

**UNIVERSIDAD DE LIMA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN**

**PARA UNA SEMIÓTICA DE LA INTERSUBJETIVIDAD
EN LA COMUNICACIÓN PROFESOR-ALUMNO
Enfoque greimasiano de la relación didáctica**

**Tesis presentada por:
JOSÉ DAVID GARCÍA CONTTO**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN COMUNICACIÓN**

JULIO DE 2001

Dedicatoria

*A mis alumnos:
pasados,
presentes
y futuros.*

Agradecimientos

A Oscar, mentor, maestro y amigo.

*A mis amigos, profesores y alumnos
quienes permanentemente
me alentaron y confiaron en mí.*

ÍNDICE

Índice	iv
Introducción	vi

Pórtico:

Modelos Semióticos en el Análisis de la Comunicación Educativa 1

Primera Parte

El Modelo Actancial Educativo

- Los Tres Ejes del Modelo Actancial 3

Capítulo 1

El Eje del Deseo: La Educación como Práctica Axiológica 4

- Valores 6
- Algunas axiologías e ideologías 11
- Sujeto y Modalidades Sustantivas 14
- Función de subjetivación en el profesor A 17
- Ser y estar. Una aplicación sensible 18
- De la Génesis de Actantes y Predicados 19
- Dos perspectivas del estudiante 22
- Nuevos actantes en el panorama teórico 23

Capítulo 2

El Eje de la Comunicación: La Educación como Práctica Cognoscitiva 25

- El objeto (de saber) en la comunicación educativa 30
- Comunicación como Interacción 37
- Esquemas de interacción 41

Capítulo 3

El Eje del Poder o Circunstancias: La Educación como Práctica Social 46

- Algunos oponentes en la educación peruana (¿pasada?) 50
- Otros oponentes y ayudantes en el relato educativo 51

Segunda Parte
Esquema Canónico de Narratividad Educativa
Sensibilidad y Pasiones

Capítulo 4

<i>La Manipulación en la Educación</i>	54
- Creer, Credibilidad y Fiducia	56
- Credulidad vs. Ejercicio crítico según el profesor A	58
- Creencia y Confianza	60
- Amistad y la relación didáctica	62
- Manipulaciones y Contramanipulaciones	65
- Contrato Implícito y Simulacros Modales	66
- Un simulacro de la profesora C	69
- Simulacros Figurativos y Sensibles	70
- Dos simulacros sensibles	72
- Otros simulacros o representaciones	73
- Contrato de Enunciación, Contrato Educativo	76
- Estructuras contractuales y polémicas	80

Capítulo 5

<i>La Sanción Didáctica</i>	90
- Límites y tipos de sanción didáctica desde el docente	93
- Ejes de sanción desde el docente	98
- Sanciones o juicios por parte del educando	100
- Ejes de sanción desde el alumno	103
- La veridicción y el parecer sensible	107

Capítulo 6

<i>Sensibilidades y Pasiones en el acto educativo</i>	116
- Las presencias del discurso educativo	118
- El cuerpo mediador y sensible	120
- Ángulos de lo sensible	123
o Desde el alumno sobre el profesor	124
o Desde el alumno sobre el objeto-saber	130
- Espera y pasiones	132
- Excedente pasional	134

Tercera Parte

Conclusiones y perspectivas

Capítulo 7

Una perspectiva, hacia una semiótica didáctica

- ¿Semiótica didáctica o Didáctica semiótica? 136
- Aristas que se abren en el camino 138
- Forma de vida 140
- Semiósfera didáctica 142

Anexos

- Modalidades sustantivas 144
- Homologaciones de cuadros modales 146
- Análisis de entrevista al profesor A 151

Bibliografía 163

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre comunicación y educación tienen larga data y reflexión en diferentes épocas, lugares y escuelas teóricas. La teoría de la comunicación ha sido llamada (¿invocada?), ya por los educadores, ya por los comunicólogos para revisar, ampliar, los estudios sobre educación, generalmente con miras a perfeccionamientos pedagógicos.

De la misma forma, la teoría semiótica ha sido también utilizada; sin embargo esta reflexión no ha dado los frutos teóricos y pedagógicos esperados. José Luis Rodríguez Illera nos explica:

“... los pedagogos han descubierto (*sic*) que la educación es comunicación y se han lanzado a 'modelizar' la relación educativa en términos comunicativos. Por desgracia, los resultados de semejante operación no pueden ser más desalentadores: el esquema emisor-mensaje-receptor se ha aplicado en forma literal (el emisor es el maestro, el receptor es el alumno, y el mensaje lo que el maestro dice o hace), sin ningún tipo de reparos, sin plantearse siquiera la validez del propio esquema y mucho menos la traducción de los conceptos efectuada. En este sentido, la teoría de la comunicación y la semiótica han sido, en general, utilizadas más que pensadas, sirviendo sólo para volver a nombrar conceptos clásicos de la literatura pedagógica; y teniendo por lo tanto un valor mínimo.”¹

A pesar de todo esto, el mismo autor nos dice que: “... la idea más intuitiva de que la educación es comunicación (aunque de un tipo especial) tampoco puede dejarse de lado.”²

Esta preocupación, la de reflexionar sobre la educación, como un tipo especial de comunicación, es la que motiva el presente proyecto de investigación.

Pero la investigación sobre educación tiene amplísimos “terrenos” de trabajo, casi tantos como los puntos de vista o enfoques que se aplican. Dentro de este enorme marco, consideramos de vital importancia la relación interpersonal que establecen profesores y alumnos, en otras palabras, la relación que establecen un educador y unos educandos, en unas sesiones más conocidas como “clases”, durante un “curso”; en las que el educador o docente realiza (casi siempre) una exposición monologante de un tema (conjunto de

¹ Rodríguez Illera. Educación y comunicación. Barcelona, Paidós. 1988. Págs. 13, 14.

² *Ibidem*, Pág. 18

objetos cognoscitivos) y los educandos se limitan a escuchar y “aprender” (o aprehender) la exposición del docente. La importancia de este aspecto dominante del fenómeno educativo, está marcada por la presencia hegemónica de este esquema “clásico” metodológico (y sobretodo como fenómeno recurrente) en los ámbitos escolares y universitarios (por mencionar los más amplios). La presente es una investigación de los aspectos intersubjetivos de la relación educativa en este tipo de *proceso comunicacional*.

Nuestro entorno tampoco escapa a esta realidad, y se convierte entonces en prioritario investigar estos aspectos del proceso educativo, no sólo por lo ya mencionado, sino también porque es el hacer básico de la Facultad y la Universidad como instituciones, así, investigar la educación, es *investigar-nos* como docentes y alumnos.

Aparte de esta pertinencia marcada por una actividad esencial institucional, existe también el llamado por un esfuerzo teórico al ver la educación como proceso de comunicación. Más aún, la investigación en comunicaciones (no sólo en nuestra facultad) se ha caracterizado por enfocar primordialmente (sino a veces exclusivamente) la comunicación masiva y/o mediática, y últimamente las nuevas tecnologías de comunicación; y se ha dejado de lado la investigación de la interacción más personal también implicada por el término *comunicación social*. La interacción educativa es un espacio de relación entre individuos, menos *mediatizada*, más *interpersonal*, claro, con múltiples diferencias de acuerdo a las circunstancias sociales, económicas, culturales y personales entre otras.

Entre las teorías o modelos de investigación en la comunicación destaca por su rigor metodológico y poder de análisis la teoría semiótica narrativa. Un primer aporte de esta escuela es la de evitar esa primera aproximación planteada antes como relación *interpersonal* para trabajar más bien una *intersubjetividad*, donde la categoría *sujeto* destaca por despsicologizar y acercarnos a los *roles* que se producen en dicha relación.

Si bien la semiótica narrativa contemporánea, o Escuela de París como la llamó Coquet, ha logrado significativos progresos en diversas áreas de investigación y enormes avances teóricos, existe la siguiente desventaja:

“La bibliografía de los semióticos greimasianos sobre pedagogía es escasa, además de estos dos artículos” -el de Greimas y el de Fabbri- “(y los de Darrault, Fontanille, ...), sólo han publicado un par de libros (Landowski, 1980; Odín, 1980) y unos pocos artículos más (...). El conjunto de la investigación es comparativamente muy pequeño con otros campos de la semiótica; incluso lo es más si se piensa en que muchos de estos trabajos son 'aplicados' (en el sentido de aplicar la teoría a un dominio de objetos) y que no han producido ninguna novedad teórica importante.”³

³ *Ibidem*, Pág. 20

Este es el contexto teórico en el que se propone este trabajo, por un lado estudios sobre educación en los que se “utilizó” sin pensar modelos comunicacionales y semióticos, y por otro lado con una teoría semiótica poco desarrollada al respecto (más bien, poco aplicada al quehacer educativo); además, el peligro de “volver a nombrar conceptos clásicos de la literatura pedagógica”. Es concientes de este contexto que proponemos este análisis⁴, precisamente a modo de *ensayo* aplicativo.

El propósito al elegir esta escuela teórica en el análisis de esta relación educativa, es doble, por un lado, el que el rigor de la semiótica narrativa, pueda iluminar de una nueva manera⁵ la relación entre educador y educandos; y por otro lado, el formular y reflexionar aspectos teóricos en la teoría semiótica que están en pleno desarrollo. Aún dentro de la misma semiótica greimasiana, existen diversas tendencias y propuestas teóricas (muchas veces discordantes), el reto que se ha presentado es el de discriminar las conceptualizaciones más útiles y que hacer que encajen entre sí para tener coherencia, y así, puedan ser útiles para la todavía incipiente semiótica didáctica.

Entonces, el punto de partida de esta investigación, antes que una hipótesis que pretenda explicar un fenómeno, ha sido más bien, la siguiente pregunta: ¿Cómo es la relación profesor-alumno, descrita semióticamente?. Insistimos en que no se trata de indagar por las *personas*, sino por los *sujetos*, tal como son descritos y proyectados a partir de una semiótica narrativa.

Es conveniente recordar que la teoría narrativa a la que echaremos mano, tiene su origen en el análisis e interpretación de relatos e historias (recuérdese el estudio de Vladimir Propp sobre el cuento maravilloso ruso). El caldo de cultivo de la semiótica narrativa está constituido, pues, por narraciones. Entonces, ¿cuál es el ángulo desde el que esta teoría puede enfrentar el fenómeno educacional? Un importante filósofo y hermeneuta plantea la respuesta, Paul Ricoeur propone la idea de que las acciones son discurso, la vida es un relato.⁶ Puesto que nuestras acciones y hechos cotidianos son pensados en términos de relato, y la semiótica narrativa es un modelo de análisis de relatos,

⁴ A pesar de los constantes congresos y eventos internacionales de Semiótica, la investigación semiótica sobre pedagogía y educación es limitada. Si bien existe en las facultades de comunicaciones una preocupación por la investigación pedagógica, el uso y exploración del modelo semiótico greimasiano no ha sido aplicado de manera consistente y orgánica. Hasta donde sabemos, existiría al presente un grupo de estudio en Semiótica Didáctica en Sao Paulo.

⁵ Si ilumina o no de nueva manera esta relación, es un juicio que dejamos al lector.

⁶ Los siguientes títulos del autor nos dan una clara pista de su propuesta: “Hermenéutica y acción; de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción” (Buenos Aires, Ed. Docencia, 1985, 222 P.), y “El discurso de la acción” (Madrid, Cátedra, 1981, 154 P.) Sin embargo en estos textos Ricoeur proyecta su reflexión sobre las implicancias del postulado que para propósitos de la presente investigación es asumida. La crítica sobre el postulado de que las acciones pueden ser tomadas como texto, son dejadas para un debate posterior. Pero este supuesto permite deducir que si las acciones son texto, entonces es posible analizar las acciones en tanto son convertidas en texto.

es entonces posible plantear un análisis del fenómeno educativo como un relato. Es decir, nuestro planteamiento ha sido analizar acciones y sujetos en tanto son “narrados” por ellos mismos, y así *aproximarnos* al discurso que es el fenómeno educativo.⁷

Un punto de partida en este camino de reflexión ya fue planteado por Graciela Latella:

“La semiótica narrativa de inspiración greimasiana estudia las acciones humanas, las prácticas sociales, dentro de los discursos escritos, (...); se ocupa de las acciones representadas, a menudo llamadas “acciones de papel”.

“Elegir este nivel de pertinencia presupone plantear la relación entre ficción y realidad en términos no antagonistas. La semiótica narrativa considera que las formas configurativas de los textos literarios pueden ser traspuestas a la vida social como modelos para la comprensión de las relaciones interhumanas. El análisis de estas acciones narradas le permite reconocer estereotipos de actividades humanas, característicos de situaciones reales de la vida social, y construir, al mismo tiempo, modelos tipológicos para su descripción. Estos modelos, como los procedimientos empleados para su establecimiento, pueden ser extrapolados y aplicados a la comunicación social propiamente dicha”.⁸

⁷ Se postula el fenómeno como discurso. Esto tiene relación con la postulación de una construcción social de la realidad. Realidad que no es sino discurso, sobre el fenómeno o lo real siempre inasible directamente.

⁸ Latella, Graciela. Propositiones para una descripción de las prácticas sociales. Investigaciones semióticas II. Simposio Internacional de Semiótica. T II. Oviedo. Universidad de Oviedo. Pág. 253.

Este es el planteamiento de base para una sociosemiótica contemporánea, no sólo se trata de analizar textos de la comunicación social para a través de ellos estudiar una cultura, sus valores, representaciones y roles estereotípicos. Se trata de plantear, como lo afirma Latella, una extrapolación de estos modelos sobre la vida cotidiana, para procurar enfrentar “*situaciones reales de la vida social misma*”, y aplicar dichos modelos, por ejemplo, al tipo específico de fenómeno educativo propuesto.

Se trata de un dominio de investigación que permite (como un proyecto mayor) un estrechamiento entre la pedagogía, psicología y sociología; sin embargo la investigación presente es apenas el inicio de una reflexión desde la semiótica, que obligaría posteriormente (eso se espera) a repensar modelos y esquemas, por ahora, no se ha buscado “*producir alguna novedad teórica importante*”, es más, por necesidad de “*coherencia metodológica*” dejaremos de lado las “*ambiciones interdisciplinarias*”⁹, a pesar de que este terreno de investigación se presta para el intercambio y estudio (interdisciplinario). Por lo tanto, procuraremos seguir el modelo greimasiano¹⁰ de generación del sentido coherente y críticamente.

Aún dentro de los alcances de la semiótica, esperamos haber realizado un modesto alcance teórico sobre la relación educativa:

“De alguna manera la especificidad del discurso pedagógico, o, más exactamente, de la relación educativa pensada semióticamente, está todavía por construirse desde la óptica greimasiana, ...”¹¹

Para empezar, se ha apuntado a una especificidad de la relación educativa, en base a una re-construcción del acto educativo, y su modelización desde el esquema greimasiano de comunicación en el discurso. Desde este punto de vista, la parte inicial de la reflexión sobre la educación se ha hecho *in vitro*, según una metodología fenomenológica¹², como lo señala Hessen: “*Hagámoslo, tratando de aprehender los rasgos esenciales generales de este fenómeno, mediante la reflexión sobre lo que vivimos ...*”¹³. Este es el punto (y

⁹ Greimas-Courtes, *Semiótica*. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid, Editorial Gredos. 1982. Pág. 392

¹⁰ Aunque de greimasiano quede básicamente el origen del modelo, ya que este modelo ha sido reformulado en varios aspectos, sobre todo a partir de la fundación fenomenológica y la introducción de nuevos conceptos como tensividad, modulación, valencias, entre otros. Cabe aclarar que nuestro uso del modelo no ha sido del todo “ortodoxo”.

¹¹ Rodríguez Illera, *Op. Cit.*, 1988. Pág. 21.

¹² Si bien esta aproximación la ensayamos hace años, los fundamentos de la semiótica han sufrido un “giro fenomenológico”, así, desde el texto “*Semiótica de las Pasiones*” de Greimas y Fontanille, hablamos de una aproximación fenomenológica a la sensibilidad que da origen al sentido. Así pues, Hessen y Greimas no son contradictorios ni mucho menos, si no más bien, complementarios.

¹³ Hessen, *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires, Losada. 1989. Pág. 25.

puente) para la partida en la reflexión semiótica sobre la relación que sostienen docente y discente en el marco del sistema educativo.

Más allá de esta actitud en nuestro ensayo, la columna vertebral de la investigación es la teoría semiótica narrativa y tensiva, cuyo principal aporte al estudio de la educación como comunicación será buscar en medio de la variedad *material* (y discursiva) casi inacabable de posibilidades de casos y situaciones educacionales, de contenidos, de docentes y alumnos una estructura subyacente¹⁴ *formal* a la relación profesor-alumno, explicitar esa operatividad relacional que da *sentido* a los hechos que se producen a diario en salones y aulas de clase. Tal como lo planteó Jean-Jacques Vincensini:

“La exploración semio-narrativa del discurso didáctico tiene por meta hacer emerger la organización formal que comporta el ejercicio de esta práctica discursiva particular.”¹⁵

En ese sentido nos ha sido posible hablar del profesor como el *destinador* de un tema de clase, o aún más claro, *objeto cognoscitivo*, y considerar el proceso como uno de *hacer-crear / saber*, de ese modo es posible estudiar la relación educativa como una *manipulación* y *persuasión* permanente. De la misma forma en que se ha visto al docente, diremos que el alumno no sólo es el que desarrolla *juicios del creer*, sino que el también es *manipulador*, en tanto en varias instancias de la relación y su desarrollo el *hace-crear* determinadas cosas al profesor, que en esta instancia se convierte en *manipulado*.

En este trabajo se hace una primera aproximación a partir de la teoría narrativa básica: semiótica de la acción, de la manipulación y de la sanción, y consideramos necesario incursionar en las recientes teorizaciones que se han hecho con las modalidades, y en particular con las pasiones¹⁶. La ventaja, y desventaja a la vez, en suma, el reto que se presenta se debe a que la teoría semiótica continúa en proceso de autocrítica y crecimiento. Quizá este pueda ser un modesto aporte.

METODOLOGÍA

¹⁴ “Para la semiótica, más que el análisis directo de los comportamientos empleados para expresar distintas acciones, interesa poner de manifiesto las estructuras subyacentes más profundas, que los hacen operativas.” Latella, Graciela. *Op.Cit.* Pág. 254.

¹⁵ Vincensini, Jean-Jacques. *Prestations éducatives et communication participative*. En: Le Bulletin N°42, Groupe de recherches sémiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS). París. 1987. Pág. 9. (La traducción es de mi responsabilidad).

¹⁶ Parret, Herman. *Las pasiones. Puesta en discurso de la subjetividad*. Edicial, Buenos Aires, 1992. Greimas, Algirdas y Jaques Fontanille. *Semiótica de las Pasiones*. Siglo XXI Editores, México, 1995.

El estudio propuesto pasa entonces, por considerar que los eventos vividos por *alguien* y su comportamiento son *discurso*. Esta consideración es coherente con una semiótica general, en la cual *todo es signo*¹⁷, en la cual todo es o puede ser considerado como signifiante; pero, un poco más allá de la pertinencia del modelo narrativo, es necesario reconocer que la extrapolación que se sugiere antes pasa al menos por dos hipótesis que aquí son asumidas como presupuestos de base en la investigación:

“a) el comportamiento como discurso posee una base de coherencia y pone en juego estructuras narrativas comunes. Las prácticas sociales se presentan como discursos narrativos y figurativos: los interlocutores reales de una comunicación pueden ser descritos como estructuras actanciales y modales; es posible considerar la comunicación misma como un sistema de circulación de valores; por último, las interacciones entre sujetos son susceptibles de aparecer como procesos sintácticos. Numerosas prácticas sociales manifiestan todas las características del relato.

b) (corolario de la primera), la descripción de una práctica signifiante se sitúa a nivel del plano de la expresión (por ejemplo, del signifiante gestual). Este desplazamiento de nivel permite pasar de la descripción de acciones “de papel” a las de las acciones “reales”.¹⁸

Estas hipótesis son también fundamento metodológico para el análisis de estas acciones “reales”, ya que la experiencia y modelos ganados por la semiótica con la descripción y análisis de las acciones de “papel” serán la pauta para el análisis que nos proponemos de acciones educativas.

No obstante esta claridad, el primer obstáculo es el que estas acciones “reales” (fenómenos), considerados discurso con estructura de relato, requieren de un soporte material que los haga susceptibles de ser analizados, en otras palabras, todo análisis sólo puede serlo de un texto (*Fuera del texto no hay salvación*¹⁹). A este respecto, existe un precedente en una tesis de maestría en México cuyo objeto de estudio es la recepción:

“... nos vemos obligados a convertir el momento de la recepción en un texto o discurso. De otra manera, el proceso se nos vuelve materialmente imposible de ser analizado”²⁰

Si bien ese trabajo concierne a la problemática de la recepción y el estudio de casos concretos en un esfuerzo por formalizar el proceso según el cual el *lector* produce sentido sobre un texto; la necesidad que señala como obligación toca a nuestra presente reflexión. Es necesario que convirtamos el fenómeno educativo en texto, porque necesitamos analizar no sólo los comportamientos manifiestos (u observables a simple vista), sino sobre todo las representaciones interiores que organizan esos comportamientos y que organizan las relaciones entre los individuos en el seno de este ámbito específico de la educación.

Para hacer texto, comportamientos y representaciones de educadores y educandos en torno a su interacción, debemos hacer intervenir alguna técnica que permita esta conversión. Presentamos la entrevista como una técnica de investigación semiótica. Si bien esta es una herramienta que viene de la investigación cualitativa, creemos que aún desde su propia pertinencia la entrevista puede ser precisamente lo adecuado. De acuerdo a Taylor y Bogdan existen algunos criterios según los cuales se puede elegir la entrevista como método idóneo para una investigación, tres de ellos son: “- *los escenarios o las personas no son accesibles de otro*

¹⁷ Eco, Umberto. *Signo*. Barcelona, Editorial Labor, 1976, 217 p.

¹⁸ Latella, Graciela. *Op. Cit.* Pág. 254

¹⁹ Greimas, A.J. En: *La Enunciación*. Sao Paulo. 198?. Traducción de Desiderio Blanco.

²⁰ Juárez Mendías, Rosa Ester. *¿Caja negra o caja de pandora? La recepción de mensajes. Una aproximación al problema con anteojos greimasianos*. Tesis de Maestría. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Octubre, 1990. Pág. 45.

modo. - la investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas. - el investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva."²¹ Los tres (de cinco propuestos por los autores) son aplicables en esta investigación. En primer lugar la relación educador-educando presenta una amplitud de personas y escenarios que sería imposible cubrir, y por otro lado la experiencia subjetiva (el mundo interior) de educadores y educandos es vital para nuestro trabajo. Además como lo señala el mismo texto, "*el sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.*"²² Como es evidente, la entrevista se nos ha presentado como herramienta conveniente para aproximarnos al dominio de la educación como comunicación (si bien no vamos a aprender sobre la *mente* de los informantes, más bien a reconocer su discurso sobre su proceso educativo).

Más aún, el estudio que nos proponemos realizar enfrenta la comunicación más que como proceso informativo (hacer saber) como un proceso persuasivo (hacer-creer), donde el dominio del creer se hace imposible de analizar a no ser que se *construya* un texto que permita su estudio detenido (y sostenido por una materia). Para analizar estos niveles es indispensable "*que pueda salir de sus cabezas*", y hasta ahora parece ser que la única manera es permitiendo que el receptor genere un discurso, esto es, la *recepción sólo puede estudiarse si es discursivizada por ello, un objetivo paralelo a la finalidad de esclarecer las operaciones de co-producción de sentido, es elaborar las condiciones en las que éstas se manifiesten. De esta forma tendremos que construir una situación de recepción observable y analizable en términos semióticos.*"²³

De modo que nuestro estudio sobre la relación intersubjetiva entre profesor y alumno se ha ensayado en el análisis de entrevistas a profesores y alumnos. Dichas entrevistas nos han permitido procurar una aplicación de algunos modelos de la teoría semiótica a un discurso *símil* de la intersubjetividad del proceso educativo.

El uso de la entrevista como técnica podría sugerir una serie de compromisos: ¿Esto compromete la presente investigación con una propuesta inductiva de los resultados? La entrevista es usada en investigaciones cualitativas con propósitos predominantemente inductivos, es decir, que a partir de una muestra de entrevistas sobre un determinado tema se propone la generalización de los resultados sobre un determinado universo de casos. Definitivamente ese no es el caso de este trabajo. En primer lugar, porque el modelo teórico que se aprovecha en aquí es hipotético y deductivo (y el esfuerzo de la tesis no consiste en *verificar* el modelo como hipótesis), y en segundo lugar porque el objetivo al realizar las entrevistas no ha sido proyectar desde sus resultados sobre un universo de casos (todas las relaciones educador-educando), sino el de generar un texto que permita analizar dicha relación (en algunos discursos-caso), y a partir de esto, explorar el modelo teórico, reconocer sus virtudes o dificultades para enfrentar el reto, así como revisar qué nuevas luces es capaz de dar sobre la mencionada relación modélica. En resumen: este trabajo es un *ensayo de aplicación* de teorizaciones semióticas sobre la intersubjetividad profesor-alumno.

Por esto mismo, y a propósito de las entrevistas, éstas *no tienen* que cumplir con requisitos de muestreo o cosa similar, pues no aspiran a representar un universo sino solo servir para propósitos aplicativos. Pero, para no generar demasiado caos, se creyó conveniente limitar un poco el universo del cual se eligió candidatos a ser entrevistados. En primer lugar, se eligió el nivel superior de educación, universitaria (primer año de estudios), ya que los alumnos (en particular) en este nivel tienen una capacidad mayor (queda presupuesto) para explicar, justificar, e indagar por sus actos, actitudes, creencias y prejuicios. De las entrevistas realizadas sólo se ha utilizado fragmentos de seis, fundamentalmente por su riqueza para el despliegue de los recursos teóricos reflexionados (inicialmente "*in vitro*"). De manera que nuestra reflexión pueda "*descender*" al terreno del texto, y luego "*ascender*" a la teoría. Los alumnos y docentes serán referidos por letras del alfabeto, así tendremos al profesor A, profesora B y profesora C, y a los alumnos D, E y F. Eventualmente los alumnos hacen referencia a alguno de los profesores entrevistados, sin embargo esto no ocurre a la inversa.

Así, son puestas en escena, por alumnos y docentes, los temas de los cursos, los ideales de profesor y de alumno, las opiniones en general sobre su relación con el tema, tanto de uno como de otro lado. Incluso problemas de contexto social, económico. También se hace referencia (sobre todo desde los docentes) el problema de la cantidad de sus alumnos, problema habitual en los niveles iniciales de educación superior. Y por el lado de los alumnos, las dificultades de enfrentar temáticas de estudio que nunca han visto antes. Estos temas aparecerán para iluminar los diversos aspectos teóricos a desarrollar.

De otro lado, un aspecto importante (que es posible considerar) es el análisis (o mejor dicho, evaluación) de la investigación desde la enunciación de las entrevistas mismas, que son planteadas como textos de análisis.

²¹ Taylor, S.J. y Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1990. Págs. 104, 105.

²² *Ibidem.* Pág 114.

²³ Juárez Mendias, Rosa Ester. *Op.Cit.* Pág. 33

Las entrevistas son textos coproducidos, es decir, que tenemos dos sujetos que son narrador y narratario intercambiando posiciones sucesivamente a lo largo de la entrevista (texto). Esta es una sugerencia para un enfoque de esta conocida técnica de investigación cualitativa.

El peligro que existe, como en toda investigación cualitativa a base de entrevistas personales (y otras técnicas) es la intervención del investigador y de su “subjetividad” en la realización del trabajo de campo, que actúe como “filtro” de lo que quiere decir o deja de decir el entrevistado.

La semiótica narrativa asume este fenómeno de comunicación bajo la noción teórica de la *enunciación*, donde se comprende que cualquier texto es siempre el discurso actualizado y realizado por dos actantes: enunciador y enunciatario. Este “peligro” es asumido teóricamente como parte de los modos de producción de sentido.

Desde este punto de vista, la estructura manifiesta de la enunciación YO – TU, define la relación que en la entrevista tienen entrevistador y entrevistado. Cuando se entrevista alumnos EL o ELLOS será siempre la posición de los profesores (y ocasionalmente de los compañeros de clase). Mientras que con los docentes EL o ELLOS es siempre la posición que ocupan los alumnos. Se puede afirmar que la preocupación central de la presente investigación es en todas las entrevistas la relación intersubjetiva que sostienen en el texto YO – EL, o YO – ELLOS.

En todas las entrevistas el TU presupuesto o a veces explicitado corresponde al entrevistador, la relación entre los actores YO – TU, no es pertinente en el marco de la presente investigación, no obstante este eje es una llave para la evaluación de la investigación misma, ya que verificar o analizar las entrevistas desde este ángulo relacional es indagar por la eficiencia/eficacia del entrevistador, y por lo tanto la verosimilitud del trabajo realizado.

Lógicamente hablando, la teoría establece que el enunciado se define como un [NO-YO, NO-AQUÍ, NO-AHORA]. Así, en el análisis de las entrevistas (como texto y discurso) seleccionadas no se está frente a la *persona* entrevistada. Estamos frente a un sujeto del enunciado, construido en el discurso. Ese es el sujeto que nos concierne como materia de análisis semiótico.

Sin embargo, estos sujetos enunciados son *símiles*, representantes dentro del discurso de las personas entrevistadas, por ellas enunciado. El presupuesto de extrapolación, mencionado antes, sostiene que las estructuras de acción, manipulación, sanción y pasiones de la teoría narrativa *simulan* o *emulan* los hechos de la vida cotidiana.

Es conveniente notar que este esquema (el de la estructura que busca explicar el fenómeno) está a la base de toda investigación en ciencias, convertimos el objeto de

estudio en *texto*, sujeto a nuestra *valuación “científica”*, que no es sino, *valuación de sentido, valuación semiótica.* ²⁴

SUMARIO

Hemos considerado el valor y utilidad de los modelos clásicos de la teoría narrativa, para desde ellos “escalar” hacia algunos aspectos de las teorizaciones más actuales de la semiótica discursiva. El presente trabajo, está dividido en dos partes y siete capítulos. La primera parte se concentra en el desarrollo y aplicación del modelo actancial clásico, propuesto por Greimas, al proceso educativo en general. Aunque ya desde ahí se puede evaluar algunas perspectivas sobre modalización y actantes de la teoría semiótica contemporánea. Se dedica un capítulo a cada eje del modelo actancial.

La segunda parte también consta de tres capítulos, que se dedican al desarrollo y exploración del proceso educativo desde el esquema canónico de la narratividad (manipulación-acción-sanción) y además también se reflexiona sobre la tensividad y las pasiones de manera somera.

Ya desde el primer capítulo se iniciará la “zambullida” en el universo educativo por medio de la ejemplificación de la teoría a partir del análisis de varias entrevistas. Así, se reconocerá estructuras axiológicas, narrativas, modales, y pasionales en el texto de las entrevistas realizadas a alumnos y docentes.

El último capítulo evalúa algunos de los aportes realizados, y se especula prospectivamente propuestas para nuevas investigaciones.

²⁴ Eco, Umberto. “Signos, peces y botones”. En: De los espejos y otros ensayos. Barcelona, Lumen, 1988. Págs. 339 - 357. En este ensayo Eco propone la *interpretación* como clave de todo quehacer científico.

Pórtico

**MODELOS SEMIÓTICOS PARA EL ANÁLISIS DE
LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA**

Tomando como punto de partida modelos canónicos en la semiótica greimasiana, se iniciará el despliegue teórico con el cual analizaremos un aspecto del proceso educativo (de la interacción entre sus protagonistas). Se comenzará este estudio con el modelo actancial. En este se explotarán los tres ejes (y sus actantes) que se utilizan para el análisis de los relatos.

En el recorrido generativo se aprovecharán también las teorías correspondientes a cada uno de los componentes del modelo (semiótica de la manipulación, contrato, sanción, interacción, pasiones, entre otras). Cabe mencionar que, que se hará una aproximación a las nuevas formulaciones y tendencias que han surgido en esta línea de reflexión semiótica. En ese sentido, intentaremos ensayar sobre la tensividad y las consideraciones aspectuales.

La reflexión inicial de nuestro texto pasará pues, por un planteamiento esquemático inicial sobre la base de una teoría semiótica bastante convencional. Sobre este cimientto ensayaremos los efectos de los nuevos vientos semióticos.

Pues bien, existen dos grandes dimensiones de análisis: la dimensión del relato, y la dimensión de la enunciación. Se puede ejemplificar de la siguiente manera: si se analiza la dimensión del relato de un cuento, el análisis se hará sobre los actores y personajes, los valores puestos en juego dentro del relato. Mientras que en el análisis

de la dimensión de la enunciación sobre el mismo cuento, se tratará de revisar las huellas del escritor que hay en el relato, y el lector modelo que construye el relato.

Esto es importante porque el repaso por los elementos teóricos se funda en una novedad propuesta por Graciela Latella (que ha sido referida más arriba), el que los comportamientos y acciones del hombre pueden ser entendidos bajo el esquema de un relato, relato que puede ser descrito con la batería conceptual semiótica.

Estructuramos la realidad, nuestro objeto de estudio, como relato, aplicando la teoría semiótica sobre el discurso de la acción social denominada “educación”, cerrando el círculo sobre la “lección” o “clase” donde tenemos los actantes “educador” y “educando”, que se relacionan en un proceso educativo del cual deseamos proponer un modelo.

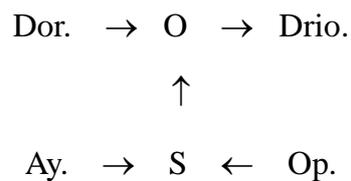
Un primer paso en este “salto” al tratar las prácticas sociales como relato, es la utilización del modelo actancial, desarrollando un análisis de la intersubjetividad educativa sobre la base de sus tres ejes, y extrapolarlo algunas consecuencias lógicas de este punto de vista.

PRIMERA PARTE

EL MODELO ACTANCIAL

LOS TRES EJES DEL MODELO ACTANCIAL

En el nivel narrativo se tiene un modelo importante para articular los actantes en el desarrollo de los relatos. Es el modelo actancial, presentado por Greimas en su *Semántica Estructural*:²⁵



En el modelo se articulan seis actantes, y también tres ejes. El eje Sujeto-Objeto, o eje del deseo; el eje Destinador-Objeto-Destinario, o eje de la comunicación; y el eje Ayudante-Sujeto-Oponente, o eje del poder.

1 A. J. Greimas, *Semántica Estructural*. Editorial Gredos. Madrid, 1971. Pág. 26. Cabe señalar que esta propuesta de Greimas se hace sobre la simplificación del trabajo de Vladimir Propp sobre el cuento maravilloso ruso, en el cual, Propp articula treintaitres funciones narrativas del relato. Greimas propone este modelo simplificado con seis actantes, que sirve los mismos propósitos de identificar las funciones básicas en la estructura del relato.

Capítulo 1

EL EJE DEL DESEO: LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA AXIOLÓGICA

Al estructurar la realidad como relato, y siguiendo el modelo actancial, tendremos en el proceso educativo un relato, con un sujeto ("protagonista") que persigue un objeto, un destinatario, destinador, así como ayudantes y oponentes.

El primer eje es el más importante de nuestro "relato", la tensión fundamental para la existencia del "relato", la relación entre sujeto y objeto en el contexto de la educación. Este eje del deseo puede ser representado de dos formas: $S \rightarrow O$, es decir, un sujeto que "busca", "persigue", "desea" o en última instancia "rechaza" un objeto de valor determinado. El sujeto "protagonista" del relato educativo es el educando, ya que es a él al que se le propone un objeto de valor hacia el cual debe "dirigirse" para "tenerlo", objeto de valor cognoscitivo (materia de enseñanza).

Para la sintaxis narrativa (así como en filosofía) la relación entre sujeto y objeto es mutua e indispensable para la existencia de cada uno:

"Se dirá que un sujeto semiótico existe sólo como sujeto cuando se le pueda reconocer, al menos una determinación; dicho de otro modo, dicho de otro modo, cuando esté en relación con cualquier objeto de valor. Asimismo, un objeto -entre los innumerables objetos que lleva consigo un discurso- es tal objeto sólo cuando esté en relación, cuando sea "pretendido" por un sujeto. La función es, entonces, la condición necesaria de la existencia de los sujetos, así como de los objetos."²⁶

2 Greimas-Courtes. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Gredos. Madrid, 1982. Pág. 168

Así, la existencia, en el nivel narrativo de sujeto (educando) y de su objeto (tema o materia) en el relato de la educación, no deja de mantener la misma relación. El sujeto no existe si no tiene un objeto “delante”, el educando no existe como tal si no tiene una materia, un tema con el cual relacionarse, “que va a aprender”, su existencia en tanto educando y alumno depende de su relación con un objeto cognoscitivo. De la misma forma, un objeto cognoscitivo carece de existencia educacional hasta que se le pone en relación con un(os) educando(s). Si bien puede parecer que estas afirmaciones son terminantes (y hasta falsas desde el sentido común), son lógicamente necesarias, así tendremos que un educando no existe (como educando) si no tiene algo que aprender, lo cual no quiere decir que no existe en otros planos (donde su existencia narrativa aparece determinada por su relación con otros muchos objetos de valor), diversos discursos donde se entretajan innumerables “relatos” como el educativo. De la misma forma, un objeto cognoscitivo puede existir fuera del relato educativo, pero perteneciente a otros relatos (el del investigador científico), pero sólo será pertinente educacionalmente cuando se le ponga en relación (cuando se introduce en un currículum) con los educandos.

El objeto cognoscitivo con el cual el educando se va a “colmar”, llena una carencia en él, una falta que es presupuesta por el sistema educativo para justificar la existencia del ser como educando, dicho de otra forma, como sujeto carente de un determinado objeto de saber (de saber-ser o de saber-hacer). El educando no existe como tal (para el sistema institucional educativo) si no es para “enseñarle” algo. En tanto la institución o el sistema educativo no tiene más que “enseñar” (no hay más carencia que llenar), deja de existir como educando. Esto se determina sobre la base de un programa o currícula (serie de competencias u objetos modales) que al final de una

determinada etapa (primaria, secundaria o superior) se da por sentado que han sido atribuidas al educando (o de las cuales el educando se ha apropiado), que entonces deja de serlo.

Valores

Volviendo al recorrido generativo, se recordará que sujeto y objeto son conversiones de la semántica y sintaxis profunda. En el objeto se vierten las categorías semánticas (de la semántica fundamental), que en el nivel profundo se denominan axiologías (jerarquizaciones de valores estructuradas como paradigmas) y tienen un modo de existencia virtual. Estas axiologías, al ser convertidas en un nivel más superficial, devienen en ideologías (valores estructurados como sintagma), actualizados en un relato en junción con un sujeto. La junción actualiza valores virtuales (que están pero sin referencia a algún sujeto que los asuma) y los convierte en ideologías (valores que son asumidos o rechazados por alguien).

Los objetos de saber, que son sujetos a “enseñanza” o “aprendizaje” de la educación, son según lo dicho, objetos de valor (ya que sólo los objetos cognoscitivos juzgados de valor [por el sistema educativo como delegado por la sociedad] son incluidos dentro del plan de estudios o currícula). Entonces, en la educación hay claramente un sujeto al que se pone en junción con determinadas axiologías, el sujeto “protagonista” del “relato educativo” es el educando o alumno al que se le adscriben los valores (o se pretende hacerlo). Greimas dice al respecto:

“el sujeto enseñado, (...) es requerido a ser colmado por su inscripción en una red axiológica determinada por adelantado. (...), la construcción del sujeto en tanto que

existente implica su adhesión a los valores ofrecidos, más aun, a la apropiación de estos.”²⁷

Si bien Greimas hace alusión sólo a la conjunción del educando con la red axiológica, por un movimiento paradigmático, podemos incluir la disjunción, ya que es una opción presente para determinado tipo de educandos en algunos niveles del sistema educativo. La junción del educando con los valores ofrecidos determina su existencia modal y semántica en el “relato educativo”, se recordará que la relación entre sujeto y objeto es de presuposición recíproca, ambos se determinan para la existencia, no puede haber sujeto sin objeto y viceversa.

Aquello a lo que Greimas denomina “red axiológica”, es lo que podemos llamar un sistema de estructuras axiológicas elementales (sistema de sistemas, un supra-sistema). La semántica fundamental nos dice que un sistema axiológico virtual “*es la instancia ab quo del recorrido generativo, es planteada por la aplicación de las categorías propioceptivas veridictoria y tímica a una categoría semántica fundamental.*”²⁸ Se dijo antes que los valores actualizados en el objeto son categorías semánticas, es conveniente ampliar esto: una categoría semántica es el eje semántico que define la relación entre dos términos, comprende pues, la interdefinición de los dos términos. Por ejemplo: opaco/transparente, alto/bajo, negro/blanco, etc. Según Daniel Patte una categoría semántica fundamental es “*necesariamente un aspecto del 'mundo del sentido común' que presenta el problema existencial más fundamental, tal como las categorías /vida/ vs. /muerte/ o /natura/ vs. /cultura*”²⁹. Así, siguiendo el orden en la

3 A. J. Greimas, 1979. “Para una semiótica didáctica” En: Le Bulletin N°7, París, Groupe de recherches sémiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS). Traducción de O. Moraña en revista Video Forum N°12. México. Pág. 29

4 Greimas-Courtes. Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo II. Editorial Gredos. Madrid, 1991. 1991. Pág. 221.

5 *Ibidem* Pág. 222.

generación de un sistema axiológico virtual, podemos proyectar la categoría veridictoria sobre una categoría fundamental, por ejemplo: **/vida-ser/** vs. **/muerte-parecer/**, donde “se siente” como real (ser) la vida y la muerte como apariencia (no - ser, en efecto, la muerte representa la no existencia). A esto denomina Daniel Patte una taxonomía veridictoria, que al ser sobredeterminada por la categoría tímica se convertirá en **/vida-ser-euforia/** vs. **/muerte-parecer-disforia/**, esto es una estructura axiológica elemental (o un sistema axiológico virtual)³⁰. En base a esta última estructura axiológica se afirmarían en el sentido común (occidental), por ejemplo, que “lo real es la vida”, y que “la vida es buena” (la diferencia con otras estructuras axiológicas de otras culturas será evidente desde el sentido común de cada cultura). Es entonces la organización de diversas estructuras axiológicas lo que podemos denominar, con Greimas, una red axiológica, ya que dicha red no comprenderá sólo uno o dos ejes semánticos sino varios que se interrelacionen entre sí, y que son el sentido que atraviesa el “sentido común” para una cultura o grupo social.

El propósito de esta explicación es poder esbozar, al menos “in vitro”, una “red” en el análisis de la educación como práctica axiológica, es seguro que se verán nuevas y diferentes estructuras a raíz del trabajo posterior. Así, se puede plantear, para empezar, diferentes ejes: **correcto/incorrecto**, **bueno/malo**, **verdad/falsedad**, **sabiduría/ignorancia**, entendiendo estos últimos como estados de conjunción y disjunción, respectivamente, con un objeto cognoscitivo. Antes de proyectar sobre estos ejes las categorías tímica y veridictoria, se propone operar una homologación del último eje (ser-parecer) por la una pareja de modalidades *deber ser / deber no ser* que

30 Quizá una representación horizontal de los términos de cada eje sea más adecuada que la representación tipo cadena modal. Al respecto de la generación lógica de las axiologías véase también la entrada Propioceptivas (-categorías) de Daniel Patte en Greimas - Courtes, *Op. Cit.* Págs. 205, 206.

nos permiten otra lectura de este nivel fundamental de la construcción de valores y axiologías, esto permitirá un planteamiento más antropomorfo (y narrativo) de los valores y a su vez de los objetos que los toman a cargo³¹. De esta forma, se puede tener:

correcto-euforia-deber ser vs. incorrecto-disforia-deber no ser
bueno-euforia-deber ser vs. malo-disforia-deber no ser
verdad-euforia-deber ser vs. mentira-disforia-deber no ser
conocimiento-euforia-deber ser vs. ignorancia-disforia- deber no ser

Si bien estas estructuras axiológicas pueden conformar una red, tampoco la agotarían, ya que una red de valores es (en realidad) mucho más compleja, pero se puede considerar estos sistemas como ejes principales del accionar educativo. Tendremos además de esto valores propios de una época y sociedad determinados, por ejemplo: **democracia/ dictadura, paz/ guerra, justicia/ injusticia, honestidad/ des-honestidad, patriota/ antipatriota, solidaridad/ individualismo, capitalismo/ socialismo** (o comunismo), **propiedad privada/ propiedad comunitaria, libertad/ opresión, honor/ deshonor**, etc. Si bien en esta esquematización, los primeros estos ejes pueden verse claramente proyectados junto con las categorías veredictoria y tímica (en el mismo orden arriba visto), los últimos son susceptibles de las más variadas proyecciones en el sentido común **peruano capitalino**³², según una serie de variables

31 El objetivo de la sustitución no es establecer una igualdad entre las modalidades del /deber-ser/ /deber-no-ser/ con las de ser-parecer, ya que la igualdad es no es lógica por estar cada una referida a niveles de generación del sentido distintos. Se trata, entonces de una equivalencia, o analogía con el fin de proponer un análisis más antropomorfo de los valores semánticos fundamentales a través de las modalidades aléticas, con el propósito de acercarnos más a la manera en que los valores son asumidos, y se exige que se asuman en el sistema educativo.

32 La construcción de valores y de objetos de valor es desde ya, un discurso afectado por variables de lectura cultural, como también lo es la comprensión de las pasiones en niveles más superficiales del recorrido generativo.

sociológicas, políticas, que no es pertinente abordar (no desde la perspectiva sociológica en el presente trabajo) como tales, sino más bien como predicados de cada “personaje” (y por lo tanto que lo constituyen y definen), propio de diferentes “relatos” educativos.

Es sobre la base de toda una serie de estructuras axiológicas elementales, puestas en conjunto y articuladas en una red es que se construyen modelos, “ideales” de educando y docente, y también de todo un espacio discursivo cubierto por el sistema educativo. Para llegar a este nivel se antropomorfizan los sistemas axiológicos, es decir, se convierten en ideologías. Esto implica que una estructura es asumida (tomada a cargo) por un actor (un individuo) del relato educativo, al ser asumida una axiología se convierte en estructuras del deber-hacer, poder-hacer, y también en estructuras del deber-saber y poder-saber, a las que se podrían denominar modalidades cognoscitivas.

De esta manera se puede comprender que la ideología prescriba una determinada ruta de acción y de conducta: “Debes decir la verdad”, “Obedece a tu profesor”. Enfocando esto mismo desde un nivel más superficial, se vuelve pertinente el punto de vista del sujeto que asume la axiología, el “sentir” del sujeto toma posición, ya sea que asuma las *prescripciones* y *prohibiciones* de la ideología como “suyas” en tal caso involucraría su voluntad, “su” *querer*, tomando la ideología como propia, constituyéndose en una motivación endógena en el sujeto (identificación). O por el contrario el caso del que se desembraga de dicha ideología y no se “siente” involucrado tanto por “su” *querer* tanto como el *deber*³³ (motivación exógena).

33 Es necesario aclarar que se está trabajando con querer y deber en dos niveles distintos. El primer nivel es el alético del deber ser (que se vio más arriba en relación a construcción de valores), y el deóntico del deber hacer. El primero, el nivel fundamental en el que diferenciar querer de deber es innecesario pues no se distinguen. El otro nivel es narrativo y está relacionado a actantes que asumen posturas frente a esos predicados primarios. Por otro lado se introduce

De una u otra forma, tanto educando como docente se ven implicados en la asunción de estructuras axiológicas que sobredeterminan, condicionan y enmarcan su performance y competencia, ideologías que ponen en acción estructuras del creer, relativas al quehacer educativo de ambas partes. Así, se puede afirmar con Fontanille³⁴, que las modalidades proponen dos tipos de relación, en primer lugar la relación del sujeto con el objeto (*querer, creer*), y se pone evidencia la relación del sujeto con un tercero (*deber, adherir*), se volverá sobre esto.

Algunas axiologías e ideologías

Un ejemplo claro que evidencia estas redes axiológicas nos lo presenta en este comentario la profesora B (en una universidad estatal):

*“Ahora yo tengo la obligación de cambiarles la mentalidad a estos muchachos, que no sigan, pues, siendo mediocres, uno no viene a la universidad a ser mediocre, si uno quiere ser mediocre, que se quede en la calle, que aprenda lo que la vida le va a enseñar, que deje espacio a los que quieren ser buenos. Entonces, ahí estoy, los motivo a los alumnos, los presiono a que estudien, los empujo a que sean mejor, pues, porque ellos tienen una obligación con el país, el país les está dando la oportunidad a que se preparen, porque esto es un regalo, la carrera aquí es un regalo, que nos da el país, y nosotros tenemos el compromiso moral de devolverle al país lo que el país ha invertido en uno; por eso también estoy como docente, ganando una miseria, mi sueldo es miserable, en dos días se me acaba el sueldo, pero yo estoy ahí, porque sé que tengo un compromiso con mis amigos, con mi país, y tengo que ser consecuente con lo que el país me ha dado, y por eso estoy enseñando, y eso es lo que estoy haciendo.”*³⁵

deliberadamente la idea del “sentir” como el aspecto propioceptivo de los sujetos de nuestro relato educativo.

10 Jacques Fontanille, “*Sémiotique du Discours*” Presses Universitaires de Limoges, Limoges, 1998. Traducción en prensa de Oscar Quezada.

35 Es importante observar que además del análisis que sigue a continuación, se puede también analizar la estructura de contrato y de intercambio que hay en la opinión de esta profesora: contra el “regalo” que representa la educación gratuita, se *debe* retribuir la “no mediocridad” como “pago”. Estableciendo dicha “no mediocridad” como la *obligación* del estudiante de la universidad estatal, para con el “país” que le brinda dicho “beneficio”, todo beneficiario es automáticamente deudor para con el país. Más allá de que estemos o no de acuerdo con esta perspectiva sobre la educación gratuita (o de las implicancias sociológicas y psicológicas de estas

Aquí se pone de manifiesto dos deberes, por un lado “yo tengo la obligación” (deber-hacer), y además “ellos tienen una obligación con el país”. Entonces ambos, docente y alumno están inscritos en esta red de valores, y que una vez asumidos son obligaciones para ambos. Así para la profesora B, esta estructura de valores, es ideología en tanto es asumida por ella (se *adhiera*), y una *prescripción* que ella proyecta para el alumno. Esta *adhesión* por parte de ella es enfatizada en “*la carrera aquí es un regalo, que nos da el país, y nosotros tenemos el compromiso moral de devolverle al país lo que el país ha invertido en uno*”, donde se plantea un *intercambio*, es decir, el sujeto que “regala” (el país) una carrera *debe* recibir “algo a cambio”, léase, la excelencia, la no-mediocridad por parte del beneficiario del regalo. Se puede entonces proponer la siguiente oposición:

Excelencia-euforia vs. Mediocridad-disforia

Más aún, la profesora B, propone claramente un *deber-no ser mediocre*, y por parte de ella se construye un *deber hacer no ser mediocre* a los alumnos, tal como dice ella: “*ahí estoy, los motivo a los alumnos, los presiono a que estudien, los empujo a que sean mejor*”. En sus líneas se remarca, evidentemente la disforia de la mediocridad, y *necesidad* (deber-ser) de no ser mediocre. Si bien el lexema “excelencia” no es enunciado por ella, se presupone por oposición a la mediocridad. Además, cabe señalar que la aparición del actor “país”, sugiere el eje de valores *Patriotismo vs. Antipatriotismo*, ya que país es sinónimo de patria, las líneas de la profesora B sugieren a nivel ideológico que ser mediocre, es ser antipatriota, incluso, casi un traidor al país (en la medida que el alumno *no es*, lo que *deber ser*).

afirmaciones), es importante aprovechar su *axiologización* del *rendimiento*, como un ejemplo digno de análisis.

La profesora B, evidencia además, que ella es sujeto del deber hacer, y del deber ser, ya que ella asegura *cumplir* con su deber (y haber cumplido), a pesar de las circunstancias y condiciones económicas.³⁶

Esta es una muestra de las ideologías que circulan en el proceso didáctico, ideologías que sostienen a docentes en su hacer, ya que al ser *asumidas*, por el docente forman parte de su universo de creencias, en este caso de obligaciones y compromisos que se tienen con otros sujetos. Así como la profesora B, habrá también en el espectro de docentes, aquellos que suscriben (*creen* en) una ideología más bien “individualista” y menos “patriótica”.³⁷ Aunque es posible (desde otro ángulo ideológico) que se califique a la profesora B como “fanática” (quien cree con vehemencia), o “culposa” (al *creer* en la *obligación* de ser “excelente” como “deuda” con el benefactor de la educación gratuita).

Si bien la adscripción de docente y discente a determinada red de valores, condiciona la existencia narrativa de los sujetos en el relato educativo, -su ser/estar-; es imprescindible comprender la diferencia entre ser y estar ya que en un nivel más complejo³⁸ denuncian y muestran aspectos distintos de la competencia de educando y educador.

36 Ella misma asegura haber cumplido como alumna (en su momento) en su pasado en *no ser* mediocre, sino por el contrario: “*Inclusive como éramos muy empeñosos, muy estudiosos, (...) y entonces a los mismos profesores les sorprendíamos por la calidad de nuestro trabajo (...) los profesores sabían quienes éramos, y decían que la promoción 80 se distinguía precisamente por eso, se lució por sus ganas de hacer cambio, de motivar.*”

37 Lo cual no quiere decir que si alguien no suscribe esta *ideología*, sea un *antipatriota*, ni mucho menos un “*traidor a la patria*”.

38 Al igual que deber y querer, los verbos ser y estar se utilizan en dos niveles diferentes en profundidad. Ser-Estar se esgrimen indistintamente en el nivel profundo, relacionados a los predicados primitivos, objetos de valor de una semántica fundamental. En la sintaxis narrativa, y

Sujeto y Modalidades Sustantivas

Revisemos una propuesta teórica sobre modalidades que nos permiten entrever algunas las afectaciones del alumno al interactuar con el docente, así como las del objeto puesto en juego (las axiologías puestas en juego, y los conocimientos)³⁹. La diferencia entre *ser* y *estar* es importante (ya que en la teoría semiótica modal inicial se asumían como sinónimos), esta diferencia permite establecer el eje ser-estar:

“En efecto, puesto que en los enunciados de estado el sujeto se define exclusivamente por su relación con el objeto de valor, las modalizaciones que afectan al valor ya vertido en el objeto u objetivación constituyen la existencia modal del sujeto de estado; de otro lado, los valores subjetivos atribuidos al mismo sujeto por predicación en el enunciado o subjetivación constituyen la esencia modal de su competencia.”⁴⁰

Resaltando la importancia de las modalidades sustantivas, vemos que aportar matices modales de la afectación del sujeto a través del objeto “y otorga, preferentemente, pero no exclusivamente, en los enunciados de estado, el estatuto específico de /querer estar/, /deber estar/, /poder estar/ y/o /saber estar/ al objeto de valor -su función de objetivación- y de /querer ser/, /deber ser/, /poder ser/, y/o /saber ser/ al sujeto de estado -su función de subjetivación-”⁴¹, según Ballón, las mismas modalidades que conforman la competencia al afectar el /hacer/ del sujeto, son las que

sobretudo encaminado a una discursividad, estos términos se convierten en verbos modales que afectan la competencia, y la figuratividad de los sujetos.

39 Estas modalidades se basan en una diferenciación de los verbos /ser/ y /estar/, que en el original francés /être/ fueron trabajados por Benveniste. Esta diferencia es retomada por Ballón en Greimas-Courtes, *Op. Cit.* Pág. 253.

40 Greimas-Courtes, *Op. Cit.* Pág. 254.

41 *Ibidem.*

objetivan y/o subjetivan en los enunciados de estado. De esta manera, en la transformación del alumno, tenemos $(S \vee O) \rightarrow (S \wedge O)$, donde el objeto puede aparecer modalizando al sujeto ya sea por un /querer estar/ o por un /querer no estar/, según el sujeto objetivice en base a una disforia o euforia (lógicamente anterior al querer).

Entonces, a partir de las funciones de subjetivación y la de objetivación, es posible concebir la deóntica del proceso educativo en términos de /deber estar/ determinados objetos cognoscitivos en conjunción con el educando (por ejemplo, el uso habitual de la frase “poner este conocimiento *en* la cabeza”), además de conformar un modelo de alumno, lo que equivale a modalizarlo con /deber ser/. El aspecto didáctico de esta deóntica educativa sería /saber estar/ y /poder estar/ del objeto *en* el estudiante (función de objetivación). Focalizando en el hacer del docente se trata de afectar la competencia del educando (función de subjetivación), si bien existe sobre el alumno un /deber ser/ con determinados valores e incluso con aspectos de su competencia, es parte del /deber/ del profesor lograr modificar que el alumno /quiera ser/ conjunto con los objetos de valor y/o cognoscitivos, y que a su vez el objeto cognoscitivo lo modalice con /querer estar/⁴². Asimismo, el docente **ayuda** en la construcción del /poder ser/ y /saber ser/ del estudiante con relación al objeto de valor⁴³.

42 Esto es “motivar” o “hacer que le guste el curso” al estudiante, “haciendo que quiera ser y estar” con el objeto. Este es un punto de encuentro con las múltiples teorías de la motivación en la psicología, que queda fuera de nuestra pertinencia. Es interesante remarcar que se alude a “motivar” como “activar” el /querer/ de la competencia del educando, y no como muchas veces ocurre en la praxis educativa que se cree “motivar” al alumno al: “exigir” cada vez más, o poner calificaciones bajas, cuando lo que se acentúa es en realidad el /deber/ sobre el alumno. En cualquiera de estos casos, se trata de un *impulso* sobre el estudiante.

43 Desde este punto de vista, el docente se encuentra modalizado desde la deóntica educativa por un /deber hacer estar/ el objeto de valor cognoscitivo con el educando, y por un /deber hacer ser/ del alumno, “convertirlo” en lo que el sistema educativo espera de él (“un individuo de provecho

Existe, además, otra manera de abordar el uso de los verbos ser y estar. Se trata de utilizar ser y estar en modalizaciones traslativas, es decir, ser modalizando a estar, y viceversa. De esta manera tenemos los cuadros modales de /ser estar/ y de /estar ser/⁴⁴.

Podemos ensayar una reflexión libre sobre la propuesta de modalidades de Ballón, quien atribuye a /ser-estar/ la lexicalización de *presencia*, a lo cual se puede añadir que el alumno así modalizado compromete su /ser/ de estudiante (su esencia) antes de /estar/ (figurativamente es el que se “siente” alumno aun antes de asistir al aula de clase y se dispone a “aprender”, modalizado con un /querer saber/ el “curioso”, el “interesado”), de ahí se tiene su *esencia* previa (pre-esencia), su /ser/ previo a la existencia /estar/ en la clase misma. Posibilidad inversa representa el /estar-ser/ (figurativamente el educando que sólo se asume como tal hasta que empieza la clase, el curso, o hasta que se ve involucrado con los deberes propios de ser estudiante), que a diferencia del /ser-estar/, se trata de una *esencia* “activada” *a posteriori* (post-esencia) de la existencia (o asistencia en la clase misma, el lugar en el que *se siente* “obligado” a aprender). Otra aplicación de estas modalizaciones la podemos ver en Roland Barthes:

“La verdadera pereza sería en el fondo una pereza de “no decidir”, del “estar allí”. Como el peor de la clase, que está en la parte de atrás y que no tiene otro atributo que el de estar allí. No participa, no está excluido, está allí y punto, como un bulto.”⁴⁵

para la sociedad”). De la misma forma que en el estudiante, en el docente este /deber/ proveniente de la deóntica del proceso no implica su /querer hacer estar/ o /querer hacer ser/ sobre el objeto o el educando, la “motivación” del docente es algo que se apreciará con claridad en el análisis de las entrevistas.

44 Para una comprensión mayor y completa de la propuesta de Enrique Ballón, véase la entrada SUSTANTIVAS (modalidades-) en Greimas-Courtes, *Op. Cit.* Pág. 255. También incluimos algunos apuntes sobre modalidades sustantivas en el Anexo N° 2 al final de este trabajo.

45 Roland Barthes, *El grano de la voz*. Editorial Siglo XXI. México, 1983. Pág. 348

El caso del alumno mencionado, se halla modalizado por /estar-no ser/ (extensión según Ballón), figurativamente el alumno que “está allí” pero no “es” alumno (en tanto no asume la esencia de alumno que provee la deóntica del proceso educativo), es decir, que no se dispone a la *conjunción* con el objeto cognoscitivo (no le importa, no le interesa *aprender*).

Función de subjetivación en el profesor A

El profesor A nos dice: “*el peor defecto es el desinterés, definitivamente, si hay algún alumno que no tiene interés, entonces no es alumno.*”⁴⁶ En esta cita, el profesor A alude directamente a la esencia del alumno, al /ser/ que le define como tal, según esto el *interés* es requisito para /ser/ alumno. Esto corresponde, en el terreno de las modalidades sustantivas, al esquema de la esencia /ser - no ser/, que se homologaría en el mismo orden al eje /interés - desinterés/. Podemos afirmar que se trata de la *función de subjetivación* por parte del docente, al establecer un /deber-ser/ “interesado” para /ser/ alumno. Así que, cruzando este comentario con el de Barthes, podemos tener alumnos que *están* en clase (“*como un bulto*”), y no *son* alumnos. Extrapolando la opinión del profesor A, el “alumno interesado” *es* alumno, incluso si es que (eventualmente) no *está* en clase. Este sería el caso de /ser no estar/.⁴⁷

46 El desinterés se puede ubicar modalmente en dos lugares, el primero al lado de las modalidades deónticas /deber hacer/, podemos ubicar las modalidades bulísticas o volitivas, del /querer hacer/. En este último sistema de modalidades podemos ubicar al desinterés como el /no querer hacer/ o *abulia* la falta de voluntad o de deseo para hacer algo; ya que se trata de hacer cognoscitivos. Por otro lado, el desinterés puede ubicarse también como originado por algunas modalidades éticas secundarias /creer no poder hacer/ o *sentimiento de ineptitud*, y también por un /no creer poder hacer/ o *sentimiento de incompetencia*. Todos estos lugares son posibilidades modales para la figura discursiva “desinterés”.

47 Debe aclararse, que el uso que hacemos de las modalidades sustantivas propuestas por Ballón es de otro nivel (en el recorrido generativo) al que él trabaja. Nosotros apuntamos a diferencia más bien superficial, figurativa y discursiva.

De la misma forma que con las modalizaciones referidas es posible encontrar “figuras” para /no estar ser/, /no ser estar/, y las demás alternativas que ofrece la generación del cuadrado de las modalidades sustantivas (ver cuadros en anexo nº 1).

Ser y Estar. Una aplicación sensible.

Sobre el /estar-no ser/ es posible extrapolar un análisis realizado por Jean Marie Floch⁴⁸ de donde extraemos la diferenciación entre los verbos /voir/ - /regarder/ (ver y mirar), y también la pareja /entendre/ - /écouter/ (oír y escuchar). Tales ejes de verbos (si bien de orden más bien figurativo y/o sensible), es posible homologarlos (directamente) a /estar/ - /ser/ (en este caso de orden narrativo). Así, /estar no ser/ equivaldría en el sentido de la vista a /ver no mirar/, y en el sentido auditivo sería /oír no escuchar/. Esta es la presentación figurativa del alumno que “estando” en la clase no “es” alumno, pero al “estar presente” en la clase no deja de ver u oír (funciones fisiológicas), su pereza se ejerce entonces sobre su “atención”, /mirar/ y /escuchar/.⁴⁹ El alumno “ideal” se presenta entonces como el que “mira” y “escucha” al profesor.

Curiosamente, sobre la opinión del profesor A, se instala una duda de orden teórico. ¿Qué *hace ser* a un alumno, alumno?, según él, es el *interés*, no obstante, podemos interponer una consideración más bien narrativa sobre la “existencia” y “origen” de los sujetos del relato educativo (nótese que no se dice con el alumno y el

48 Jean-Marie Floch, *L'iconicité: en jeu d'une énonciation manipulatoire*, 1982. Pág. 21, en el análisis de una foto de Robert Doisneau. También hay una versión en castellano en: Figuras y Estrategias. En torno a una semiótica de lo visual. México. Siglo XXI. 1994. Págs. 43 a 65.

49 Sobre este tema que alude a la percepción también es pertinente el uso de los términos *mira* y *captación* propuestos por Fontanille y Zilberberg (*Tension et Signification*. Editorial Mardaga, Bélgica, 1998). Terminología que alude al proceso enunciativo, pero que aporta a la construcción perceptiva y de producción de sentido en general.

docente, que son categorías más complejas y discursivas). Por eso conviene repasar que nos dice la teoría sobre la génesis de los actantes.

Génesis de Actantes y Predicados

Es conveniente hacer unas precisiones sobre la implicancia de la generación de actantes y predicados en la realidad educacional vista como relato. Si bien se ha hablado de los valores puestos en circulación como objetos cognoscitivos, otra manera de verlos narrativamente es como predicados referidos a un actante, en este caso el actante *sujeto*, así tenemos que una serie de predicados es puesta por cópula con los actantes mencionados. Por ejemplo: “el alumno es buen estudiante”, “el profesor es justo”, frases que en el nivel sintáctico narrativo predicar un valor acerca de un actante. Es en este sentido, en lo referente a la relación de los predicados con este tipo particular de actante (el sujeto), que se cree pertinente revisar la generación de los actantes y predicados. Sobre este origen Courtes nos dice:

“A primera vista, el funcionamiento del discurso consiste en plantear una cierta cantidad de entidades (personajes, objetos, lugares, etc.) y en atribuirles progresivamente una cierta cantidad de propiedades; tendríamos en primer lugar actantes, a los cuales ligaríamos en un segundo momento los predicados que les corresponden; este procedimiento corresponde al hacer sintáctico en el momento mismo de su desarrollo *hic et nunc*. Si en lugar de atenernos al orden (sintagmático) del proceso (de la actividad sintáctica), encaramos la relación actante/predicado desde el punto de vista sistemático, diremos que los actantes -en tanto contenidos investidos- están constituidos por paradigmas de predicados. El proceso es semejante al del héroe de una novela, cuyo 'retrato' va elaborándose a medida que avanza el relato y que sólo está constituido al final de la narración, al principio no es más que un soporte vacío (designado a menudo con un nombre 'propio', es decir, carente de pragmáticamente

de un contenido semántico preciso), al cual el autor refiere sucesivamente, durante la novela, algunas funciones (o acciones) y/o cualificaciones, las cuales son las únicas que hacen que el héroe tome cuerpo y se defina”.⁵⁰

Courtes define dos pertinencias desde las cuales se acerca a la problemática de la relación actante/predicado. Según la primera pertinencia (sintagmática), los predicados no tendrían razón de ser/estar si no hay sujetos (actantes) a los cuales relacionarlos. Es desde esta perspectiva que se afirma:

“Con un criterio lógico, los predicados sólo pueden tener existencia si es que previamente han sido constituidos los actantes. De lo contrario no predicarán nada de nadie.”⁵¹

Y, según la segunda perspectiva (sistemática), Courtes afirma; “diremos que los actantes -en tanto contenidos investidos- están constituidos por paradigmas de predicados”.

La extrapolación de ambas perspectivas en el ámbito de la realidad estructurada como relato, en la especificidad de la comunicación educativa; daría por resultado dos posiciones acerca de la comunicación educativa.

Según un punto de vista sintagmático, los predicados no predicarían nada de nadie si antes no se han constituido los actantes. De la misma forma y retomando el análisis anterior; los objetos, axiologías que se definió antes, no serían axiologías para nadie (y mucho menos ideologías), si antes no está constituido el sujeto, en este caso el sujeto de la educación, el educando. Sin embargo en el campo de las prácticas

50 Courtes, Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Editorial Hachette. Buenos Aires, 1980. Págs. 59,60.

51 Blanco-Bueno, Metodología del análisis semiótico. Universidad de Lima. Lima, 1980 Pág. 64.

sociales, las axiologías e ideologías tienen existencia anterior al educando, porque las estructuras de valores lo son para la sociedad, que a través del proceso educativo busca inscribir al educando en el mismo sistema axiológico en el que la sociedad está inscrito.

Esta última apreciación, sin embargo, es una observación externa y de nivel “macro” al proceso educativo que nos ocupa. En la relación intersubjetiva establecida entre un educador y un educando, Greimas señala que un educando tiene existencia modal cuando está inscrito “en una red axiológica determinada por adelantado”. Efectivamente, el sistema educativo de una sociedad ya está inscrito en una red axiológica; deviene por tanto en axiología realizada (ideología), en tanto:

$S \setminus O$

En donde S es la sociedad, el sistema educativo (sea escuela, instituto, universidad, etc.), y el objeto representa el sistema de valores. En el análisis de la relación intersubjetiva es aún más importante el educador, el cual está inscrito, también en la misma red axiológica (más allá de su /querer/ el educador está limitado por códigos deónticos que lo hacen /deber/ estar en la mencionada red de valores).

En todo caso, este punto de vista sintagmático, al ser extrapolado obliga a considerar el *individuo* educando, como un *actante* constituido que llega a “su” relato (el de su curso o clase), al cual han de atribuírsele nuevos objetos de valor, u objetos cognoscitivos.

Según la perspectiva sistemática de constitución de actantes y predicados, “los actantes están constituidos por paradigmas de predicados”. Extrapolando esta afirmación se podría estar de acuerdo con Locke en su teoría de la “Tabula rasa”, según la cual el aprendizaje parte de cero en el educando, así, como en el relato “*El proceso es semejante al del héroe de una novela, cuyo 'retrato' va elaborándose a medida que avanza el relato.*”⁵² Así en el relato educativo, hasta cierto punto, el estudiante es el actante vacío cuyo perfil el docente se va construyendo⁵³ (del inicio al final del curso), por otro lado, el individuo educando (primaria o secundaria, de la universidad o instituto superior) ya está “constituido por paradigmas de predicados”, porque como hemos señalado antes, el *individuo* educando, es partícipe de muchos otros *discursos de vida*, aunque en el relato educativo como *actante* pueda aparecer vacío (desde una perspectiva del docente al inicio del *discurso* curso o clase). Es conveniente entonces, tener presente ambas consideraciones teóricas en lo que se refiere al actante sujeto educativo de nuestro relato.

Dos perspectivas del estudiante

En ese sentido observemos dos miradas, la profesora C, indica que:

“Sí, generalmente si tengo una imagen, que no la hago conciente todo el tiempo, eh.. Pero sí, el primer día me digo: La mayoría de estos chiquitos vienen de colegios particulares, la mayoría son chicos de dinero, y entonces este.. me hago la idea de que para ellos el mundo de la sociología, en este caso de sociología, es muy lejano, es difícil, y que entonces, bueno, que tengo que hablar de forma muy sencilla muy clara, para que puedan entenderme y para que pueda haber empatía entre nosotros.. esa es la idea que yo tengo del alumnado en Sociología”

⁵² *Ibidem*. Si bien existen múltiples peligros en asumir la teoría de Locke, no es nuestro objetivo discutir aquí su validez o no, ni reseñar las críticas y apoyos que la mencionada teoría haya recibido. Se trata de un ejemplo de una postura “radical” como consecuencia de llevar a extremos esta perspectiva sistemática de la relación actante predicado.

En este sentido, esta profesora no considera al alumno un actante vacío, sino por el contrario, elabora una “*imagen*”, una representación (pre-presentación) del alumno antes de iniciar su curso. Se puede decir que asume que el alumno viene “de otros relatos” educativos, y de un determinado contexto, y con una actitud o “interés” por el tema de su curso. Se puede decir que ella se instala en la perspectiva sistemática que acabamos de revisar, donde un actante está constituido por paradigmas de predicados, predicados que ella organiza en esta “imagen”. De otro lado, la profesora B, afirma en relación a esta misma *imagen* previa al inicio de un curso:

“*Ninguna, ninguna.. o sea, pueden ser muy buenos, pueden ser muy malos, pueden ser me mediocres, y ese es el trabajo que tengo, si son muy buenos tengo la suerte de hacer una excelente clase, si son muy malos tengo que trabajar cinco veces más de lo que trabajé con el primer grupo*”

Aquí sí, se trata de una mirada que “parte de cero” en relación a los predicados constituyentes del *actante* alumno, y que se va llenando a medida que se va desarrollando el curso. Tal como el *actante vacío* se colma de sentido, “cuyo retrato” se arma mientras avanza el discurso curso. Esto equivaldría a una perspectiva sintagmática narrativa en el origen de los actantes y predicados.

Nuevos actantes en el panorama teórico

Desde una nueva aproximación, Fontanille⁵⁴, nos ofrece una consideración de clasificación elemental de actantes, interesan particularmente los *actantes posicionales*, denominados *fuentes*, *blanco*, y actante de *control*. Aclara al respecto que se trata de

53 También se puede afirmar lo inverso desde la perspectiva del educando, el docente es el actante vacío cuyo perfil el estudiante se va construyendo, el educando va atribuyendo una serie de predicados sobre el docente de acuerdo a su *performance* como profesor.

54 Jacques Fontanille, *Op. Cit.* 1998. La clasificación que hace este autor de los actantes transformacionales se prefiere abordar más adelante en nuestra reflexión.

que “*no hacen nada por ellos mismos; ocupan lugares, son movidos por una energía que los desplaza*”. Esta aproximación pone en evidencia rasgos de la *percepción, dirección y control*.

Así, podría aplicarse sin pensar esta esquematización para decir que el docente es fuente, el alumno blanco y el entorno de la clase control (tal y como Fontanille representa la comunicación). No obstante, más allá de esta primera aplicación a pie juntillas, es necesario considerar que el tema de estudio (objeto de valor) sea la fuente (como “fuente de saber”, una serie de autores y conocimientos), y el docente sea el actante de control (que regula y modula los conocimientos y los autores) para beneficio del blanco, el alumno.

Debe dejarse abiertas otras posibilidades en las cuales (en un estilo de enseñanza más horizontal, en otros tipos de discurso didáctico) el alumno se convierte en fuente, y el tema de estudio en blanco (el docente seguiría en la posición de control); y también la última en la cual siendo el alumno la fuente, el blanco sea el propio docente (según esta versión tendríamos la figura del profesor que aprende de sus alumnos). Es posible afirmar (intuitivamente) que la primera “versión” aquí revisada es la más frecuente en el sistema educativo, y de manera gradual, las últimas “versiones” vienen a ser las de una educación “experimental” y más centradas en el alumno. En todo caso, es conveniente tener presente las diversas posibilidades para explorar los discursos que cada clase, profesor y alumno suponen.

Capítulo 2

EL EJE DE LA COMUNICACIÓN: LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA COGNOSCITIVA

Prosiguiendo con el análisis del modelo actancial antes presentado, se tiene el eje de la comunicación o, como aparece en el modelo actancial, el eje: Destinador-Objeto-Destinario. Una posible presentación de este eje puede ser en el Programa Narrativo de la transmisión:

$$S_1 \Rightarrow [(S_1 \wedge O \vee S_2) \rightarrow (S_1 \wedge O \wedge S_2)]$$

En donde S_2 se convierte en destinatario y S_1 en destinador. La categoría modal que tipifica esta relación es “saber”.

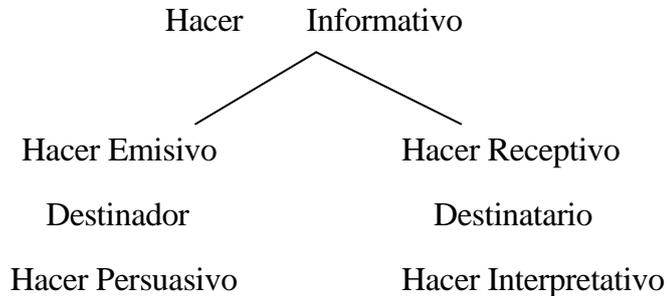
El objeto que es puesto en circulación en el panorama narrativo de la comunicación, es un objeto cognoscitivo u objeto de saber. Por lo tanto, corresponde a este hacer transformador el calificativo de cognoscitivo.

La comunicación, como hacer cognoscitivo, está marcada por “saber”; esta transmisión de saber:

“al menos en un primer acercamiento; puede ser calificada de simple; se tratará, en este caso, del hacer informativo que, teniendo en cuenta el esquema de la comunicación, aparecerá como hacer emisivo o como hacer receptivo. Sin embargo la mayoría de las veces aunque no siempre, la transferencia de saber esta modalizada desde el punto de vista veredictorio; con relación al eje destinador-destinatario, se tendrá respectivamente, el hacer persuasivo y el hacer interpretativo que ponen en juego una relación fiduciaria intersubjetivos”.⁵⁵

55 Greimas-Courtes, Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid, Editorial Gredos. 1982. Pág. 59.

Se tiene, entonces, dos haceres cognoscitivos que a su vez se subdividen cada uno en otros dos, así:



En donde el hacer informativo está caracterizado por “asepsia” modal, es decir, está referido a la transferencia de saber sin aludir a las modalizaciones (que tiene lugar generalmente en el ámbito de las prácticas sociales), es el “simple” paso de un objeto-saber de la disjunción a la conjunción con el sujeto de estado.

De la misma manera podemos discernir en la relación educativa un nivel superficial de transmisión de objetos de saber, un hacer informativo, en el que se pone al educando en conjunción con determinados conocimientos que se desea que él sepa; es lo que vendría a ser parte de los objetivos de enseñanza. Este enfoque *transmisivo* de la educación nos puede llevar como ejemplo en un extremo al profesor que “dicta” clase, tal como lo entiende la alumna D:

“Que, pucha, que el profesor llegue y que te diga qué es literatura, literatura es un conjunto de que no sé que... que es esto.. y que es el otro ... después qué es aquello, y sigue dictando, ¿ves?, pero la gente después se raya, o sea a mí no me gusta que me dicten, yo prefiero “meterme” en la clase, estar bien metida en un rollo y de allí sacar apuntes, es mejor... o sea no me gusta que me dicten.”

Es decir, un docente que “dicta”, y se preocupa de la transmisión del objeto de saber, realiza (o cree que realiza) sólo un hacer informativo. No obstante esta concentración en el ejercicio transmisivo de la comunicación educativa, es evidente que la alumna citada no valora positivamente el ejercicio de “dictado” del profesor. Al

contrario, parece producir un efecto negativo en el hacer receptivo por parte de la alumna. A pesar de esta apreciación, es muy probable que el punto de vista del profesor sobre su propio hacer, no sea considerado “negativo” o “desagradable”, sino que su hacer sea presentado como “necesario”, es decir modalizado como un /deber ser/, o como un /no poder no ser/ de otra manera.

También es posible observar un nivel más profundo en la relación de educación, al analizar los niveles de verosimilitud de lo que dice el educador y los de creencia del educando.

En ese sentido es pertinente la consideración de la comunicación como hacer persuasivo-interpretativo, como tal, está caracterizado (así lo afirman Greimas y Courtes) por la veridicción, es decir por las categorías veridictorias verdadero/-secreto/mentira (de segunda generación, ya que estas son originadas por un vertimiento semántico sobre el eje ser-parecer. *Infra* pág. 112). Esta modalización implica por parte del destinador un “hacer-creer-verdad” y por parte del destinatario un juicio según el cual decidirá si “creer-verdad” o “no-creer-verdad” o incluso si “creer-no-verdad”. El destinador por su parte apelará a todo tipo de modalidades, el querer, deber, saber y poder del destinatario con el fin de lograr su objetivo. A pesar de esta diferenciación modal entre el hacer informativo y el persuasivo-interpretativo, el programa narrativo permanece como se presentó anteriormente. Desde este punto de vista se perfila la arista eminentemente manipuladora de la comunicación.

La relación esquematizada en el programa narrativo de la comunicación tiene consecuencia en el tipo de relación que establecen el destinador y el destinatario, Greimas-Courtes afirman sobre esta relación:

“Considerados como actantes de la narración, Destinador y Destinatario (entonces escritos, generalmente con mayúscula) son instancias actanciales, caracterizadas por una relación de presuposición unilateral (...) que vuelve asimétrica la comunicación entre ellos; paradigmas, el Destinador está en una relación hiperonímica con relación, al destinatario y éste, por posición hiponímica”.⁵⁶

Existe entonces, una relación de presuposición unilateral, en tanto el destinador es concebido según el programa narrativo como sujeto de hacer, mientras que el destinatario es sujeto de estado, sometido a la transformación operada por el destinador.

Esta transformación debe ser entendida, como un “hacer-ser”, este es el concepto de acción al que ya antes nos hemos referido. Así, la comunicación sería una relación por la cual el destinador “hace-ser” un objeto cognoscitivo de la disjunción a la conjunción. El destinatario no es, desde esta perspectiva un sujeto de hacer, sólo es sujeto del ser-estar, sujeto al creer (sobre las variables del creer trabajaremos luego).

Se tiene, al menos, dos perspectivas de la pareja destinador-destinatario (o instancia de destinación, como la llamara Quezada), la del relato (la del modelo actancial), en la que existe una relación de presuposición y por tanto asimétrica; y la de la teoría de la enunciación (que supone la comunicación de un discurso) o de mutua generación o producción del sentido⁵⁷.

56 *Ibíd.* Pág. 118

57 Se trata entonces de dos posiciones actanciales que para explicar el proceso de la comunicación se caracterizan, tanto destinatario por ser cada uno *"un sujeto dotado de una competencia particular, aprehendido en un momento de su evolución (esto corresponde a un punto de vista más "humanizante", adoptado por la semiótica)"*. Greimas-Courtes, *Op. Cit.* Pág. 141).

Se mencionó en puntos anteriores la sinonimia que existe entre los pares enunciador-enunciario ya que el estudio de la enunciación puede (y debe) alcanzar por extensión el estudio de la comunicación. Como se recordará la enunciación es la instancia del recorrido generativo en la cual

Al considerar el proceso educativo como proceso de comunicación, habrá que pensarlo también como instancia generadora y productora de sentido, y según esto los actantes destinador y destinatario en el proceso educativo no tendrían jerarquía (relación de hiperonimia o hiponimia) uno sobre el otro, ya que ambas posiciones actanciales tienen igual peso en la generación del sentido en la educación (en la relación que establecen educador y educando); ambas posiciones actanciales participan en el “hacer-ser” el sentido en el discurso, son posiciones actanciales, del “hacer”.

Asumir esta perspectiva de la comunicación en el caso del proceso educativo permite analizar una parte importante del mencionado proceso, revisando las competencias semióticas de destinador y destinatario, así como el contrato enunciativo que permite la relación comunicativa (y productora de sentido entre las posiciones).

Por otro lado, se considera la perspectiva del relato como clave para estructurar el proceso educativo en términos de programas narrativo (estructurar la realidad como relato), esta perspectiva permitirá “esquemmatizar” la relación y acciones de educador y educando en el proceso educativo. Es también importante señalar que la relación

se actualizan las estructuras profundas de la significación, en otras palabras la enunciación es producción de sentido; al extender el concepto de enunciación al de comunicación, se puede afirmar que la comunicación es instancia de generación de sentido.

Quezada propone llamar esta instancia “de destinación”: *“Esta instancia forma, pues, la doble competencia del sujeto humano como productor de significación. Incluso es destinador y destinatario intrapersonalmente. En realidad, el primer lector de la novela es quien la escribió. No se explica escritura alguna sin su lectura. Por ello es que la denominación “sujeto de la enunciación” supone y se refiere a dos posiciones actanciales: enunciadador-enunciatario (términos más específicos referidos al sistema verbal de la lengua natural en su realización oral o escrita) y/o destinador/destinatario términos más generales relativos a cualquier sistema semiótico sea verbal o no-verbal). Nos lleva a ampliar semióticamente la denominación de este nivel del recorrido generativo entendiendo como instancia de la destinación”*. Oscar Quezada, *Semiótica Generativa*, Universidad de Lima. Lima, 1991. Págs. 227,228.

destinador-destinatario como una de jerarquías es útil para señalar que la relación entre educador y educando no es una relación entre iguales, ya que (como se observará a propósito del eje del poder) sobre el educador se concentra mucho del 'poder' otorgado por el sistema educativo; tal como la relación que establecen el destinador y el destinatario no es una de igual a igual.

El objeto (de saber) en la comunicación educativa

Hemos revisado brevemente la relación que sostienen destinador y destinatario, así como algunas repercusiones de esto. No obstante estamos pasando por alto la naturaleza del objeto en la comunicación. Si bien su naturaleza es obviamente cognoscitiva, recordemos que en el punto anterior tratamos al objeto como “habitación” de valores.

El objeto en circulación en la comunicación es entonces un *saber*, un saber sobre el mundo, un saber temático (un curso en particular), un saber científico (ciencias), hasta un saber común, una opinión, una idea, un relato sobre un evento. En este sentido el saber es vehículo portador de un contenido de sentido. En otras palabras un *saber-ser*, saber sobre el ser del mundo, ciencia, conciencia o evento cualquiera. También tenemos otra posibilidad que este saber trate de una acción específica (por ejemplo como resolver una ecuación de segundo grado), así este será un *saber-hacer*.

En el proceso educativo podrán manifestarse cualquiera de estos dos. Digamos que la educación superior tecnológica se halla más orientada a un saber-hacer (cualquier carrera tecnológica o de carácter operativo, desde ingeniería hasta diseño

gráfico). Aclaremos que se trata de una orientación, no de una exclusividad, pues toda formación profesional cubrirá no sólo “haceres”, sino que para operar sobre su espacio dicho profesional deberá saber-sobre-el-ser de múltiples objetos propios de su oficio (por ejemplo para un ingeniero civil saber sobre el cemento, el hierro, peso y torsión, etc.). Así, incluso en la educación de las ciencias humanas (sociología, psicología, historia, antropología, etc.), cuya tendencia esta marcada por saber-ser (de la sociedad, el hombre, la cultura, el pasado), también tendrá que haber conocimientos operativos (saber hacer una encuesta, una entrevista, una excavación).

No obstante esta primera aproximación al saber como objeto puede ser afinada y profundizada. Al respecto, Fontanille nos dice:

“Como objeto, el saber tiene dos grandes *modos de existencia*, tanto en el enunciado como en la enunciación: distinguimos comúnmente el *operador modal*, bajo las especies del “saber hacer” o del “saber ser”, y el saber *objeto de sentido*, en que el contenido no es otro que la unidad de significación que él presupone”⁵⁸

Entonces es posible distinguir un *saber modal* y un saber *objeto de sentido*, ambos son pertinentes para el proceso educativo, tal como se señaló antes. El saber modal está presupuesto por una narratividad de la acción, es la competencia modal del sujeto operador⁵⁹. Por otro lado, el saber como objeto de sentido supone lo que llama la teoría una competencia semántica (el ejemplo habitual es la enciclopedia, saber sobre el mundo). Entonces, lo que nos propone Fontanille es que tanto en el saber modal como en el saber objeto de sentido aparecen hacer y ser:

58 Jacques Fontanille. *Le savoir partagé*. Hadès-Benjamins. Paris-Amsterdam. 1987. Pág. 20. La traducción es de mi responsabilidad.

59 La competencia modal es la capacidad para algún hacer. Así, si el sujeto canta, se presupone necesariamente que “sabe cantar”, sino, no lo haría. La competencia modal se resume en: querer-hacer, deber-hacer, saber-hacer y poder-hacer.

“distinguiamos también este régimen modal de la competencia semántica del sujeto, es decir de un modo de existencia del objeto saber donde él está reducido a designar contenidos de sentido, donde se borra en beneficio de aquello que él vehicula; hablemos entonces de “contenidos de saber”, y que estos contenidos llevan, aquí también, sobre el ser o sobre el hacer.”⁶⁰

Entonces es necesario diferenciar los dos saberes. Normalmente se utiliza “-” para la encadenación de modalidades en la competencia modal, Se tiene así *saber-hacer* y *saber-ser*, y Fontanille sugiere “:” para la competencia semántica, tendríamos: *saber:hacer* y *saber:ser*. Si bien era claro que *saber:ser* es un contenido de sentido sobre el mundo, cabe aclarar que *saber:hacer* es pues un contenido de sentido sobre un hacer, por ejemplo saber lo que hace otro sujeto, es un contenido de sentido y no un saber operativo modal.

Es decir que saber *como* hace alguien algo cae dentro de esta competencia semántica. Los saberes de orden instrumental y tecnológico se inscriben en esta órbita semántica. Así por ejemplo, el alumno E, comenta respecto a su elección vocacional (la elección de su carrera profesional) un saber del orden de la competencia semántica:

Entrevistador: ¿Pero por qué te gusta?

Alumno E:

No, en verdad es que mi primo es de la universidad, el es de ingeniería industrial, y también tengo otro primo que está en industrial ahorita. Mi primer primo, Víctor es analista de sistemas y he visto como trabaja, se de qué se trata.

Entrevistador: O sea que tú no has entrado de cero, sino sabiendo lo que...

Alumno E:

Lo que quería, sí.

“Saber de qué se trata”, tiene que ver con un *saber:hacer*, saber lo que hace (como oficio y profesión) un ingeniero industrial y un ingeniero de sistemas, y en función de eso elegir *lo que quiere* hacer él mismo. Así, no se trata en el alumno E de

60 Fontanille, *Op. Cit.* Págs. 29,30.

un *saber-hacer*, pues ese es precisamente el saber que se dispone a adquirir con la formación universitaria que está eligiendo. Ahora el alumno *E sabe lo que quiere* (no parece muy atrevido plantear entonces un *saber : querer*).

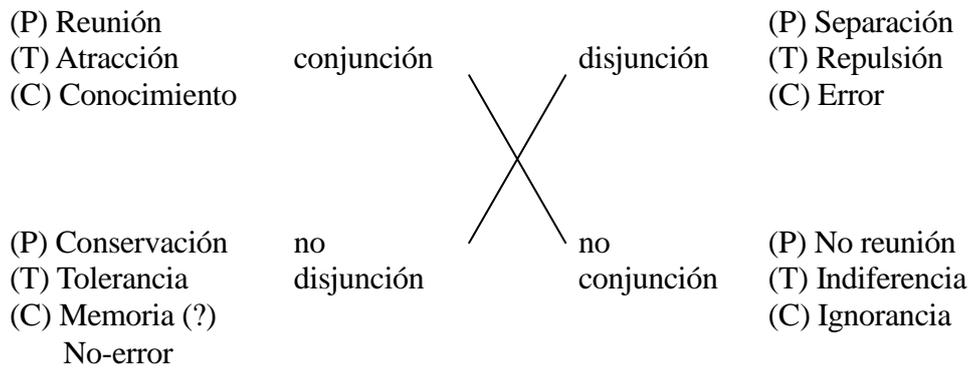
De la misma forma, la formación profesional implica diversos saberes en circulación, y generalmente antes que un alumno llegue al ejercicio de algún hacer pragmático (el uso de un laboratorio, o la operación de alguna maquinaria) se le instruya en el saber-hacer (estricto) así como en algún saber:hacer (saber qué hace el laboratorio o la maquinaria en cuestión) o saber:ser (quién inventó dicha maquinaria, por ejemplo).

Volviendo sobre la diferencia entre competencia modal y semántica, entonces, si la comunicación es hacer saber, aparecen entonces cuatro posibilidades:

Modal	hacer [saber-hacer]	ó	hacer [saber-ser]
Semántica	hacer [saber:hacer]	ó	hacer [saber:ser]

Cada uno puede ser pertinente desde la perspectiva de una comunicación educativa, sea cual fuere el objeto de estudio (aprendizaje) o el nivel que sea (primaria, secundaria, superior).

Desde otra perspectiva sobre la relación entre sujeto y objeto el mismo autor reflexiona en torno a las dimensiones de la narratividad, pragmática, cognoscitiva y tímica. Se tiene entonces objetos pragmáticos, cognoscitivos y tímicos, y los sujetos y sus junciones quedan también subsumidas en la misma clasificación. Se propone el siguiente cuadro:



61

En este cuadro apreciamos las relaciones posibles cognoscitivas entre sujeto y objeto, una representación modal de las lexicalizaciones del esquema (en base a las modalidades vistas antes) sería:

Conocimiento:	saber : ser / saber : hacer
Erróneo:	saber : no ser / saber : no hacer
Ignorancia:	no saber : ser / no saber : hacer
Memoria, No error:	no saber : no ser / no saber : no hacer

Se puede entonces extender la cadena modal, ya que si educar es hacer saber (saber:hacer, saber:ser) tendremos entonces (siendo S1 el docente y S2 el alumno):

S1 hace saber (a) S2 (un) saber : ser / saber : hacer (enseñar conocimiento)

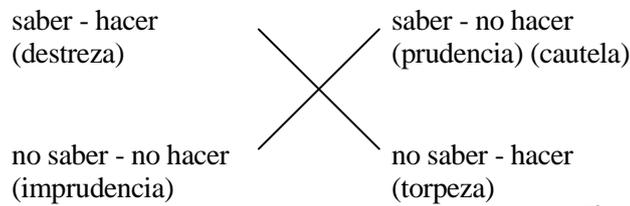
S1 hace saber (a) S2 (un) saber : no ser / saber : no hacer (enseñar lo erróneo)

S1 hace saber (a) S2 (un) no saber:ser / no saber:hacer (enseñar la ignorancia)⁶²

61 Jacques Fontanille. Propuesta para una tópica narrativa de carácter antropomorfo. En: Figuras y Estrategias. Siglo XXI, México. 1994. Pág. 177.

62 Por comodidad abandonamos la serie modal (no saber : no ser / no saber : no hacer) del No error o memoria, precisamente porque la lexicalización aparece muy oscura.

Por el lado de la competencia modal tenemos el siguiente cuadro con las respectivas lexicalizaciones:



63

Se puede entonces concluir que si educar es hacer saber (en cualquiera de sus formas) tendremos entonces (siendo S1 el docente y S2 el alumno):

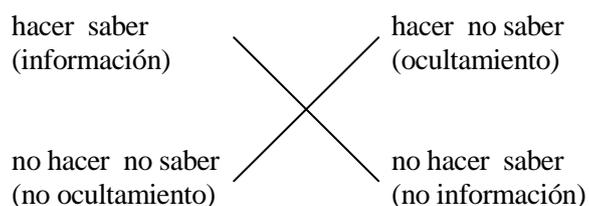
S1 hacer saber (a) S2 (a) saber-hacer (enseñar destreza)

S1 hacer saber (a) S2 (a) saber-no hacer (enseñar prudencia)

S1 hacer saber (a) S2 (a) no saber-no hacer (enseñar imprudencia)

S1 hacer saber (a) S2 (a) no saber-hacer (enseñar torpeza)

Hasta aquí se ha dejado intacta la cadena original que define la información, hacer-saber, que también puede representarse en sus variedades modales:



64

63 Cuadro tomado de los apuntes de Desiderio Blanco. Dejamos de lado la serie modal del saber-ser, que Fontanille indica que son parte “de una serie notable de pasiones del sujeto”. Fontanille, *Op. Cit.* 1987b. Pág. 20.

64 Con el propósito de evitar la confusión con los anteriores esquemas, preferimos no usar el “-” (guión) intermedio, y también para hacer notar que se trata esta de la acción cognoscitiva del docente, manipulando objetos cognoscitivos hacia el alumno.

Entonces se podría tener, junto con las anteriores, el ocultamiento del conocimiento (hacer no saber [saber:ser]), o la desinformación de una torpeza (no hacer saber [no saber-hacer]), o también el ocultamiento de una torpeza, el silencio de una imprudencia, etc. Si bien hemos implicado una equivalencia entre hacer-saber (informar) y enseñar, eso no parece tan equiparable cuando se trata de ocultar, silenciar, o desinformar, actividades cognoscitivas que según una ética general de la enseñanza (deóntica didáctica) no corresponden (deben no) a la actividad de un docente. No obstante, es posible que estos aparezcan en diferentes situaciones e incluso estrategias didácticas. Por ejemplo, un mal docente será aquel que desinforma a sus alumnos sobre el conocimiento de un tema, mientras que un docente intrigante puede convertir su cátedra en desafío al ocultar el conocimiento, con el propósito de incitar (hacer querer) a sus alumnos a estudiar y aprender algo en particular. Las clases no sólo son un espacio para hacer saber, sino también para que el alumno sepa todo lo que no sabe (hacer saber *sobre su* no saber), y que su conciencia de ignorancia sea un motor de su aprendizaje.

En este ejemplo último, se aprecia una de las características del saber, su *recursividad*, es decir, su capacidad de asumirse a sí mismo como objeto cognoscitivo, como objeto de sentido:

“ “Sólo sé que nada sé”. Este aforismo de Sócrates ilustra una particularidad esencial del saber: el enunciado cognitivo puede ser el mismo tomado como objeto de otro enunciado cognitivo de nivel superior, y así sucesivamente. La recursividad de los enunciados cognitivos, y las consecuencias que devienen para la organización jerárquica de sistemas cognitivos, serán explotadas ulteriormente bajo la apelación de “hiper-saber”. ” ⁶⁵

65 Fontanille, *Op. Cit.* 1987b. Pág. 24. La traducción es de mi responsabilidad.

Así que además de las secuencias hasta aquí revisadas habría que incluir nuevas series correspondientes a este hiper-saber, que se puede dar no sólo al interior de un mismo actante, sino que también puede modalizar a otros sujetos. Por ejemplo, “yo sé que nada sabes” (le dice un profesor a un alumno), o “Profesor, usted y yo sabemos que yo no sé nada” (S2 sabe que S1 y S2 saben que S2 no sabe). Si bien esta encadenación se puede seguir multiplicando, todas estas cadenas modales son sólo recorridos posibles dentro de un universo de relaciones cognoscitivas entre profesor y alumno, que se irán viendo según las posibles ocurrencias (clases y relaciones como discurso). También cabe advertir que un poco más abajo se verá esta recursividad no sólo en el saber, también es importante su presencia en el análisis del creer.

Comunicación como Interacción

Este tipo de relación asimétrica y unilateral de la comunicación es la que sostiene la relación destinador-destinatario. Igualmente la manipulación presenta a sus actantes como asimétricos en la relación, sin embargo, como se ha observado, en la comunicación este tipo de relación no es la única posible. Graciela Latella nos presenta otra posibilidad de pensar la comunicación, como la interacción de dos sujetos (educador y educando en nuestro caso):

“La aparición frente a un sujeto de un anti-sujeto al que debe enfrentarse, permite pensar la comunicación intersubjetiva en términos de interacción.”⁶⁶

La formulación esquemática siguiente es un primer acercamiento a la interacción:

66 Greimas-Courtes, 1991. Pág. 21

Sujeto → Objeto ← Anti-sujeto

Se notará que el objeto de valor puesto entre el sujeto y el antisujeto en el caso de la comunicación es un objeto de saber. En esta presentación el objeto se vuelve objeto del 'conflicto', u objeto de 'paz'; mientras que en la interacción se dirá que cada sujeto tiene y desarrolla su propio programa narrativo (lo cual dará lugar a relaciones contractuales o conflictivas).

En este orden de reflexión, se puede afirmar que el evidente destinatario es también en el relato educativo un destinador, y por lo tanto, despliega sus persuasiones y manipulaciones:

“La comunicación en la interacción se convierte, entonces, en lugar de manipulaciones modales y cognoscitivas donde no hay información neutra, donde los sujetos -competentes y modalizados- tratan de persuadirse e interpretarse mutuamente. Definimos así la interacción como intercambio regido por la modalidad factitiva (hacer estar-ser, hacer-hacer), entre dos sujetos dotados cada uno con un recorrido narrativo propio. Dado que la factitividad comprende a la manipulación de la carga modal entre los sujetos toda interacción debe ser interpretada como una sucesión de desequilibrios modales, de búsqueda de un reequilibrio modal y del retorno al equilibrio de los sujetos que allí participan. Dicho de otra manera, la interacción frente a frente es la transformación mutua y sucesiva (insistimos sobre esta forma dinámica de interacción) de la competencia modal y cognoscitiva de los sujetos puestos uno en presencia del otro.”⁶⁷

Esta propuesta de la comunicación, como la señala Latella, es una que permite concebir la comunicación no como una relación de presuposición unilateral y asimétrica; sino como una relación de igual a igual, en la que dos actantes interactúan

en base al mismo objeto de valor (cognoscitivo en este caso), pero con diferentes intencionalidades, e incluso *“es claro que cada uno los sujetos puede otorgar un valor diferente a los valores que están en el corazón de su potencialidad, que cada uno de ellos puede tener sus propios valores; más que los valores en juego es, entonces (a veces), el valor de esos valores lo que se convierte frecuentemente en el motor mismo de los conflictos”*.⁶⁸ Aquí además se pone en evidencia las diferentes opciones frente a estructuras axiológicas, es decir, la adherencia o no a determinadas ideologías, tanto por parte del docente, como del alumno; la divergencia de opción (de creencia) frente a estas ideologías es origen de conflictos. Incluso se afirma que *“las transferencias de objetos (presentados en forma de adquisición o de privación) que los afectan (a sujeto y antisujeto) y que constituyen su comunicación, sólo pueden ser de tipo polémico”*.⁶⁹ Se presenta la comunicación como estructuralmente conflictiva.

El conflicto no supone pues, una batalla campal entre los actores del discurso (educador y educando), sino que debe entenderse en términos de modalizaciones recíprocas, es decir, una “guerra de convencimientos”, persuasiones de ida y vuelta:

“La confrontación de los actantes se convierte así en el enfrentamiento de un sujeto y un anti-sujeto, semióticamente competentes modalizados (de manera desigual, por lo común), que al reconocerse como tales realizan, los dos, en calidad de sujetos de la interacción, operaciones cognoscitivas y manipulaciones modales.”⁷⁰

La interacción propone, entonces, un tipo de relación comunicativa intersubjetiva en la que no es una sola de las posiciones actanciales la que ejerce la manipulación,

67 Greimas-Courtes, 1991:142

68 Greimas-Courtes, 1991:22

69 *Ibidem*.

70 Greimas-Courtes, 1991. Pág. 22

sino que son ambas posiciones las que se manipulan y sancionan.

A la perspectiva interaccional de Graciela Latella, se puede ensayar una relectura de la propuesta en forma de programa narrativo de Peter Stockinger (pensada en términos de una dimensión de la acción).⁷¹ Al hacer el análisis de las configuraciones de la interacción simple se tendrá presente que con estos programas narrativos se asumirá que el programa constante (Pna) corresponde al programa del educador, y el programa variable (PNx) al del educando. En este sentido entenderemos el hacer del primer sujeto operador (S_1 , el educador) no está orientado exclusivamente a permanecer conjunto con el objeto cognoscitivo (como evidencia el programa narrativo de S_1). El hacer operatorio del educador busca atribuir, “compartir” el objeto cognoscitivo al educando, sin que por esto el educador quede disjunto del objeto cognoscitivo.

71 Tomando como referencia los ocho programas narrativos básicos y simples de la acción: "Coordinándolos uno por uno, se obtienen ocho configuraciones de la interacción que simulan las diferentes confrontaciones posibles entre dos sujetos independientes o autónomos; pero interdependientes. Se basa en los tres criterios siguientes:

- a) La actitud idéntica u opuesta hacia el hacer o el no hacer;
- b) La existencia de dos estados iniciales (realizados o actualizados) idénticos u opuestos;
- c) La existencia de dos estados finales (realizados o actualizados) idénticos u opuestos.

Si tomamos ahora el Pna "permanencia del estado realizado" $f(p \rightarrow p)$ y seguimos los tres criterios anteriormente citados, las ocho configuraciones de formas simples de la interacción se articulan como sigue:

- 1) Identificación: Pna x PNb (“creación del estado realizado”) $f(p \rightarrow p) \times f(\sim p \rightarrow p)$
- 2) Diferenciación: Pna x PNa (“creación del estado actualizado”) $f(f \rightarrow p) f(p \rightarrow \sim p)$
- 3) Alternativas: Pna x PNd (“permanencia del estado actualizado”) $f(p \rightarrow p) \times f(\sim p \rightarrow \sim p)$
- 4) Identidad: Pna x Pna (“permanencia del estado realizado”) $f(p \rightarrow p) \times f(p \rightarrow p)$
- 5) Concordancia: PNa x PNa (“conservación del estado realizado”) $f(p \rightarrow p) \sim f(p \rightarrow \sim p)$
- 6) Convergencia: PNa x PNd (“aparición del estado actualizado”) $f(p \rightarrow p) \times \sim f(\sim p \rightarrow \sim p)$
- 7) Divergencia: PNa x PNa (“aparición del estado actualizado”) $f(p \rightarrow p) \times \sim f(p \rightarrow p)$
- 8) Discordancia: PNa x PNb (“conservación del estado actualizado”) $f(p \rightarrow p) \sim f(\sim p \rightarrow p)$

Estas ocho configuraciones constituidas, además, cada una, por cuatro relaciones subjetivas, agotan juntas y solamente juntas la multiplicidad formal de las diferentes confrontaciones posibles entre dos sujetos independientes en que cada uno expresa, por medio de un programa narrativo, una forma específica de acción. De esta manera, esas formas de la interacción que se dejan simular por las ocho configuraciones citadas, se tornan calculables”. Greimas-Courtes, *Op.Cit.* 1991. Págs. 143, 144.

De las configuraciones propuestas por Stockinger, tienen particular relieve para el presente análisis del proceso educativo, cuatro programas. Estas configuraciones de la interacción que por ahora usaremos son las de: *identificación*, *alternancia*, *convergencia* y *discordancia*.⁷²

Esquemas de interacción

A continuación propondremos algunos ejemplos de estas configuraciones que parecen más sugerentes.

Identificación: $[f(p \rightarrow p) \times f(\sim p \rightarrow p)]$ ⁷³

En donde el sujeto del primer programa sería el educador quien mantiene su conjunción con el objeto de valor; el sujeto en el segundo enunciado narrativo, el educando, O_c el objeto de valor cognoscitivo en circulación. A diferencia del programa de la comunicación que se vio antes (cfr. *supra* 25), aquí el sujeto operador es uno sincrético, es decir, que toma en cuenta el hacer del destinatario o educando (en nuestro caso); visto de otra manera, el educando coincide en su hacer *conjuntivo* con el hacer *conjuntante* del docente. Se identifica, y por lo tanto dirige su hacer operatorio a apropiarse del objeto en transferencia. Visto figurativamente este educando sería el “chancón” el “aplicado”. Genéricamente planteado por esta estructura narrativa, se

72 Cabe señalar que esta es una aplicación limitada de los esquemas de interacción que como se aprecia en la cita anterior son ocho. Una exploración más amplia de diversos relatos educativos puede brindar ejemplos de cada esquema.

73 Lo que en forma unificada equivale al programa narrativo de la comunicación participativa. $S_3 \Rightarrow (S_1 \wedge O_c \vee S_2) \rightarrow (S_1 \wedge O_c \vee S_2)$ como se vio más arriba.

abren las posibilidades modales del hacer del educando hacia su propia conjunción con el saber. En efecto, el esquema de identificación apenas permite observar que este alumno también *hace* algo en el proceso educativo, pero no muestra *por qué hace* lo que hace. Así el obligado (*deber hacer*) aparece al lado del voluntarioso (*quiere hacer*), entendiéndose hacer como aprender determinados saberes.

O sea, que el “chancón” y el “aplicado”, o como diría el profesor A: *el interesado*, no son más que algunas figuras de este esquema narrativo de interacción. Se presenta también el “vago” que finalmente aprende (a fuerza de manipularlo constantemente), el “indiferente” (que cumple con lo mínimo), el “afanoso” (que busca hacer más de lo que se le pide). Todos ellos pueden entrar en este esquema, siempre y cuando al final del relato educativo logren la conjunción. Los matices que aquí vemos se despliegan con detalle más abajo.

Alternancia: $f(p \rightarrow p) \times f(\sim p \rightarrow \sim p)$ ⁷⁴

A este programa lo podríamos denominar de comunicación participativa frustrada, ya que los haceres operatorios de los sujetos de la interacción son contradictorios y la conjunción del educando con el saber no se realiza. Así, mientras el educador trata de conjuntar al educando con un objeto de saber, el educando dirige su hacer a mantenerse disjunto del objeto cognoscitivo. Una posibilidad en este programa de interacción sería cuando el educando “no está de acuerdo” en el valor que se otorga al objeto en transferencia el educando al no estar “de acuerdo” ejerce un hacer contrario al del docente, produciendo un conflicto, una “lucha”. Una figura de este educando sería aquel que cuestiona al docente la validez o incluso la veracidad del

74 También transcrito como: $S_1 \Rightarrow (S_1 \wedge O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)$ y $S_2 \Rightarrow (S_2 \vee O_c) \rightarrow (S_2 \vee O_c)$.

saber puesto en escena. Pero esto es un caso excepcional. Más común es el “rebelde sin causa”, el “chico problemático”, quien se opone a la conjunción con el saber (se opone a aprender) simplemente “por que sí”, quien más que oponerse por el valor del saber mismo, lo hace por enfrentar la figura de autoridad que representa el docente.

Se trata entonces de una relación polémica y no una “relación de paz” como si pudo ser la observada en el esquema de identificación. Aquí docente y alumno “marchan en caminos opuestos” ya que por parte del alumno hay un desafiante hacer contrario al del docente. El alumno es un sujeto activo del no aprender aquello que propone el profesor (lo cual quiere decir que probablemente es un sujeto activo de otros saberes).

Convergencia: $f(p \rightarrow p) \times \sim f(\sim p \rightarrow \sim p)$ ⁷⁵

A diferencia de los anteriores programas, en los que la interacción se caracterizó por un hacer “activo” en los dos sujetos; en la convergencia el educando “no hace nada” para mantenerse disjunto del objeto cognoscitivo. Del programa inferimos que al estar planteado el mantenimiento de la disjunción, el educando no está “de acuerdo” con el valor del objeto a transferir o no desea saber, y “no hace nada” por mantenerse disjunto. Aquí el alumno “no hace nada por aprender”, es el estudiante que “no lee”, “no atiende”, “no asiste”, “no escucha”, “no pregunta”, “no rinde exámenes”, etc.; y ya que no hace nada, pues no se conjunta con el objeto saber, es decir que no logra (ni quiere) el conocimiento del discurso educativo. Este educando será figurativamente el indiferente “porque no le gusta el curso”, “rebelde dócil”, el “faltón”, el “desatento”, el “desinteresado”.

75 O también: $S_1 \Rightarrow [(S_1 \wedge O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)]$ y S_2 (no hacer) $[(S_2 \vee O_c) \rightarrow (S_2 \vee O_c)]$

Discordancia: $f(p \rightarrow p) \sim f(\sim p \rightarrow p)$ ⁷⁶

En la convergencia existe un programa de mantención del estado actualizado (disjunto) que no se cumple. Se puede plantear un programa de creación del estado realizado, al igual que en la identificación, pero con la diferencia que el educando será sujeto del no-hacer.

Este tipo de educando a diferencia del anterior, puede estar interesado en el objeto en transferencia, estaría “de acuerdo” con el valor de ese objeto, pero “no hace nada” por conjuntarse con él, puede decirse que “le agrada el conocimiento” (objeto saber), pero no hace algo por ser-estar con el objeto. Figurativamente es un educando “indiferente”, pero no como el de convergencia a este “le gusta el curso” pero permanece “indiferente”. Es decir aquel, que a pesar de su probable interés por el curso (al igual que en la convergencia) “no lee”, “no atiende”; y sin embargo, logra un grado suficiente de conjunción con el saber puesto en escena por el docente. Se podría decir que “aprende a pesar de sí mismo”. Aquí cabría la figura del “flojo”, del “inteligente pero descuidado”, del “capaz, hábil pero desinteresado”, el “abúlico”. Quienes finalmente, a pesar de esta manifestación figurativa, logran cierta conjunción mínima. Recuérdese que el objeto saber es uno mensurable, al menos así lo plantean las estrategias de sanción del relato educativo. Ya que el objeto saber es graduable, se puede “saber menos, o saber más” de un tema, en esa medida se puede decir que un sujeto (alumno) está más o menos conjunto con algún objeto saber (conocimiento, o curso). Así el alumno que “aprueba” un curso con la nota mínima, está conjunto con el

76 $S_1 \Rightarrow [(S_1 \wedge O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)]$ y S_2 (no hacer) $[(S_2 \vee O_c) \rightarrow (S_2 \wedge O_c)]$

mínimo indispensable de un determinado saber, tendríamos así una conjunción mínima (cercana a la disjunción), y una conjunción máxima (que estaría sancionada con la nota máxima).

Estas aproximaciones de interacción sólo ofrecen algunas luces sobre la relación profesor alumno. Pero sirven de piso para estudiar más de cerca el modelo de este proceso de comunicación educativo.

Si bien hemos mantenido el programa narrativo del profesor como invariante, cabe señalar que no siempre el docente realizará el hacer conjuntivo con el alumno. Hemos asumido esta premisa, partiendo de lo que es una deóntica del hacer del docente, su *deber-hacer*, establecido por el sistema educativo al cual pertenece.

Capítulo 3

EL EJE DEL PODER: LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL

En el modelo actancial este eje es el de Ayudante-Sujeto-Oponente, eje que a nivel del relato explicita las relaciones de poder, y como el ayudante atribuye objetos modales de poder al sujeto relacionado con el objeto principal del modelo actancial. De la misma forma el oponente será quien atribuye objetos modales de no-poder o desposee al sujeto “protagonista” de los objetos modales de poder. Ayudante y oponente actúan sobre la competencia del sujeto, capacitándolo e incapacitándolo para su desarrollo narrativo. También se denomina a este eje, eje de los circunstantes, indicando su rasgo “exterior” al sujeto, se puede considerar así desde variables situacionales de la propia clase, hasta contextos sociales y económicos como aspectos de poder o no poder en el sujeto.

Estas variables e individuos que apoyan o se oponen al éxito de la conjunción cognoscitiva de la educación asumirán diversos matices figurativos de acuerdo al discurso ocurrencia específico (la figuratividad evidenciará una valorización euforia/disforia de los actores de dichas fuerzas y poderes en pugna en el relato). Un ejemplo de esta figuratividad la tenemos aquí:

“A primera vista, todo sucede como si, al lado de los principales interesados, aparecieran ahora, en el espectáculo proyectado sobre una pantalla axiológica, actantes que representan, de modo esquematizado, las fuerzas malhechoras y bienhechoras del mundo, encar-

naciones del ángel de la guarda y del diablo del drama cristiano de la Edad Media.”⁷⁷

Entonces en el caso de la comunicación educativa también podemos extrapolar ayudantes y oponentes del sujeto que se relaciona con el objeto cognoscitivo. Se puede apreciar, entonces, que el sujeto “protagonista” del “relato educativo” es el educando, en tanto es el sujeto carente del objeto de valor, y su desarrollo narrativo a lo largo del proceso educativo apunta a conjuntarse con el (los) objeto(s) cognoscitivo(s).

Teniendo presente que el sujeto “protagonista” del “relato educativo” es el educando (en tanto es el sujeto carente del objeto de valor) y que a través de ese relato se conjuntará con ese objeto es posible llamar al relato, función educativa, la denominaremos; F(ed).

La función en semiótica es la relación de dos actantes; en el caso de F(ed) se trata del sistema educativo dominante, intérprete del sistema axiológico preponderante en una sociedad, que busca poner en conjunción a los educandos con esa estructura axiológica y con determinada estructura de conocimientos. Se trata, entonces, de una función manipulatoria (hacer - hacer) que los educandos se conjunten con el sistema propuesto. En términos esquemáticos tendremos el programa narrativo de la comunicación participativa (este programa ha sido visto más arriba)

77 Greimas, Semántica Estructural. Gredos. Madrid, 1971. Pág. 274

$$S_2 \Rightarrow (S_1 \vee O_c) \rightarrow (S_1 \wedge O_c)$$

$$S_2 \rightarrow O$$

$$S_2 \quad O$$

$$F(ed)$$

En la que el sujeto operador será la institucionalidad educativa (sistema educativo dominante), y el sujeto de estado; los educandos. Existe pues por parte de la sociedad el objetivo “dar” al educando no sólo saberes (un universo cognoscitivo) sino sobretodo valores (un sistema axiológico). En un breve ensayo sobre el sistema educativo Jean-Jacques Vincensini,⁷⁸ señala cómo en una serie de textos (de educación francesa) se pone en evidencia que “*la finalidad del discurso didáctico, lo sabemos, puede definirse como la ‘transmisión eficaz del saber’*”; y que aún más allá, se trata de la adhesión del sujeto (alumno) a una serie de valores (*cfr.* Greimas, 1979) tales como “*educar para la libertad*”, “*cultivar las virtudes como el amor a Francia*”, “*desarrollar las capacidades de autonomía (...) y de uso de la libertad en los estudiantes*”. Y también señala “*la obligación social que sobredetermina la actividad educativa*”.⁷⁹ Esto no sólo corrobora el planteamiento antes desarrollado, sino que pone en evidencia una obligación, y por lo tanto un contrato social por el cual la sociedad se compromete a sí misma a realizar la tarea educativa.

78 Vincensini, Jean-Jacques. “*Prestations éducatives et communication participative*” En: Le Bulletin N°42, París, Groupe de recherches sémiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS). 1987. Pág. 9 - 28. La traducción es de mi responsabilidad

Volviendo sobre los ayudantes y los oponentes de este objetivo social, Fabbri señala (a propósito de otro tipo de contrato) algunos posibles “problemas” (oponentes) y por lo tanto obstáculos para la realización de la función educativa:

“Una localización institucional de las modalidades de este contrato enunciativo es posible: la definición del nivel de inteligibilidad que él implica puede incluso devenir la apuesta de conflictos individuales o sociales (cfr. los problemas relativos a las desigualdades de partida frente a la escuela), y dar lugar a todas clases de ambigüedades (semánticas y modales) y de malentendidos (sería interesante precisar en qué medida la praxis científica llega a hacer la economía de este tipo de problemas).”⁸⁰

Asumiendo entonces, la función educativa, podemos extrapolar ayudantes y oponentes a que el sujeto se conjunte con el sistema axiológico dominante, que se ubicarán en dos niveles: externos e interno, externo al sujeto, e interno del sujeto.

En el nivel externo tenemos la dimensión macro, en donde determinados actores pueden convertirse en ayudantes u oponentes según las circunstancias, así tenemos: el Estado, las condiciones económicas del entorno del individuo, estatus del sistema educativo institucional (infraestructura y gerencia de escuelas, institutos, universidades), el contexto cultural y social.

79 *Ibidem*. Pág. 10.

80 Paolo Fabri, “Campo de maniobras didácticas” En: Le Bulletin N°7, París, Groupe de recherches semiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS), 1979. Traducción de O. Moraña en revista Video Forum N°12. México. Pág. 29

Algunos oponentes en la educación peruana (¿pasada?)

Se pueden señalar claros oponentes a la función educativa (en general, en el Perú), que afectan externamente al educando, como es el multilingüismo, las diferencias culturales al interior del país y en cada ciudad, la extrema pauperización de las mayorías, la situación crítica del sistema educativo estatal (pobre infraestructura, y deficiente nivel académico); todo estos actantes se convierten, en el caso peruano, en oponentes de la función educativa.⁸¹ Una muestra nos la propone la profesora B, recordando el tiempo en que ella fue estudiante:

“y así fue que me presenté a la Universidad a estudiar, en el año 80, pero fue pues en la época más crítica de San Marcos, porque fue una época en que justo empezaba la fase del terrorismo, y comenzaba a sentar sus bases dentro de la universidad, entonces fue muy duro, porque había mucha dejadez, mucha apatía, mucha indiferencia, aquí internamente, los docentes no asumieron su carga como responsabilidad que debían de asumir, entonces los alumnos éramos paganos, y teníamos un poco que hacer cuerpo para defendernos de esa actitud de los profesores, y como teníamos la suerte de ser alumnos en la noche, éramos alumnos mayores. Entonces la universidad estaba hecha un desastre, en principio, cuando entré a estudiar acá, era pintura, piso, pared, y la pizarra se salvó de milagro.”

Aquí se pone en evidencia, cómo el terrorismo, los profesores, y la infraestructura eran *oponentes* de la función educativa. Es curioso que ella mencione que había que “defenderse” lo cual evidencia un conflicto. En este caso, los alumnos son los que *quieren* la conjunción con el saber, y son las circunstancias las que aparecen como opositoras de su hacer de aprendizaje. Incluso, se delatan agentes opositores que son más bien de orden tímico “dejadez, apatía, indiferencia”, estos sentimientos impiden

81 Otro ejemplo dramático de estas adversidades es el que nos ofrecieron Biondi y Zapata en “El Discurso de Sendero Luminoso: Contratexto Educativo” (1989). En él, los autores analizan la estructura pedagógica del discurso de Sendero, y cómo el Estado peruano no realizaba una “lucha” en ese nivel. Se trata de un *contra-texto*, contra el *texto* oficial (socialmente reconocido). Es definitivamente una batalla axiológica e ideológica, y el discurso de Sendero, en el proceso educativo actúa como oponente. De otro lado los daños físicos ocasionados por la guerra son parte de lo que fue un contexto educativo adverso al proceso.

también la conjunción. Es evidente que esto es sólo una muestra de las posibilidades discursivas que ofrece la aparición de opositores al proceso educativo, desde fuera, y la gran variabilidad que se presentará, de acuerdo como cada relato educativo lo construya (no será lo mismo para un estudiante en una universidad estatal en provincias, que para un estudiante de universidad privada en la capital). En cada discurso relato educativo, los oponentes externos serán diferentes.

Otros ayudantes y oponentes en el relato educativo

En una dimensión micro los roles actanciales de oponente y ayudante serán tomados por los maestros, la familia, los(as) compañeros(as) de estudio, que según las circunstancias pueden convertirse en ayudantes u oponentes de la función educativa. Un compañero que insiste a otro que deje de leer, o lo distrae durante el desarrollo de la clase, un repentino dolor de cabeza, se convierten en oponentes de la conjunción del sujeto con el objeto en transferencia. De la misma forma, el mismo compañero será un ayudante, si estudia junto (y cuando este estudiar de dos o más es útil o beneficioso) con el sujeto “protagonista” (e incluso el propio cuerpo cuando está saludable y fuerte es también un ayudante). Incluso un mal profesor deviene oponente de la deseada conjunción del educando con el objeto de saber.

Por otro lado, en un nivel endógeno del sujeto tiene lugar lo que en semiótica se denomina actancialidad sincrética, es decir, que en un sólo actor se concentran dos o más roles actanciales. De esta manera, el sujeto que debe conjuntarse con el objeto en transferencia, asume a su vez el rol actancial de oponente a su propia relación con el objeto de valor, cuando se produce la “lucha interna”, entre el deber y el querer;

igualmente el sujeto puede asumir tres posiciones actanciales al desarrollar el rol de su sujeto, ayudante y oponente a la vez, caso éste que coincide con aquellas “encarnaciones del ángel de la guarda y del diablo del drama cristiano de la Edad Media”.

Por otro lado, el ayudante, o “dador de poder” para nuestro educando es un actante que necesariamente concentra poder (y conocimiento) antes del proceso (y durante), en ese sentido:

“un actante destinador, tiene la tendencia a devenir en un discurso de autoridad: inmediatamente investido de contenidos ideológicos, el destinador se transforma en instancia de poder (autoridades gubernamentales o grupos de presión, por ej.)”⁸²

Así, el educador concentra en la relación intersubjetiva el peso del poder otorgado por el sistema educativo en una sociedad, a través de la institución educativa específica que proyecta la carga desde la sociedad, hacia el docente (como si se tratara de un cono invertido del poder, en cuyo vértice se halla el profesor). En el seno de la “clase” el educador tiene el poder de dar y no dar (objetos modales de poder al educando) y como actante sincrético el poder de destinar o no destinar (objetos de saber). El sólo hecho de que el educador sea “*regulador de las 'tomas de palabra' sobre el plano sintagmático de los actantes de la comunicación*”⁸³ nos da luz sobre cómo el poder recae en el educador. Se convierte, por lo tanto, en ayudante y destinador por excelencia del sujeto educando. Más aún es posible afirmar que esta estructura de poder concentrada en el docente, hacen que el estudiante perciba esto como un sistema

82 A.J. Greimas, “Para una semiótica didáctica” En: Le Bulletin N°7, París, Groupe de recherches sémiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS), 1979. Traducción de O. Moraña en revista Video Forum N°12. México. Pág. 36

83 Greimas, *Op. Cit.* Pág. 32

cuasi-dictatorial, en palabras de Barthes: “*La escuela es una estructura de coacción... La clase implica fatalmente una fuerza de represión.*”⁸⁴ Si bien es cierto, esta estructura es necesaria para sostener un orden que permita al educando la conjunción cognoscitiva, la percepción “dictatorial” de la clase variará según los alumnos y docentes en cada caso particular.

Por otro lado, desde la deóntica (deber-ser) de la relación educativa, si bien el educador tiene el poder en “sus clases”, él mismo está ceñido a esta deóntica:

“Al discurso didáctico “en acto” se superpone también una sintaxis deóntica, una metodología natural (no se trata aquí, hablando con propiedad, de un metadiscurso “construido”), a través de la cual el discurso expone sus propias reglas de funcionamiento. La sintaxis de estas restricciones, que desde el punto de vista del enseñante, define una metodología, aparece, desde el lado del enseñado, como una heurística, en la medida que constituye la explicitación de los principios operatorios sobre los cuales reposa la adquisición de saber”.⁸⁵

No se tratará tanto de una “dictadura” del docente (aunque el estilo de algunos pueda ser sentido así, o algunos alumnos requieran ese trato), como de un imperio de estas reglas y restricciones para docentes y alumnos. Reglas que constituyen parte de lo que podemos llamar un *contrato educativo*, y sobre el cual, por ejemplo, también podría estimarse “justa” o “injusta”, “apropiada” o “inapropiada” la performance de un docente para mantener el orden.

84 Barthes R., *Op. Cit.* Pág. 344

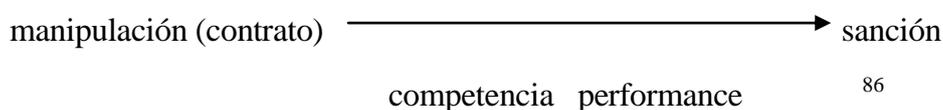
85 Paolo Fabbri, “Campo de maniobras didácticas” En: *Le Bulletin* N°7, París, Groupe de recherches sémiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS), 1979. Traducción de O. Moraña en revista *Video Forum* N°12. México. Pág. 29-30.

SEGUNDA PARTE

ESQUEMA CANÓNICO DE LA NARRATIVIDAD EDUCATIVA

SENSIBILIDAD Y PASIONES

La manipulación, en la teoría semiótica, es parte del algoritmo de la narratividad que puede ser presentado sintéticamente así:



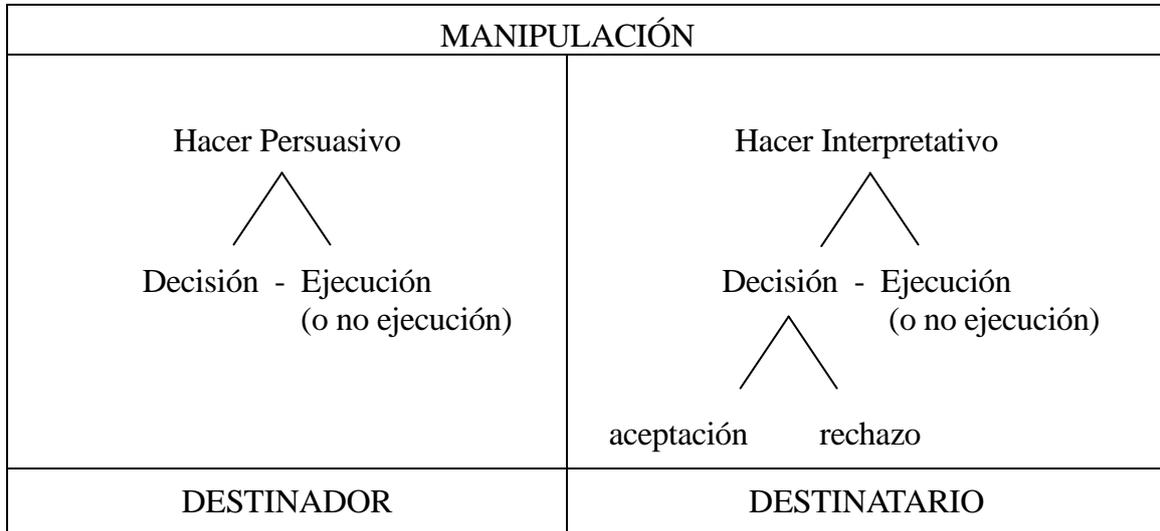
Capítulo 4

LA MANIPULACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Los modelos que se han revisado antes coinciden en apuntar también hacia la manipulación como articuladora de la comunicación. El programa de la comunicación participativa, (*cf. supra*) muestra un hacer operatorio por parte del destinador, hacer que busca poner al destinatario en conjunción con el objeto en transferencia. Se anotó que existe en el par destinador-destinatario una relación de presuposición unilateral y asimétrica, ya que el destinatario además de ser sujeto de estado es también sujeto del hacer, mientras que el destinador (en esa esquematización) sólo es sujeto de estado. Si bien el eje de la comunicación del modelo actancial supone esto, la teoría abre otras

86 Quezada, *Op. Cit.* Pág. 121

posibilidades de estudiar esta relación. Este esquema de manipulación, presenta algunos supuestos que son importantes en lo que a destinador y destinatario se refiere:



87

Tomando como punto de partida la definición modal de la manipulación, se sabe que manipular es *hacer-hacer*, y este esquema está orientado de la misma manera, hacia el hacer, hacia el universo de lo pragmático y de la acción en el relato. Pero esta entrada o anclaje de la dimensión pragmática, queda un poco desplazada en la pertinencia de la relación educativa (al menos en lo que se refiere nuestro particular objeto de estudio), ya que la acción en cuestión que se busca que realice el manipulado es en sí de carácter cognoscitivo: “aprender”, “conocer”, “identificar”, “explorar”, “reconocer”, “indagar”, son todos ellos verbos frecuentes en los sílabos de educación superior. Aún sin esta consideración, la manipulación (ya en la propia teoría narrativa) pertenece a la dimensión cognoscitiva que envuelve la dimensión pragmática de los relatos.

87 Greimas-Courtes, *Op. Cit.* 1991. Pág. 158.

El hacer persuasivo en la manipulación es necesariamente un hacer creer, en otras palabras, impulsar un hacer (cualquiera que este sea) pasa por que el manipulado crea o no algo, su decisión supone un creer o un no-creer. La aceptación es el ejercicio del creer, de una interpretación. Así que, no hay manipulación sin hacer-creer, y un creer correlativo.

Creer, Credibilidad, Fiducia

Este ejercicio del creer se presenta a nivel de las axiologías que se busca que el educando “crea”, o “se adhiera”, que significaría poner al educando en conjunción con determinados valores. Por otro lado, en el ámbito de los saberes que son transmitidos en la comunicación existe manipulación, en tanto que se busca que el educando crea que lo que se dice es verdad. Tanto las axiologías (valores), como los saberes, son sometidos a la decisión de creer o no creer. Esta decisión implicará (según sea la clase o curso en cuestión) una ejecución, es decir el creer en algo implica el hacer algo en consecuencia con esa creencia. Un ejemplo de educación elemental es que, si el educando cree en los postulados matemáticos que le da el educador, “resolverá” sus “problemas” en función de esos postulados.

Se vuelve entonces pertinente para la actividad educativa explorar el hacer persuasivo e interpretativo como hacer regulados por la modalidad del creer.

En realidad, cualquier tipo de comunicación humana está matizada por el creer:

“Si asumir la palabra de otro es, en cierto modo, creer en ella, entonces el hacerla asumir significa decir para ser creído. Así considerada, la comunicación (como

uno se lo imagina un poco apresuradamente) es menos un hacer-saber que un hacer-creer y un hacer-hacer.”⁸⁸

Y hacer-hacer es manipular, por lo tanto se puede concluir que toda comunicación es manipulación. La comunicación (y la educación lo es) es definida en semiótica como un hacer cognoscitivo, marcada por dos niveles uno de transmisión de un “saber” (más superficial, de tipo emisor - mensaje - receptor), y otro marcado por el hacer-creer (más profundo, persuasión e interpretación). Greimas nos reitera esto y abre las consecuencias del creer:

“al menos en un primer acercamiento (a la comunicación), puede ser calificada de simple: se tratará, en este caso, del hacer informativo que, teniendo en cuenta el esquema de la comunicación, aparecerá como hacer emisivo o como hacer receptivo. Sin embargo, la mayoría de las veces -aunque no siempre-, la transferencia de saber está modalizada desde el punto de vista veredictorio: con relación al eje destinador-destinatario, se tendrá, respectivamente, el hacer persuasivo y el hacer interpretativo que ponen en juego una relación fiduciaria intersubjetiva”.⁸⁹

Persuasión e interpretación son consecuencia necesaria del creer, es la relación fiduciaria, es decir de confianza entre los sujetos de la interacción comunicativa. Sobre la base del eje de la comunicación visto más arriba, podemos modalizar a cada actante con el creer, así, el creer modalizando al destinador, tendrá que ver con su *credibilidad*, modalizando al objeto (y su relación con el mundo), se apreciará la *verosimilitud*; y finalmente con relación al destinatario veremos su *credulidad*.⁹⁰ Entonces, al enfrentar una clase cualquiera, la *credibilidad* del docente está en juego. Como se vio antes la pertenencia a un sistema institucional lo pone en el vértice del cono de poder, este

88 Greimas-Courtes, *Op. Cit.* 1982. Pág. 75.

89 Greimas-Courtes, *Op. Cit.* 1982. Pág. 59.

90 Eric Landowski. *La sociedad figurada; ensayos de sociosemiótica.* Fondo de Cultura Económica, México. 1989. Pág. 206.

poder del sistema educativo, otorga desde el inicio de la actividad educativa una autoridad y también un grado elemental de credibilidad, y hasta cierto punto el *deber ser creído* simplemente “porque es el profesor” (y por lo tanto se *supone* que sabe). Por esta misma razón el alumno se halla en la posición de *deber creer* lo que dice el docente. Ambos ejercicios del creer (sobre el docente y del alumno) están en relación constante con que la clase (lo que dice el profesor, el objeto cognoscitivo) sea verosímil. En otras palabras, si acaso un docente dice una locura (o cualquier cosa no creíble, inverosímil) pondrá en “tela de juicio” su credibilidad, y en consecuencia despertará un conflicto en el alumno (entre el deber creer y su incredulidad). Estas tres (credibilidad, verosimilitud y credulidad) se hallan en constante tensión. Más aún en la educación superior, en la que se supone que el alumno tiene la capacidad de dudar, aún más, es invitado a “criticar” y poner a prueba la verosimilitud de lo que se dice en clase (teorías, propuestas, ciencia, opiniones).

Credulidad vs. Ejercicio crítico según el profesor A

Parece importante observar que la credulidad del alumno, más que aparecer condicionada por el propio sistema educativo, puede provenir de una estructura repetitiva del creer que el alumno ejerce en otros ámbitos (en otros relatos fuera del educativo). El profesor A nos dice:

“Es la poca disciplina intelectual que trae el estudiante de su formación anterior, o de su familia o del medio ambiente. Entonces es una persona que igual le cree a un premio nobel, o le cree a Agatha Lis, o al párroco, o a su mamá en algún consejo. O sea que todo lo que es autoridad, o mayor que él y que se lo dicen con seriedad el alumno lo cree .. entonces, romper con eso .. es lo difícil.”

Así que, curiosamente, aquello que se plantea como necesario para el ejercicio de la actividad educativa (que el alumno le crea al profesor) se convierte (por exceso)

en una falla en el alumno, del cual se espera la actividad crítica. Mientras el profesor A se instala en la posición de destinatario para el alumno, plantea la falta de duda (ejercicio del /no creer/ o /creer no/, la incredulidad) para con los antidestinatarios (Ágata Lis, el párroco, o la mamá). En ese sentido vemos como el creer del alumno se debilita (pierde intensidad) a medida que se despliega sobre una serie de valores del creer que pueden incluso ser contradictorios (gana en extensión). Tal parece que, según el profesor A, sus alumnos “padecen” de un “exceso” de credulidad en función de que atribuyen credibilidad a cualquiera que se instala en una posición de poder (político, educativo, familiar, o mediático).

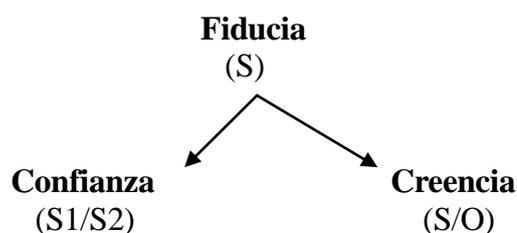
Por otro lado la verosimilitud del objeto saber, según el profesor A, debe ser un *creer* en constante ejercicio:

“El alumno ideal es aquel que entiende el planteamiento del profesor, lo asimila, lo critica, lo profundiza y es capaz de mejorarlo, de culminarlo, de continuarlo.”

Según esto, el objeto de saber /debe ser/ “puesto a prueba”, objeto intermedio entre los sujetos de la relación educativa. Dicho de otra manera, el objeto cognoscitivo (“*el planteamiento del profesor*”), /debe ser/ “asimilado, criticado, profundizado, mejorado, continuado”; acciones que /debe hacer/ el sujeto discente, el alumno; en una prueba que “busca” *verosimilitud*. Entonces desde una deóntica didáctica, el profesor A nos presenta su axiología en torno al *compromiso* (creer deber hacer) del alumno en el desarrollo del proceso didáctico. Estos haceres son: asimilar, criticar, profundizar, mejorar, continuar; todos haceres cognoscitivos, relativos al objeto que se halla en el centro del intercambio educativo. Se puede afirmar entonces que se trata del ejercicio modal epistémico sobre el objeto de intercambio, se trata entonces, de que el sujeto evalúe la *verosimilitud* del objeto, esto es, el /creer poder ser/ del objeto.

Creencia y Confianza

Existen en juego en la relación educativa (tanto como en cualquier comunicación) el creer y el saber. Ya Greimas proponía que estas dos modalidades conforman el mismo universo cognitivo⁹¹. En ese sentido, no podemos preguntarnos cuál es primero (como el huevo o la gallina), sino más bien tratemos de entender sus relaciones en el campo de la comunicación educativa. Desde diversos ángulos, el saber precede al creer y viceversa, es importante recalcar cómo el saber se construye sobre la base del creer. En otras palabras, todo saber (certeza) sobre algo, todo conocimiento se funda en algún tipo de creencia, en última una fe, una confianza, una *fiducia*⁹². Esto es particularmente pertinente en la circulación del objeto cognoscitivo en la comunicación educativa. Fontanille y Zilberberg proponen una doble orientación de la fiducia, dos versiones:



93

Una versión, la *confianza* es la orientación intersubjetiva de la fiducia (en este caso del alumno hacia el profesor), mientras que la *creencia* es la orientación del sujeto a un objeto. Recalquemos, entonces, que no se trata de una “confianza en la persona”,

91 Greimas, *Del Sentido II*, Gredos, Madrid. 1989. Págs. 130 - 154.

92 Fontanille y Zilberberg, *Op. Cit.*, 1998. Págs. 197-199.

93 *Ibidem.* (La traducción es de mi responsabilidad).

sino de la *confianza* que se deposita en aquel que va a desempeñar el rol de profesor de un curso. Así, no estamos analizando la “confianza íntima y personal” que supone una amistad, sino la mínima *confianza* que el educando orienta hacia el profesor y que hace posible la relación de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, la *confianza* (antes del saber mismo) se establece primero sobre el docente, en principio por la autoridad que le es conferida desde el sistema educativo (se *supone* que el docente *sabe*), y por esta razón es “de confiar” lo que dice, “lo que dice el profesor *debe ser* cierto”, siendo ésta una base para construir la *creencia* del educando sobre la materia, u objeto de saber. Además esta *confianza* (ejercida por el alumno hacia el docente) se verá reafirmada o amenazada por el desempeño del profesor. Cabe decir que la competencia cognoscitiva del docente afecta y modula el *creer* por parte del alumno (su credulidad). Pero tal parece que el saber en sí mismo, el conocimiento y su verosimilitud no siempre son afectados por dicho desempeño, es decir, que hay una relación gradual al respecto. Pues, un profesor debería ser “muy malo”, o más bien “muy loco” como para que el conocimiento (saber) por él enunciado en clase no sean verosímiles, y más bien despierten duda y desconcierto (su credibilidad debería estar demasiado comprometida). Aún “peor” debería ser el profