como "Ella no se dejaba hablar", "Yo creo que los profesores tienen autoridad para regañar pero "ni tan duro", porque los alumnos se portan mal"; "por ejemplo, al conductor del grupo casi no le hacen caso; pero en cambio ven una profesora y les da miedo"; "sentía miedo ante un profesor que estuviera bravo, porque piensa que lo pueden gritar o algo... o lo llevan a firmar a uno." Todas estas percepciones sustentan la caracterización del maestro autoritario ante quien los estudiantes sienten miedo, la imposibilidad de comunicarse, el temor al regaño, a la presencia del maestro que ostenta una autoridad que el alumno reconoce con miedo, el estudiante sabe que el maestro lo puede gritar o imponerle una sanción.

El maestro informador se limita a dictar su clase sin involucrarse afectivamente con sus alumnos; los informantes hablaron de la profesora de Sociales, diciendo: “la profesora de Sociales es muy buena”; ella trata de explicar lo más que puede para que sus alumnos aprendan más de ella; “porque uno aprende todo lo de nuestra Colombia, en qué es rica nuestra Colombia y todo eso.” Sobre el profesor de Matemáticas afirmaron: “como dicen todos que la clase de Matemáticas no le gusta a nadie”... Yo quería tener a la profesora de Matemáticas porque...eh, de pronto con ella tengo mejor trabajo y de pronto, mis compañeros pueden ser mejores que con el profesor de Matemáticas.

El maestro “facilitador” es efectivamente comunicador y guía del aprendizaje, se reconoce en lo expresado por una de las informantes cuando recuerda a la profesora: “porque era muy activa, atenta, llegaba a su clase con ánimo; eeh...cuando uno le hacía una pregunta importante, ella le daba a uno más, más convivencia, más, eeh...cuando uno necesitaba algo, o urgente, algún problema que tenía con una amiga, se lo ayudaba a resolver a uno de manera...como cordial, eeh... que no, que no se fuera a defraudar el compañero.”

Para enfatizar en esta valoración hecha sobre el maestro que logra comunicarse en forma eficaz, además de guiar a sus estudiantes en la

resolución de problemas, actúa como el ejemplo citado arriba donde se encuentra una relación con el concepto de autoridad pedagógica en Max Van Manen:

*“La autoridad pedagógica es la responsabilidad que el niño concede al adulto tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño). El niño, por decirlo de alguna manera, autoriza al adulto directa o indirectamente a ser moralmente sensible a los valores que aseguran su bienestar y su desarrollo hacia la autoresponsabilidad madura”<sup>47</sup>*

En esta situación el autor explica que ante la manifestación de una necesidad sentida de un estudiante, o el interés demostrado en forma específica ante un tema o ante una pregunta, que para el estudiante es importante, el maestro es inducido a actuar con un sentido de la responsabilidad que proviene de la experiencia de la autoridad; ésta, desde la visión de autor, está en el niño puesto que, debido a su dependencia de la autoridad pedagógica, los niños reclaman a los adultos que le sirvan; la autoridad pedagógica es en realidad una designación de servicio moral. Los informantes dicen: “Yo creo que los profesores tienen autoridad para regañar pero ni tan duro, porque los alumnos se portan mal... Otro estudiante dice: “Cuando los estudiantes se portan mal deben pues, regañarnos pero no delante de los alumnos, sino llamarlo a uno y decirle las cosas que uno

---

<sup>47</sup>MANEN, Van Max. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998, p. 84

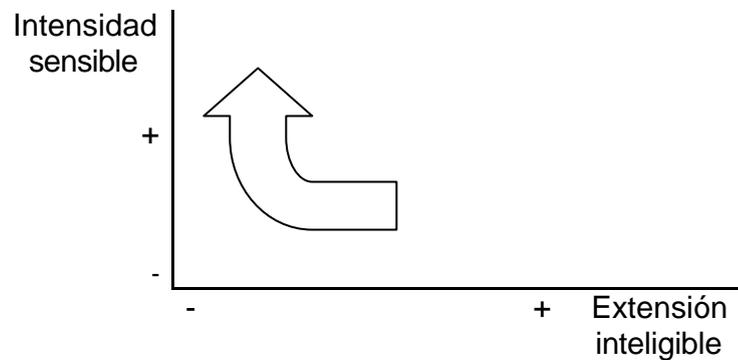
cometió mal”; para hablar de este servicio que se menciona como moral, un informante dice: ‘Cuando uno necesitaba algo, o urgente, algún problema, que tenía con un amigo, se lo ayudaba a resolver a uno’.

En relación con los casos analizados, convendría revisar esta concepción de autoridad, llamada autoridad pedagógica: se basa en la confianza y el afecto, y el fundamento de su entendimiento crítico. Y, en este mismo sentido, con respecto al maestro facilitador, la aceptación de los estudiantes de esta clase de docente se puede reconocer en lo enunciado por Mario, uno de los informantes quien habla del profesor de Historia del Arte: “el profesor más “chévere” es José Mantilla porque es todo como loco. Él cuando hace una evaluación, lo que lo hace ver “chévere” es que, esto...hace mucho chiste. Para que no hagan, esto...copia, entonces se para en una silla y empieza a hacer así (mueve el brazo de un lado a otro)”. Mientras el estudiante explica los movimientos del profesor, sonrío, lo que hace pensar que este profesor crea un ambiente que favorece el aprendizaje puesto que la situación descrita es una evaluación: los alumnos se sienten cómodos, sin tensiones ni temores aunque se les esté evaluando. Para ellos, el profesor “chévere” es cercano, amigable, entretenido, dinámico y crea un ambiente de confianza que favorece acciones educativas formadoras sin que esto necesariamente signifique pérdida de la autoridad pedagógica de la que se ha hablado arriba.

**2.2.3 Esquemas tensivos.** Identificadas las cuatro categorías que corresponden a las clases de maestros enunciados por los estudiantes, se visualizan los cuatro esquemas tensivos elementales de la actividad discursiva definidos por la semiótica del discurso; estos esquemas determinan un movimiento orientado hacia el aumento o la disminución de la tensión sensible y de los despliegues de carácter inteligible, lo que se refleja y fundamenta la construcción de los cuatro tipos de maestros resultantes de la estructura tensiva abordada.

Los esquemas tensivos correspondientes a los cuatro casos de docentes identificados en los enunciados de los niños permiten reconocer la valoración que los estudiantes hacen del maestro así:

- el maestro agresivo y con una actividad comunicativa unilateral cuyo efecto es el temor o el miedo en sus alumnos, se reconoce dentro de un esquema tensivo ascendente, que correspondiente al aumento de la intensidad sensible conjugada con la reducción de la extensidad inteligible (intelección del mundo) hecho que produce una tensión afectiva enunciada por una de las informantes cuando dice: “Yo recuerdo mucho a la profesora Esperanza, de quinto, por los regaños que ella me pegaba... Ella me gritaba... Yo sentía ganas de llorar.”



**Figura 7.** *Esquema tensivo ascendente correspondiente al maestro agresivo*

Clara manifiesta así el efecto que desde su perspectiva, como cuerpo sintiente y mira, le produce la relación con este tipo de docente quien, como se dijo antes inhibe su racionalidad en la actividad de aprendizaje pues la actitud del maestro autoritario la afecta en mayor medida sensiblemente.

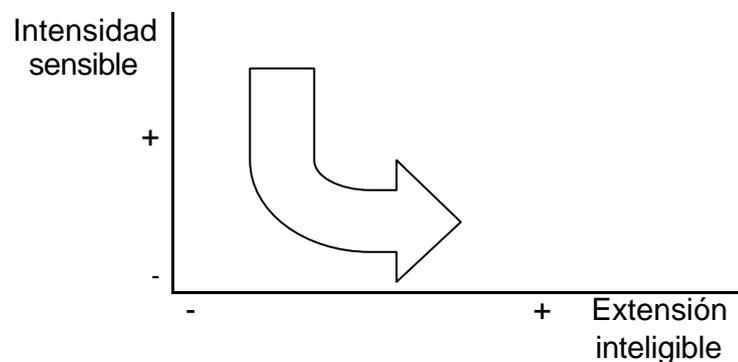
Para Fontanille\* esta representación se relaciona con las dos grandes dimensiones de la presencia, pero en el esquema tensivo se trata del modo de presencia del tipo en la categoría, es decir, la conjugación de los grados más fuertes y más débiles sobre los dos ejes, determina zonas extremas que caracterizan los valores típicos de la categoría. En este caso, hay una intensidad fuerte y una extensión débil. En la situación de la actividad de aprendizaje, este tipo de maestro procura en el estudiante una respuesta

---

\* FONTANILLE, op. cit. p. 64-65.

puramente sensible, pero de inhibición y de temor (de recogimiento y protección frente al mundo) alejada de la actividad inteligible.

- En el caso del docente que sólo informa contenidos de aprendizaje, esto es el maestro que tiene como objetivo desarrollar un programa en un tiempo determinado, para quien priman los contenidos sobre la interacción con sus estudiantes, el esquema elemental de tensión es el decadente caracterizado por la disminución de la intensidad sensible y afectiva conjugada con el aumento de la extensión (intelección del mundo) que produce una disminución de la tensión afectiva.



**Figura 8.** *Esquema tensivo decadente correspondiente al maestro informador*

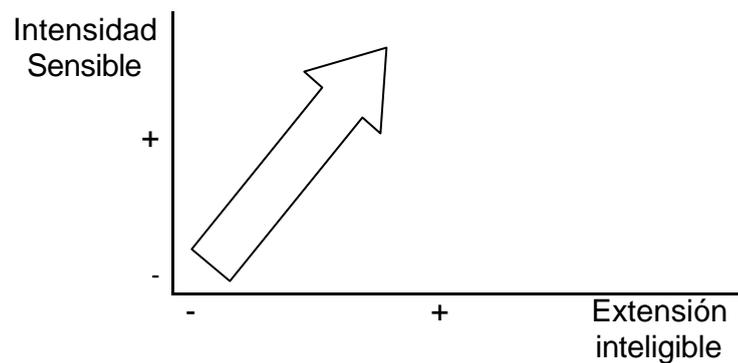
En este esquema tensivo de decadencia, la actividad comunicativa se centra en el mensaje informativo, en términos pedagógicos, la transmisión de saberes, sin prestar demasiada atención a la dimensión sensible o afectiva

pues solamente interesa que el alumno aprenda su asignatura falsamente “objetivada”. Por ejemplo, la profesora de Sociales se esfuerza para que sus alumnos aprendan sobre Colombia: “Ella trata de explicar lo más que puede para que sus alumnos aprendan más de ella.”

El esquema tensivo decadente muestra un fuerte grado de extensión inteligible en detrimento del afecto, puesto que el valor típico en este caso es de intensidad débil y de extensión fuerte. El objetivo del profesor que informa es el conocimiento, a veces sobre su asignatura solamente, y por el interés de cumplir con un programa descuida la calidad de la comunicación con sus alumnos.

El maestro categorizado en el espacio de la correlación armónica y progresiva de una actividad afectiva e intelectual entre los estudiantes corresponde a un incremento de la intensidad y una extensión de manera proporcional, es decir, a un esquema tensivo de amplificación correlativa entre la actividad sensible e inteligible. Este docente se reconoce por su capacidad dialógica por hacer del aprendizaje un proceso de construcción del conocimiento compartido con el estudiante, a quien considera un interlocutor válido que aprende los tópicos de su asignatura, en un contexto de motivación, interés y gusto por el aprendizaje. De esta manera, el maestro facilitador o guía, corresponde a un esquema tensivo, de amplificación que

se explica como un aumento de la intensidad sensible y afectiva conjugada con el aumento de la extensidad (intelección del mundo) lo cual produce una correlación armónica entre la dimensión afectiva y la cognitiva.



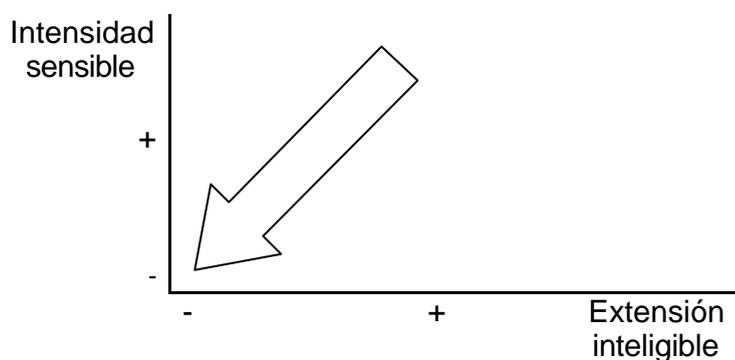
**Figura 9.** *Esquema tensivo de amplificación del maestro dialógico*

Sin temor a ser redundantes, debe afirmarse de nuevo que en la enunciación de los estudiantes, el esquema tensivo de amplificación corresponde a una actividad comunicativa basada en el diálogo, en un contexto de aprendizaje significativo donde la interacción maestro-estudiante permite una relación de respeto por el otro a quien se valora como competente para hacer algo, en este caso, construir conocimiento conjuntamente. Lo expresado por Mario, otro de los informantes al comentar sus compañeros que era el “consentido” de algunos profesores, explica conjugando las dos dimensiones:

*MARIO: O sea, como uno es Uno-A con el profesor, o sea que lleva bien todo, entonces el profesor comienza a sentir cariño por*

*uno, o sea, no es que lo aprecie más que a los otros, sino que tiene mejores sentimientos y lo ayuda a uno. [...] Si, o sea, como cuando uno hace todo bien, el trabajo que deja el profesor bien, uno, para mí, yo comienzo a sentir más cariño, más afecto por el profesor...pero uno siente que uno está feliz cuando hace algo, y con el profesor, siente más cariño y uno piensa que si todos fueran así, pues nadie se burlaría de ninguno.*

- Por último, el esquema tensivo elemental de la atenuación presenta una disminución en las dos dimensiones, disminución de la intensidad sensible y afectiva conjugada con la disminución de la extensidad (intelección del mundo) en una correlación de atenuación en la actividad afectiva-cognitiva de la presencia sensible.



**Figura 10.** *Esquema tensivo de atenuación del maestro indiferente*

Esta categoría no aparece enunciada por ninguno de los informantes; se deduce por construcción lógica sobre los otros tres esquemas. Se trataría de un maestro indiferente en todos los planos: afectivo, cognitivo y

comunicativo, cuya actividad se caracterizaría por un no saber hacer, un no querer hacer y/o un no poder hacer, en términos modales.

**2.2.4 La representación de la acción en el discurso sobre el maestro.** Se ha elaborado una descripción de la construcción de categorías (cognitivas y afectivas) que se realizan en el discurso de los informantes, y puede entenderse que esas categorías son las isotopías o recurrencias semánticas con las que se construye una representación del maestro, o de cada uno de los maestros definidos por la percepción y enunciación de los estudiantes. En otros términos, se tienen los elementos categoriales afectivos y cognitivos del interpretante “maestro” por parte de los estudiantes del Colegio Jorge Ardila Duarte. Este interpretante se verá consolidado con la perspectiva que la enunciación de los informantes construye sobre la acción del educador como actante de un programa de acción. Dicho de otro modo, las categorías definidas hasta aquí (los cuatro tipos de maestros y sus significados) se basan en la actividad sensible, afectiva e inteligible (cognitiva), por tanto se puede afirmar una construcción de sentido desde principios afectivos, perceptivos y desde esquemas elementales de actividad tensiva (correlación entre sensibilidad e inteligibilidad), pero es necesario observar también cómo estas esquematizaciones del sentido, en el nivel profundo o en la dimensión generativa del discurso, están sometidas a un devenir permanente dentro de

procesos de transformación de estados y pasiones, es decir, dentro de una perspectiva transformacional o de la acción.

Para iniciar una representación de la acción se considera la noción de *actante* que es reconocida por la estabilidad del rol que le es atribuido en relación con un tipo de predicado. Fontanille<sup>48</sup> aclara que la permanencia o identidad del actante “no es otra cosa que la isotopía, es decir, una redundancia semántica aplicada a una categoría particular de contenidos” que puede ser identificada como un actor, un sujeto, un personaje, sean concretos, abstractos, etc.

Los actantes pueden ser abordados desde la lógica de las posiciones en el espacio tensivo, es decir, por la posición que ocupan desde la perspectiva de la presencia sensible que se posiciona frente a ellos. La presencia sensible es una posición de referencia desde la cual se define la posición de otras presencias en el espacio de la percepción y de la enunciación discursiva. Esta lógica de lugares es la base de la identificación de los actantes transformacionales o de la acción. Así, si se considera la estructura tensiva como espacio perceptivo donde la presencia sensible articula la sensibilidad, la afectividad y la inteligibilidad, en un plano en el que asocia los contenidos

---

<sup>48</sup>Actante según Fontanille es una noción abstracta diferente de las nociones de personaje; héroe, actor o rol; es pues la entidad abstracta cuya identidad funcional es necesaria para la predicación narrativa.

de lo percibido como valores a figuras expresivas, se tiene también que ese espacio es un horizonte perceptivo dentro del cual se pueden establecer actantes posicionales sobre los cuales podrán definirse los actantes transformacionales de un programa narrativo. Al tomar la perspectiva del campo posicional del discurso se encuentran de nuevo los dos actos perceptivos elementales: la mira y la captación; cada uno de estos actos implica, al menos dos actantes posicionales: el actante fuente, el actante blanco, además del actante de control posicionado entre los otros dos.

Los dos actantes posicionales se relacionan con las dimensiones de intensidad y extensidad según la posición que toma cada uno en el plano de la presencia perceptiva y en un campo posicional determinado; por ejemplo, “en la mira, la fuente está en relación intensiva y afectiva con el blanco en un campo posicional abierto, mientras que, en la captación, la fuente entra en una relación cognitiva y extensiva, léase cuantitativa, con el blanco, y es, en un campo posicional cerrado<sup>49</sup>. Fontanille prevee un tercer actante que media en el enfrentamiento de la fuente y el blanco; lo llama actante de control, o simplemente control. Como un posible ejemplo del actante de control sugiere el obstáculo. Este control cumple la función de filtro en los

---

<sup>49</sup>Ejemplo usado por FONTANILLE para explicar los actantes posicionales y el cambio de registro que se da en su manera de relacionarse, cf. Op. Cit., p. 135-136.

relatos que comportan operaciones de mezcla y de selección; en la comunicación, es el destinatario adicional o el observador.

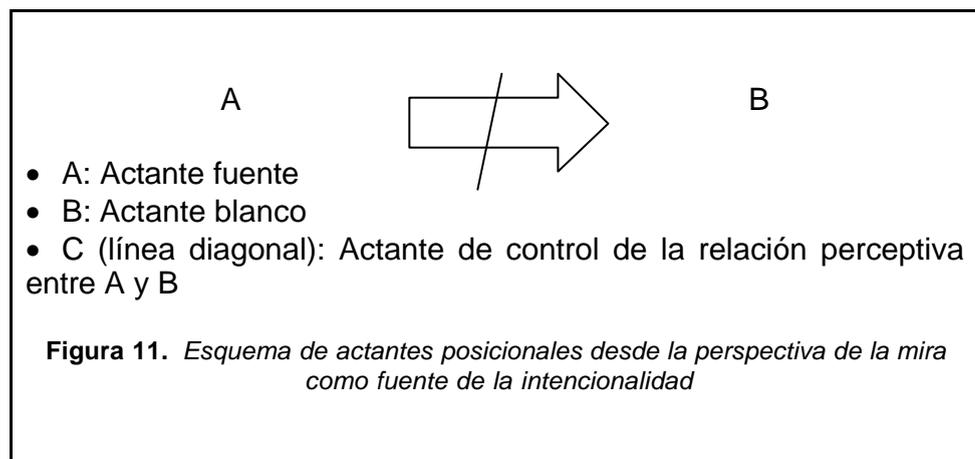
En el recorrido realizado con la ayuda de concepciones, elementos, estrategias y modelos de la semiótica del discurso, orientado por las elaboraciones teóricas de Jacques Fontanille, se ha ido paso a paso aplicando esta perspectiva sobre el discurso en acto, es decir, los enunciados expresados por los informantes. En este punto del ejercicio de análisis que se está efectuando, se encuentran los actantes que como entidades abstractas que participan en un entramado de relaciones que los identifican y determinan según el enfoque, el plano o el campo perceptivo donde se ubiquen.

Así entonces, los informantes y el maestro pasan a relacionarse como actantes posicionales y, en relación con el control, en un campo cerrado en el cual cada uno se identifica según la posición que asuma:

- Los informantes ocupan, desde el plano de la presencia perceptiva, la posición de un actante fuente identificado como A; como una mira intencionada y orientada, por razones perceptivas mediadas culturalmente,

hacia un mundo de objetos, saberes y prácticas dentro de la institución educativa.

- El actante blanco, identificado como (B) que es el objetivo hacia el cual se dirige la atención del actante fuente de la mira: un mundo de objetos, saberes y prácticas dentro de la institución educativa. Este mundo “objeto” hacia el que se dirige la mira de la presencia sensible pareciera ser abstracto, pero se concreta, es tangible, en el colegio, los conocimientos y saberes.



- Entre el actante posicional fuente y el actante posicional objetivo está el actante posicional de control que puede ser identificado como una presencia que modaliza y regulariza la relación entre el actante fuente y el actante objetivo. En este caso se determina como (C) y se trata de la otra presencia:

la del maestro como mediador entre la fuente de la mira y el objeto o actante blanco. Más tarde, como actante transformacional, este actante de control o mediador aparecerá como un actante que ayuda o impide a construir la relación de conjunción entre el actante “estudiante” y el objeto “cultura, saber, ciudadanía”.

De esta manera, el campo de actantes posicionales de que se habla, es abordado desde la presencia sensible: estudiantes-informantes, que se constituye en la instancia del discurso que expresa su punto de vista sobre lo que experimenta. Así, los estudiantes informantes se ubican como el actante fuente de una mira intencionada hacia el mundo, hecho que destaca la condición no-pasiva del aprendiz dentro del proceso educativo y permite identificar al actante de control (docente) como un mediador en esa relación y, por lo tanto como un sujeto con un programa de acción en el plano de los actantes transformacionales.

Un actante transformacional debe estar dotado o afectado por una fuerza intencional para poder participar en la escena predicativa del enunciado; así como los actantes posicionales son definidos por una lógica posicional, los actantes transformacionales a su vez, son definidos por la lógica transformacional que les permite participar en una transformación entre dos estados y comprometerse en vista de esa transformación.

El enunciado de transformación siempre es interpretable aisladamente pero debe obedecer a una orientación dominante, por eso hay que añadir a este enunciado de transformación una “toma de posición” que depende de la enunciación. La tradición semiótica distingue dos clases de transformaciones:

- Las que dependen del deseo y de la búsqueda, que asocian el sujeto y el objeto.
- Las que dependen de la comunicación, que asocian al destinador y al destinatario.

En esta clasificación subyace el modelo del discurso, en su dimensión más amplia en cuyo centro está el valor; así lo que está en juego en una lógica transformacional, lo que le da sentido es la construcción de valores, su devenir, sus realizaciones concretas, su inscripción en las figuras del mundo. La perspectiva discursiva pone en el centro de la sintaxis narrativa el objeto de valor, aquello que soporta la transformación, lo que vale la pena y lo que caracteriza el sentido de los actantes y de los objetos. Entonces, el devenir del objeto de valor en el discurso comprende dos dimensiones:

- La actualización de los valores, gracias a su inscripción en objetos y en figuras concretas y gracias a la construcción y/o a la conquista de esos objetos por los sujetos, como en el caso del valor asignado al maestro, o a la cultura que el media, por ejemplo.
- El intercambio de objetos de valor entre destinatarios y destinatarios que es, por definición, su modo de existencia en las comunidades humanas.

Sobre cada una de las dimensiones anteriores, la categoría del actante opta por roles y modalizaciones que permiten identificarlo dentro del par sujeto/objeto en la primera dimensión y en la segunda el par destinador/destinatario. Así, entonces, el sujeto divisa y se apropia del objeto; el destinador lo propone al destinatario de modo que el destinatario se beneficia de ese objeto puesto como tarea de búsqueda o de prueba al sujeto de la acción. De esta manera, se derivan directamente los actantes transformacionales de los actantes posicionales; se tiene entonces que el par sujeto/objeto es homólogo al par fuente/blanco y el par destinador/destinatario oficia como actante de control (porque define el valor) en relación al par sujeto/objeto. El actante de control puede emerger como ayudante u oponente de un programa de búsqueda o de prueba: él sería el encargado de controlar (facilitar o impedir el contacto del sujeto con el

objeto). Este desdoblamiento del sistema actancial permite entrar en una lógica de fuerzas dada por la presencia del valor.

La distinción entre las dos clases de actantes conduce a oponer dos universos: el de la presencia y el de la junción; el universo de la presencia constituye el campo de la presencia, de la toma de posición enunciativa, de la orientación discursiva. El universo de la junción genera el campo de los enunciados de estado y de acción, de las transformaciones y de la programación narrativa, como es el caso de la relación sujeto (estudiante) en relación con el objeto valor (cultura, ciudadanía) con la participación del actante de control ahora con función transformacional: el maestro como ayudante u oponente. Evidentemente, el universo sociocultural (la ciudad, la cultura, la sociedad) son simultáneamente los actantes destinador y destinatario del programa de acción del sujeto (estudiante) que busca entrar en conjunción (programa de búsqueda) con el objeto valor: su propia formación ciudadana.

Para participar en la acción, estos actantes deben estar sometidos a la modalidad, que consiste en predicados que actúan sobre otros predicados, o en predicados que modifican el estatuto de otros predicados y en este sentido definen las condiciones de los componentes de un relato, enunciación o discurso como una entidad dotada de las competencias o de

los atributos para actuar o transformar un estado cualquiera, inicial, formulado dentro de los enunciados y dentro del discurso. La semiótica ha retenido un número fijo de predicados modales, que por razones de comodidad, son designados por los verbos modales y ella advierte que no deben confundirse con las correspondientes expresiones lingüísticas. Estos verbos son: querer, deber, saber, poder y creer, y se constituyen como la tipología de las modalidades. Un actante modalizado puede hacer hacer y hacer ser (transformar un estado del mundo) porque está dotado de las condiciones para acometer las acciones. Así, las modalizaciones aseguran una mediación entre actantes y su predicación como “actores” al interior de la escena predicativa.

La modalización es más general que la modalidad; en lingüística se entiende por modalización todo aquello que señala la actividad subjetiva de la instancia de discurso; todo lo que, de hecho, indica que se trata de un “discurso en acto”. Las expresiones afectivas, las evaluaciones axiológicas, y, en consecuencia, la constitución de sistemas de valores del discurso, forman parte de ello. La modalidad es más específica: se trata de un predicado que actúa sobre otro predicado. Más precisamente es un predicado que, en la perspectiva de la instancia de discurso, enuncia una condición de realización del predicado principal; en otros términos, la modalidad emana de un actante de control, el cual como actante posicional,

pertenece a la instancia de discurso, y participa de la actividad enunciativa, pero sólo representa uno de sus múltiples aspectos.

Para apreciar la naturaleza particular de estos predicados modales, se les puede confrontar con los predicados que modifican; la asimetría de los valores de verdad es típica de la relación de presuposición: el predicado modal está presupuesto por el predicado modalizado. El estatuto de presupuesto, en lingüística, implica una propiedad que es crucial para la semiótica del discurso: un contenido presupuesto sigue siendo verdadero aunque no sea explícitamente expresado; esto significa que en el curso del análisis, podremos interrogar, aún si las modalidades no están expresadas, sobre la presencia implícita de un querer o de un saber, por ejemplo.

Puesto que, generalmente, la modalidad pertenece de modo frecuente al dominio de lo implícito y éste no tiene ninguna existencia verificable en el dominio de pertinencia del discurso enunciado, por deducción se puede decretar que para *hacer*, hay primero que *saber*, *querer*, *deber*, etc. Expresada o no, la modalidad es una condición para que el predicado se cumpla y sea verdadero en el discurso: Su estatuto de condición presupuesta ha conducido, en semiótica, a otorgar a los predicados modales un estatuto

distinto del de otros predicados: las modalidades son las condiciones necesarias o facultativas de la acción transformacional de los actantes<sup>50</sup>.

En la semiótica discursiva, a partir de la tradición de Greimas, la identidad de un actante se adquiere según el número de modalidades que definen su acción. Así un actante no modalizado es sólo un campo discursivo en vía de formación y no puede ser considerado como un sujeto, sino como un no-sujeto. Otro no sujeto es el actante mono-modalizado por un *poder* hacer o un *poder* ser y cuya acción depende de las acciones y decisiones de otros. El actante bimodalizado, por un *poder* hacer conjugado con un *querer*, o un *saber* o un *deber* hacer es un actante en proceso de constitución con el mínimo de condiciones para participar en un esquema de acción (narrativo o de transformación de estados y pasiones). El actante modalizado por el *poder+saber+querer* hacer o ser es un actante autónomo, y si está modalizado por el *poder+saber+deber* hacer o ser es un sujeto heterónimo. El actante tetra-modalizado es el actante autónomo o heterónimo pero modalizado, además, por el *creer* o el *adherer* para ser otro ser. Los actantes tri y tetramodalizados son los que cuentan con una identidad dispuesta para la acción, pero deben experimentar, además, estados pasionales<sup>51</sup>. Según lo expresado por los informantes, el maestro es un actante tetramodalizado, es

---

<sup>50</sup> FONTANILLE, Op. Cit., p. 170 y ss.

<sup>51</sup> ROSALES, "La sensorialidad como fundamento de construcción de sentido", Op. Cit.

decir, con todas las competencias y características semióticas para poseer una identidad modal y una identidad como actante capaz de acción transformadora en un programa narrativo. El maestro, en términos generales, está modalizado por:

- el *poder* hacer: el maestro puede actuar...”me regaña”, “lo pueden gritar” pero “tienen autoridad para regañar pero “ni tan duro”...
- *saber* hacer: el maestro sabe actuar en cualquiera de las formas de acción como “maestro que regaña”, “arremete”, “saluda”, “informa”, “dialoga” “a cada uno lo va saludando”, “no sabe decir las cosas”, “sabe mucho”.
- *querer* hacer o *deber* hacer: el maestro responde a un deber definido por su oficio de educador, pero también por un querer hacer si quiere obrar dialógicamente, agresivamente, con indiferencia, etc.
- *creer* para *hacer*: el maestro, en su hacer cree en ciertos principios de autoridad.

En la modalización del maestro por el *saber+querer* hacer o ser se trata de un actante autónomo, y si está modalizado por el *poder+saber+deber* hacer o

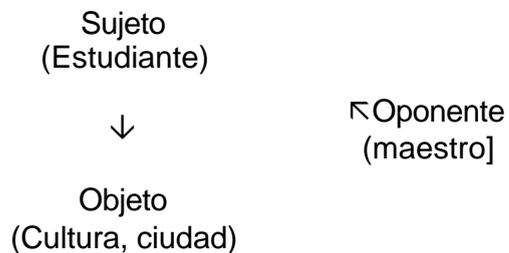
ser es un sujeto heterónimo. El actante tetramodalizado es el actante autónomo o heterónimo pero modalizado, además, por el *creer* o el *adherer* para hacer o ser. En el plano de la actividad discursiva, dentro de la cual los estudiantes evalúan al docente, se tiene que los informantes están modalizados por: un *poder hacer* (poder evaluar al maestro desde su perspectiva personal) y un *saber hacer*. pueden expresarse con el lenguaje y utilizan ciertos criterios de esa evaluación o saber hacer: Esos criterios, como se ha visto, son: “maestro bonito”, “amable”, “bueno”, “agradable”, maestro que regaña, maestro que hace llorar, maestro que saluda, maestro que procura un ambiente de “alegría” en el aprendizaje. Además, para completar el perfil de un actante tetramodalizado, es decir, con voluntad para la acción, los informantes están modalizados por un *querer hacer*, pues expresan libremente su caracterización de diferentes tipos de maestro, entre ellos el maestro idealizado o deseado. Con este querer hacer el estudiante sin cohibición, se expresa como un actante autónomo (frente al maestro autoritario o frente al maestro que regaña, los niños se manifiestan como un actante modalizado no por el *querer hacer*, sino por el *deber hacer*, consecuentemente, como un actante heterónimo cuya actividad es dependiente de la voluntad del “otro”). El cuadro modal del actante que expresa su evaluación del maestro se completa con la modalización del *creer* para *hacer* y *ser* en su condición de “estudiantes” que responden de determinada manera frente a la presencia del actante maestro. El actante

tetramodalizado es el actante autónomo o heterónimo pero modalizado, además, por el *adherer* para hacer o ser. Los actantes tri y tetramodalizados son los que cuentan con una identidad dispuesta para la acción pero deben experimentar, además estados pasionales.

A partir de estas modalizaciones se puede comprender el relato de las acciones descritas por los estudiantes-informantes en su discurso. La acción (dimensión pragmática) tiene su propia lógica; es la lógica de las transformaciones. La racionalidad propia de la acción es la de la programación: en el movimiento mismo del discurso, la acción parece obedecer a un programa dotado de una meta, de desafío, de medios, de roles y de un recorrido. Así, se pueden distinguir tres tipos de acción que se presentan mediante el programa narrativo. Un programa de base está compuesto por enunciados de estado, es decir, de una interacción elemental entre dos tipos de actantes, los sujetos (S), y los objetos (O), reunidos por un predicado llamado de junción: conjunción ( $S \wedge O$ ) o disjunción ( $S \vee O$ ). Un programa narrativo consiste entonces, en transformar un enunciado elemental en otro (situación inicial  $\rightarrow$  situación final.) Por ejemplo:  $(S \wedge O) \rightarrow (S \vee O)$  es un programa “disjuntivo”, donde la flecha de implicación señala el proceso de transformación que puede ser causado por la intervención del sujeto mismo de la relación o por otro diferente, como en el caso  $[S_2 \rightarrow (S_1 \wedge O) \rightarrow (S_1 \vee O)]$ .

Inversamente,  $(S \vee O) \rightarrow (S \wedge O)$  es un programa "conjuntivo." Se tiene también que Ht [ $S1 \rightarrow (S2 \wedge O)$ ], donde se tiene que los símbolos del acto son Ht (o "hacer transformador") del operador (S1), del beneficiario (S2), de lo que está en juego, u objeto de valor (O), de la meta, el enunciado final ( $S \wedge O$ ); los corchetes [...] simbolizan la transformación, y los paréntesis (...) el enunciado elemental.

El modelo actancial sirve para analizar y comprobar cómo la dimensión y valoración sensible y cognitiva que tienen los estudiantes del maestro, se muestra con un análisis de la acción del maestro desde la perspectiva del los informantes. En el discurso que se ha venido analizando hay tres tipos de maestros que corresponden a tres programas narrativos, donde S1 es el maestro, S2 es el estudiante y O es el objeto valor de la acción (las adquisiciones del aprendizaje en el colegio, la cultura), lo que quiere decir que actancialmente el maestro es un actante opositor a la acción de búsqueda o de conjunción del sujeto con el objeto valor puesto en juego. Así, el maestro agresivo o que regaña (S1) aleja o pone en disjunción al estudiante (S2) con el aprendizaje de la cultura [O valor], dentro del programa narrativo PN:  $(S1 \rightarrow (S2 \vee O))$  y dentro del diagrama actancial:

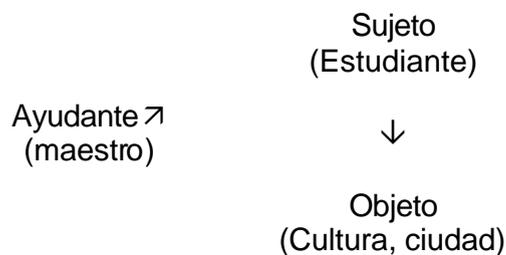


En esta acción se analiza al maestro como un actante modalizado por un “poder hacer” y “un deber hacer” dentro del orden de la “obediencia” definida por el sistema educativo tradicional (destinatario), lo que demuestra que el maestro no es autónomo, sino que decide guiado por “el otro” de la tradición. El maestro está modalizado por un “querer hacer” de ejercicio de poder sobre el otro más un “no saber hacer comunicativo”, lo que define a este tipo de maestro como un actante incompetente como ayudante y eficaz como oponente. En este sentido, el estudiante no accede al objeto valor porque la intervención de la agresividad del docente obra como un actante posicional de control y como un actante oponente que impide la relación de conjunción.

El maestro que informa parece no lograr la conjunción del estudiante con el objeto valor, porque su hacer comunicativo no es efectivo, sólo es transmisor de información que, por ausencia de afectividad pierde sentido para los niños; así se repite el programa narrativo anterior: PN:  $(S1 \rightarrow (S2 \vee O))$ . En este caso el maestro (S1) no facilita la conjunción del estudiante (S2) con el

aprendizaje de la cultura (objeto valor) porque este tipo de maestro actúa modalizado por un “poder hacer” y un “deber hacer” dentro del orden de informar o “transmitir conocimientos” del currículo del sistema educativo (destinatario), hecho que demuestra que este maestro no es autónomo sino que decide guiado por “el otro” (currículo contenidista) y un “querer hacer” informativo más un “no saber hacer” comunicativo, saber hacer comunicativo eficaz, lo que define al maestro como un actante que debe alcanzar un objeto, pero que no posee la competencia para ello puesto que la información no es aprendida en tanto no es dialogada entre los actantes.

El maestro facilitador parece facilitar; como actante ayudante, la conjunción del aprendizaje del estudiante porque su hacer comunicativo es afectivo, facilita la intervención con estrategias comunicativas que valoran al otro como interlocutor válido (con afectos, sentimientos, conocimientos, con algo que decir). A partir de esta relación dialógica con el estudiante se posibilita un aprendizaje significativo y entusiasta de los niños. El esquema de su acción, según los informantes, se puede leer semióticamente como un programa narrativo transformador donde el maestro (S1) pone en conjunción al estudiante (S2) con el aprendizaje de la cultura [O valor) El programa narrativo correspondiente es: PN:  $(S1 \rightarrow (S2 \wedge O))$ , de donde resulta actancialmente que:



Este maestro actúa modalizado por un “poder hacer” y un “deber hacer” dentro del orden de reconocer intersubjetivamente “al otro” por decisión pedagógica, humana y con expectativas de futuro, además de un “querer hacer dialogante” junto a un “saber hacer” comunicativo, eficaz, lo que define al maestro como un actante que debe alcanzar un objeto y que posee la competencia para ello. Así, el maestro dialógico es representado con un sistema característico de la acción o del programa narrativo donde la relación de conjunción del estudiante es efectiva gracias a la acción del maestro modalizada por un *poder+saber+querer hacer* comunicativo orientado a la formación de ciudadanos autónomos y participativos, concientes de la responsabilidad que tienen con la sociedad.

Con respecto al maestro categorizado como indiferente, el esquema sería el mismo de los dos primeros programas narrativos elaborados a partir de lo analizado; en los enunciados de los informantes no se evidencia la

descripción de un profesor totalmente indiferente o “apático” pues los estudiantes hablan de otros profesores y los encuentran “amables” “pueden entender más a la profesora Ana”. Se ubica este actante en la zona gris donde los grados de intensidad y extensidad son mínimos y por tanto, este tipo de maestro no parece influir o destacarse en la percepción de los estudiantes.

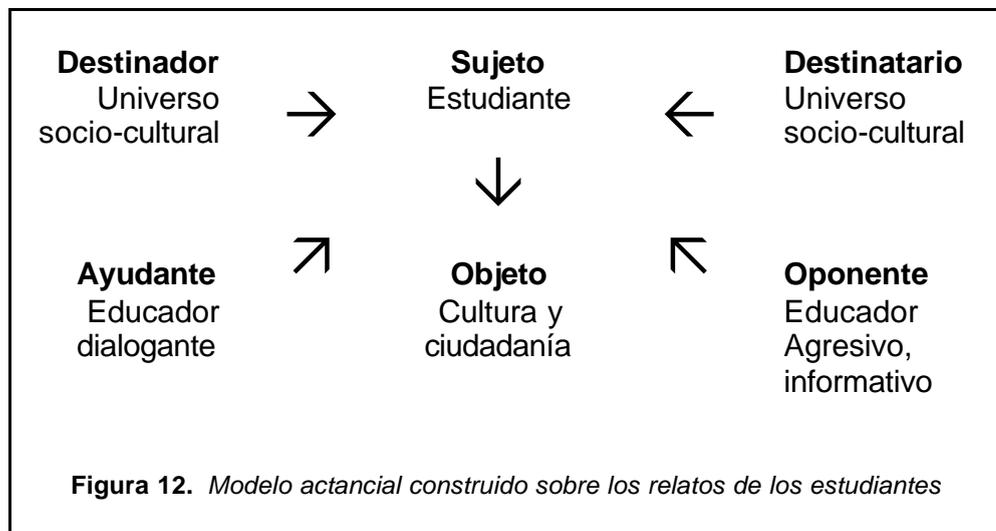
Con base en el modelo actancial y los programas narrativos correspondientes a los tipos de maestros identificados en la enunciación formulada por los informantes, se puede determinar la clase de actantes que es cada uno de ellos; en las posibilidades de acción se habla del maestro que regaña como actante autónomo porque sus decisiones están guiadas por el sistema de educación tradicional, por tanto no se toma como modelo de ciudadano que pueda formar jóvenes autónomos, al no saber hacer comunicativamente. Igualmente, el maestro que informa no se considera autónomo, no sólo porque decide, guiado por los contenidos del currículo, sino porque no “sabe hacer” comunicativamente, afectivamente pues no reconoce afectivamente al otro, lo considera una tabula rasa. Esta concepción del quehacer docente no permite la competencia para formar integralmente a sus estudiantes puesto que, por ejemplo, el concepto de democracia, de participación ciudadana no encuentra un modelo en este tipo de docente.

El maestro que más se acerca a la concepción del ideal es el maestro facilitador quien es considerado autónomo, como modelo, por sus alumnos; sin embargo, aunque tiene la competencia para alcanzar un objeto (construye su propio modelo de interacción pedagógica) es susceptible de ser considerado autónomo sólo en algunos aspectos porque los lineamientos de su acción están definidos por un destinador complejo: la Ley General de Educación, de los Lineamientos y directivas del Ministerio de Educación Nacional, de las instituciones regionales y locales que supervisan su “hacer”. Una investigación sucesiva a ésta podría ser justamente la comparación de la enunciación de docente frente a las categorizaciones afectivas, actanciales y cognitivas encontradas en los enunciados de los estudiantes.

Entre los actantes encontrados en este análisis se identifican, en el contexto de la investigación, como el actante destinador al sistema sociocultural, en el cual se inserta el currículo, la tradición educativa, las nuevas disposiciones del Ministerio de Educación Nacional así como los programas de formación docente, el colegio Jorge Ardila Duarte y la ciudad de Bucaramanga perteneciente al Departamento de Santander, que es el ente del gobierno que administra al colegio.

Asimismo, el sujeto capaz de predicar, afirmar, enjuiciar es el estudiante cuyo objeto de valor es la adquisición del acervo y de las experiencias que lo

conviertan o transformen en un ciudadano que participe en el progreso de la ciudad, de la sociedad, que es constituyente del destinador y del destinatario. Otro de los actantes, que como entidad abstracta no son personajes ni actores, es el ayudante, en este caso, representado en las competencias del maestro, la ley de educación y los aportes de la pedagogía de hoy. El oponente, es otro actante que se identifica en esta modalización, es en este caso el maestro mismo, su preparación académica y pedagógica o su ignorancia, la tradición de la educación obediente. Así se tiene, en síntesis, el siguiente modelo actancial



Como el maestro aparece como ayudante y oponente, él es un actante en crisis permanente, pues él puede ayudar a la tarea del sujeto con las condiciones de calidad o bien oponerse a ello, lo que subraya que el estudiante se encuentra sometido en un espacio institucional contradictorio y conflictivo con relación a los referentes comunicativos, y ciudadanos, mediados por los docentes en tanto éstos forman en valores con su desempeño en la interacción en el aula y en todo el ámbito social en que son reconocidos como modelos de ciudadanía. En este sentido, es importante considerar el aporte que hace la semiótica del discurso al análisis de la acción del maestro vista desde la perspectiva del estudiante; el semiólogo Eduardo Serrano Orejuela, parte del concepto del acto considerado por Greimas como “el lugar del surgimiento de las modalidades”<sup>52</sup> esto quiere decir que mediante el acto, el agente hace que algo que no es sea; que lo que es potencial, exista, para presentar los conceptos de competencia y de performance. Se tiene que:

*El actuar corresponde, pues, parcialmente a la performance y presupone una competencia modal, considerada como la potencialidad del hacer. Por esto definiremos el acto como el paso de la competencia a la performance, interpretando dicho paso como la modalidad del hacer*<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup>SERRANO, O. Eduardo. El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Seminario-Taller: Evaluación por Competencias profesionales, Bogotá, Universidad Católica, 2003. p.7

Se explicó entonces que, en sentido general, el concepto de competencia designa el conjunto de capacidades, aptitudes, habilidades, condiciones, que le permiten a un sujeto ejecutar una acción, con miras a la consecución de una meta. Para relacionar los dos conceptos Greimas y Courtés definen a la competencia como un saber hacer, “ese algo” que hace posible el hacer; así, si el acto es un “hacer ser”, la competencia es “lo que hace ser”, es decir todas las condiciones previas y los presupuestos que hacen posible la acción. Lo anterior significa que para realizar una performance, se requiere como condición necesaria, una determinada competencia. En las consideraciones expuestas se reconoce la posibilidad de que si existe una competencia es para hacer algo con ella aun si no se hace nada, está presente en el sujeto y es cuestión de que el sujeto se decida a realizar un acto lo que determinará que el sujeto de hacer ha alcanzado la competencia requerida para dicha realización.

El maestro entonces debe decidir sobre su práctica educativa para alcanzar la meta que la sociedad impone: la formación de ciudadanos conscientes de la responsabilidad que tienen para con ella. En ocasiones, muchos profesionales por la situación de desempleo que existe actualmente, llegan a ser profesores; en este caso, tiene la competencia pero no el saber hacer lo que redundaría en la interacción con sus alumnos y en la calidad del aprendizaje que puedan adquirir.

De este modo se comprueba la importancia de la conceptualización, estrategias, tipos, esquemas que presta la semiótica a los hechos de la vida cotidiana, a cualquier actividad realizada por el hombre y a las posibilidades de desarrollos novedosos gracias a la acción que éste ejerce sobre el mundo.

### **3. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

A partir de la hipótesis que pretende, desde la mirada del estudiante, demostrar la influencia de la afectividad del maestro en la relación docente-discente y el resultado de una comunicación dialógica en el proceso de aprendizaje, se continúa la reflexión iniciada en el capítulo II sobre la necesidad de un cambio en el quehacer del maestro para que la sociedad, en este caso, la ciudad de Bucaramanga, obtenga los beneficios de la formación que reciben sus jóvenes quienes aportarán sus valores personales e intelectuales a la comunidad en donde viven.

En este sentido, se valida la concepción de la investigación como el medio para lograr que el hombre “viva mejor”; la base de ese vivir mejor es una mayor comprensión de la realidad y del hombre mismo; como consecuencia del comprender y comprenderse, el hombre podrá actuar en concordancia con los valores que emergen de las correlaciones presentadas en los esquemas realizados. Toda investigación debe contribuir al fomento y desarrollo teórico de la ciencia, que es su razón esencial, y al crecimiento humano, lo cual supone una directa referencia a la realidad, y no sólo a la verificación o comprobación de la hipótesis formulada. La aproximación al discurso de los estudiantes se da desde dos posibilidades: como un tópico de estudio de la semiótica del discurso y como un fenómeno educativo.

La primera posibilidad ha sido suficientemente desarrollada en el capítulo anterior. El fenómeno educativo se ha tomado como el eje de la investigación el cual permite la articulación de las dos posibilidades que tiene su realización por medio del discurso. Al analizar el discurso y el texto (relato) no se está frente a la persona entrevistada sino ante un sujeto del análisis semiótico, un sujeto del enunciado, construido en el discurso: en este caso se trata del maestro sobre quien los estudiantes han enunciado características, evaluando acciones y propuesto, se podría decir un maestro ideal.

Sobre la segunda posibilidad, se tiene, en relación con la primera, y retomando el Proyecto Educativo Institucional del colegio Jorge Ardila Duarte, que en éste se ubica el perfil del estudiante caracterizado en esta institución como un proyecto de vida cuya realización se logra a través de una continua formación que busca el desarrollo integral y armónico en todas sus dimensiones física, afectiva, intelectual, artística y moral. La proyección que hace la institución del estudiante beneficia a la sociedad de Bucaramanga pues se pretende que impulse actividades que propendan por la gestión comunitaria (expresiones artísticas y culturales). Este es el área específica de su formación que le permitirá desempeñarse éticamente dentro de la disciplina artística escogida en el ámbito social.

El estudiante es preparado en este colegio para que, en su medio sea un líder transformador de procesos sociales, asimismo, pueda potenciar altos niveles de desarrollo humano y un profundo conocimiento de las disciplinas académicas a las que tenga acceso. También se espera que pueda identificar y desarrollar corrientes y tendencias artísticas de la región al tiempo que pueda conocer y asimilar el uso y desarrollo de los cambios científicos y tecnológicos.

Ahora bien, el perfil del maestro que se presenta a continuación destaca el aspecto humano y la sensibilidad estética, pues se trata de un colegio con énfasis en Bellas Artes.

El perfil del maestro del Colegio Jorge Ardila Duarte, busca en sus maestros personas de calidad humana, que le permita ser promotores de cambio social y facilitador del desarrollo humano en los estudiantes basando en los valores éticos y estéticos. Maestros con conocimientos actualizados de las ciencias y las técnicas, fundamentos pedagógicos y métodos para motivar, enriquecer y aplicar acertadamente en el estudiante el gusto por esos conocimientos propios de su área. Maestros cuya sensibilidad estética le permita apreciar la belleza en la naturaleza y en el arte y fundamentar en el aula un clima de confianza y espacios para que el estudiante manifieste su capacidad creadora y el gusto por lo bello. Un maestro cuyo perfil humano le permita

practicar y fomentar las virtudes de la convivencia civilizada como la amistad, la justicia, el amor, la responsabilidad, puntualidad y tolerancia. Maestros conscientes que pertenecen a un Colegio en Bellas Artes, esto constituye un privilegio alcanzado con el esfuerzo de toda la comunidad educativa e implica especial responsabilidad por hacer de nuestra institución modelo a imitar.

En ese orden de ideas los perfiles del estudiante y del maestro presentados en el en el Proyecto Educativo Institucional, permiten pensar que la meta que se persigue en la institución se `puede alcanzar en la medida en que en general, el proceso educativo se dé en un ambiente que favorezca la interacción estudiante-docente, el desarrollo de actividades donde se den comportamientos éticos y morales adecuados; en que el estudiante sea escuchado y atendido por los diferentes miembros de la comunidad educativa.

En lo enunciado por los estudiantes se verifica la prioridad que tiene para los profesores del colegio, la calidad humana de su trabajo pues, como se analizó en algunos ejemplos, los jóvenes valoraron que un profesor los saluda a cada uno, que trata de crear un contexto de aprendizaje agradable; otro profesor, evalúa en un ambiente distensionado en el cual el estudiante se siente bien. Asimismo, los profesores comparten con sus estudiantes algunas experiencias de sus vidas al hacerlos conscientes de la necesidad

de ser corteses, de esforzarse por conseguir los objetivos propuestos, de ser religiosos, de la capacidad para reconocer los errores que se cometen. En general, los enunciados examinados a la luz de los valores que emergieron de los esquemas, son acordes al perfil del profesor que propone la institución. También se enfatiza en la sensibilidad ante lo bello, en la apreciación del entorno para valorar la naturaleza y el arte, así como las virtudes de un buen ciudadano.

Como es sabido el actuar del maestro trasciende el espacio escolar, el aula de clase; por tanto, la importancia de su quehacer docente se concreta en la formación de ciudadanos responsables de sí mismos y de la sociedad que deben ayudar a construir como se evidencia en el modelo pedagógico propuesto por la institución. Y las limitaciones para alcanzar el perfil construido para el maestro que quiere el colegio serían de tipo personal; cada profesor experimenta situaciones que pueden afectar su desempeño laboral como problemáticas familiar, laboral y otras. Puesto que el estudiante ve en el profesor un modelo para imitar, es necesario destacar el papel del maestro como formador de valores morales y éticos pues es la figura que el estudiante tiene ante sí, a quien permanentemente está juzgando por sus acciones y de quien espera comportamientos correctos que permitan una convivencia justa y equilibrada dentro del colegio y en su vida cotidiana.

El modelo pedagógico del Colegio en Bellas Artes, Jorge Ardila Duarte se orienta hacia el siglo XXI, entonces educar implica preparar a las personas para vivir en un mundo sin fronteras, con capacidad para interactuar en escenarios diversos haciendo uso del conocimiento, la información, las habilidades, los avances tecnológicos y los diferentes lenguajes. Por tanto, el modelo pedagógico está centrado en los jóvenes y en el deseo de propiciar espacios donde habiten el pensar, el conocer, el sentir y el actuar. Es decir, se pretende brindar una formación que capacite a los futuros bachilleres para resolver situaciones problemáticas cotidianas, para que puedan hacer una lectura interpretativa de su realidad y para que asuman históricamente el mundo en que viven.

El propósito del Proyecto Educativo Institucional se orienta a formar jóvenes con un alto desarrollo humano y un profundo conocimiento de las disciplinas artísticas a las que tienen acceso (danza, teatro, plástica, música), con posibilidades para desempeñarse como líderes y animadores culturales comunitarios con capacidad para desarrollar las diversas tendencias artísticas de la región, de modo que lleguen a la construcción de su identidad y a dar sentido a su vida a partir del descubrimiento de lo bello. Es un modelo pedagógico que contribuirá a la formación y desarrollo de procesos de pensamiento en los estudiantes, porque recurre a sus presaberes y experiencias para llevarlos a la abstracción, al análisis, a la síntesis, a la

diferenciación y a la generalización a través de un proceso interactivo permanente en el que el maestro se constituye en un mediador de la cultura, un orientador del aprendizaje, un generador de clima de confianza y gestor de prácticas pedagógicas que permitan a los jóvenes , desde una dimensión estética, dejarse afectar por el mundo exterior, imaginar realidades en su interioridad para expresarlas mediante cualquiera de los múltiples lenguajes y, desde una dimensión ética, reafirmar la responsabilidad que tienen de cuidar la propia persona y su entorno, conociéndose y tomándose en serio a si mismos y a los demás, para lograr el fortalecimiento de su identidad, su autonomía, su capacidad de decisión, su dignidad y sus derechos.

Es, en fin, un modelo pedagógico basado en un currículo abierto y flexible para que los jóvenes, partiendo del conocimiento de su contexto y del apoyo familiar, sean conscientes de su autoformación y se proyecten hacia un desempeño como ciudadanos generadores de procesos culturales de cambio en su ciudad, su religión y su país.

Dentro de la concepción pedagógica que maneja el Proyecto Educativo Institucional, el aprendizaje se considera como un proceso en el cual el estudiante interactúa con el medio natural, socio-histórico para ir construyendo una cultura ciudadana acompañado por su profesor a quien la institución asigna la función de guía, orientador, animador, facilitador y

supervisor de dicho aprendizaje; en el desarrollo de este proceso el maestro actúa como modelo de ciudadanía al establecer pautas de comportamiento que el estudiante está en capacidad de cuestionar o de apropiarse según constate su veracidad, calidad humana y el impacto afectivo de que es objeto en el proceso de interacción educativa dentro del aula, en el espacio escolar que constituye el colegio y la ciudad.

Al respecto, se toma a la ciudad, según el concepto de Víctor Manuel Sarmiento<sup>53</sup>:

*La acción educadora es un concepto que se nutre del ejercicio de la cotidianidad del ser social en espacios convencionales generados por la práctica democrática de la existencia. La ciudad, espacio de acción, es el escenario ideal para la construcción de concepciones de vida ciudadana y de formas de participación democrática.*

*La reflexión, el compromiso y la acción son los ejes del movimiento de su progreso: la reflexión como el necesario ejercicio del pensamiento, para que el ciudadano se constituya en responsable de su propio crecimiento y para que emprenda la acción, como recurso constructor de sus propias perspectivas. El uso de su imaginación es el instrumento capaz de potenciar el mundo que sueña para sí y para sus hijos.*

Así, entonces, la ciudad como espacio, recurso y acción se presenta como el escenario de la existencia; todo lo que se vive en una ciudad, costumbres, prácticas, el uso de sus espacios posibilita entenderla como un espacio

---

<sup>53</sup>SARMIENTO, Víctor M. Estrategias de la ciudad. Santafé de Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 1998.

cultural, la ciudad que educa, que en la práctica social vincula las acciones del ser humano con la visión de mundo que ha desarrollado en el espacio de su ciudad. Esta visión del mundo es una mirada estética de la práctica, es el reconocimiento de múltiples posibilidades de sentido. Dice Sarmiento, gestor del proyecto Ciudad Educadora, que en la ciudad se aprende sin pensar que se está aprendiendo; este aprendizaje se puede volver concreto, le pertenece al ciudadano quien al visitar sus lugares de interés, templos y museos, deambular por sus parques, disfrutar los espacios que ella ofrece, es desarrollar un programa de aprendizaje sin intención de la enseñanza. En la ciudad se aprende para la vida, es la única realidad concreta que posee el ciudadano y por tanto es un espacio real para el ejercicio de la ciudadanía.

El maestro portador de los valores de una sociedad, debe trabajar no solo para que el estudiante aprenda contenidos y comportamientos dentro del espacio de la escuela sino también para que ejerza la calidad de ciudadano que, actualmente se va preparando como personero, al participar en la conformación del gobierno escolar como electores y elegidos, al asistir a asambleas y pertenecer a comités que organizan actividades para promover la solidaridad y el desarrollo de valores culturales. Apoyando esta labor del maestro en la idea de Greimas citado por García Contto<sup>54</sup> que sostiene “el

---

<sup>54</sup>GARCÍA, C. José David. Para una semiótica de la intersubjetividad en la comunicación profesor-alumno. Enfoque greimasiano de la relación didáctica. Universidas de Lima. (Tesis) p. 40, 2001.

educando tiene existencia cuando está inscrito en una red axiológica modal determinada por adelantado” es necesario reconocer que el sistema educativo de una sociedad ya está inscrito en una axiología y por tanto deviene en axiología realizada (o ideología)

Actualmente, este es el reto de la educación y del educador al enfrentar los cambios vertiginosos que se viven en este siglo XXI: “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar el proyecto personal.”<sup>55</sup> El Proyecto Educativo Institucional del colegio Jorge Ardila Duarte considera esta misión dentro de la formación que ofrece a sus estudiantes, además, es prioritaria para el cumplimiento de sus objetivos el posibilitar una cultura artística, con alto componente ético, de servicio a la comunidad y al arte. Este propósito se compagina con lo expresado por Gadamer cuando habla de la formación sensible; se pregunta entonces qué significa formar los sentidos y formar la inteligencia a lo cual responde:

*La formación está estrechamente vinculada a la representación de aquello para lo que algo se forma, de tal modo que ahora es así y sólo así. La formación no significa, por lo tanto, desarrollar ciertas capacidades como habilidades. La capacidad de apretar el botón correcto en el momento adecuado, y de este modo adaptarse al servicio de un proceso de producción, es ciertamente una habilidad y una capacidad que debe ser costosamente aprendida y debe ser dominada perfectamente. Cuando se trata de*

---

<sup>55</sup> DELORS, Jaques. (Presidente). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996.

*formación , no se trata de esta posibilidad de formar destrezas, sino que se trata de que uno sea de tal forma que se pueda servir con sentido a las propias capacidades. La formación no es, por lo tanto, intercambiable con el aprendizaje de destrezas. Estas son cosas necesarias y nuestra educación debería desarrollar las capacidades de nuestros sentidos de manera más razonable y más perdurable que la forma en la que lleva a cabo en el sistema escolar controlado por los intereses políticos y económicos de la sociedad industrial.<sup>56</sup>*

---

<sup>56</sup> GADAMER, H.G. Elogio de la teoría. Discurso y artículos. Península, Barcelona, 1993.

#### 4. CONCLUSIONES

El abordaje de la temática educativa desde la semiótica es una experiencia enriquecedora en tanto que una ciencia del lenguaje tan amplia y en constante desarrollo como la semiótica, puede aportar elementos válidos que concretan teoría, conceptos, elaboraciones intelectuales en los enunciados expresados por los estudiantes y analizados en esta investigación.

La comunicación que se da entre profesores y alumnos, lleva una gran carga de emociones que son percibidas por los actores sociales, así no siempre sean percepciones captadas concientemente ni se muestre en la superficie a través de los términos empleados , el papel que desempeñan las emociones en las relaciones que se dan en el ámbito educativo. Generalmente, en la escuela se cree que los participantes en el hecho educativo interactúan alrededor de saberes, cuando realmente lo que predomina en esas interacciones son los elementos de la relación humana que no son del dominio inteligible sino del dominio sensible, de los estados emocionales. En este sentido, el “Colectivo Aprender a Vivir” resalta:

*Si se rescatara la interiorización personal, si por un momento se dejara de razonar todo, si se equilibra el mundo emocional reconociendo estados emotivos de cólera, miedo, tristeza, alegría y afecto, se sobrellevarían de manera más transparente las*

*situaciones de disgusto, conflictivas, al poder comunicar directamente las necesidades sentidas y se encontrarían elementos de aceptación plena como seres humanos. Estos factores son fundamentales en el aprendizaje para la convivencia*<sup>57</sup>.

Asimismo, la axiología que permea la actividad educativa puede ser verificada en el análisis de estos enunciados puesto que el maestro considerado modelo de comportamiento social, influye en gran medida sobre sus alumnos al afectar la formación en valores recibida desde las instituciones educativas; de la misma manera, determina la calidad de ciudadanos que son sus estudiantes. Los términos empleados por los alumnos para caracterizar a sus profesores, son construcciones o asociaciones del lenguaje con sentidos ya establecidos y definidos por la cultura escolar, concretamente en la ciudad de Bucaramanga, pero en este análisis adquieren un sentido puntual en la experiencia de los niños. Por otra parte, es importante señalar la influencia de las emociones tanto de docentes como de discentes en estos procesos de reconocimiento; en las interacciones cotidianas los sentimientos, la afectividad juegan un papel de gran importancia pues a través de ellas se puede mostrar la confirmación o aceptación del otro, el rechazo e incluso la descalificación.

---

<sup>57</sup> colectivo Aprender a Vivir. Educación para la convivencia. V Premio de experiencias educativas, Bogotá: Fundación Santillana, 2000. p. 54.

El modelo empleado por la semiótica del discurso permite hacer un recorrido por la enunciación con la ayuda de esquematizaciones que posibilitan el análisis de los contenidos de los enunciados y discursos que construyen los informantes, en este caso, los alumnos del colegio Jorge Ardila Duarte de la ciudad de Bucaramanga.

El aporte más importante que este modelo hace al análisis realizado en los enunciados de los estudiantes es incluir la afectividad, aspecto aparentemente inabordable por la investigación científica; la acción del maestro y el modo como se relaciona con sus estudiantes, aparece representado en los distintos planos graficados en el proceso de análisis de los enunciados que los estudiantes del colegio Jorge Ardila Duarte, expresaron para referirse , no a un maestro único, sino a las dimensiones afectiva, actancial y cognitiva que definen tres tipos de maestros diferentes: agresivo, informativo y dialogante.

Los estilos pedagógicos mencionados tienen cada vez mayor incidencia en los aprendizajes realizados por los alumnos, en el ambiente donde se da el hecho educativo, en el afecto, así como en la valoración del estudiante como interlocutor válido en este proceso y la posibilidad que se le da para participar en la construcción de conocimiento.

Este ejercicio investigativo sienta las bases para futuras búsquedas que permitan, a la investigadora, a través del análisis de textos y discursos, participar en la construcción social de sentido dentro de la comunidad donde desempeña su labor docente.

## BIBLIOGRAFÍA

ARMENGAUD, Françoise. La Pragmatique. París: P.U.F., coll. "Que sais-je?", 1990.

BONILLA, Elsy, Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Norma, 1997.

COLECTIVO APRENDER A VIVIR. Educación para la convivencia. V Premio de experiencias educativas. Bogotá: Fundación Santillana, 2000.

COLEGIO JORGE ARDILA DUARTE. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga, 1999.

DELORS, Jaques. (Presidente). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, 1996

ECO, Humberto, Signo. Barcelona: Labor, 1994.

\_\_\_\_\_. Tratado de semiótica general: Barcelona: Lumen, 1995.

\_\_\_\_\_. Kant y el Ornitorrinco. Barcelona: Lumen, 1999.

FABRRI, Paolo. El giro semiótico. Barcelona: Gedisa, 1999.

FONTANILLE, Jacques. Sémiotique du discours, Limoges: PULIM, 2ª. Ed., 2003 (Semiótica del discurso, Lima: Universidad de Lima y FCE, 2001).

GADAMER, H.G. Elogio de la teoría. Discurso y artículos. Barcelona: Península, 1993.

GARCIA, C. José David. Para una semiótica de la intersubjetividad en la comunicación profesor-alumno. Enfoque greimasiano de la relación didáctica. Universidad de Lima. (Tesis), 2001.

GENNARI, Mario. Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad. Barcelona: Herder, 1998.

GREIMAS, Algirdas J. Et. Jacques FONTANILLE. Semiótica de las pasiones. De los estados de las cosas a los estados de ánimo. México: Siglo XXI, 1994.

\_\_\_\_\_. Semántica estructural. Madrid: Gredos. 1971.

LOTMAN, Yuri M. Semiosfera, Vol.1 Madrid: Cátedra, 1996.

\_\_\_\_\_. LA Semiosfera, Vol.2. Madrid: Cátedra, 1996.

- LOZANO, Jorge et alt. Análisis del discurso. México: Cátedra. 1993.
- MALDONADO, Carlos Eduardo. "Elementos filosóficos para el análisis y la comprensión de lo público" En: Revista Politeia. Santafé de Bogotá: UNIBIBLOS, N° 22, 1998.
- MANEN, Van Max. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Santafé de Bogotá: Enlace, 1998.
- PARK, Shin. Les sujets et leurs discours : Enonciation et interaction. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1998.
- PEIRCE, Charles S. Obra lógico-semiótica. Madrid: Taurus, 1987.
- PETITOT, Jean. "Les nervures du marbre". Remarques sur le « socle dur de l'être » chez Umberto Eco. **in** : PETITOT, Jean et Paolo FABRI (directeurs). Colloque de Cerisy. Au nom du sens : autour de l'œuvre d'Umberto Eco. Paris : Grasset, 2000, p. 81-102. et ECO, Umberto. « Sobre el ser ». **in**: Kant y el ornitorrinco, op. cit. Capítulo I.
- RÉCANATI, Francois. La transparence et l'énonciation: por introduire á la pragmatique. París : Seuil, 1979.
- RESTREPO, Mariluz. Ser-signo-interpretante. Filosofía de la representación de Charles S. Peirce: Santafé de Bogotá: Significantes de papel, 1993.
- ROSALES, José Horacio. Le schéma et le type cognitif dans le langage de la sémiotique (Mémoire du DEA, inédit). Limoges: Université de Limoges, Faculté de Lettres et sciences humaines, 2003.
- \_\_\_\_\_ "La sensorialidad como fundamento de construcción de sentido" (artículo inédito). Limoges: Université de Limoges, DEA. Sémiologie des interactions culturelles, 2003.
- RUBIO, Jaime. El proyecto hermeneúico. Materiales en preparación para la Maestría en Educación Universidad Javeriana. 1993.
- SALAZAR, Paniagua Freddy. Ética ciudadana. Mimeo. Conferencia dictada en la Universidad Industrial de Santander. 1998.

SARMIENTO, V. Estrategias Educativas de la ciudad. Santafé de Bogotá: O.E.I. 1998.

SERRANO, O. Eduardo. El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Seminario –Taller: Evaluación por Competencias profesionales., Bogotá: Universidad Católica. 2003.

TAYLOR, S.J., BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós, 1975.

WOLF, Mauro. Sociología de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra.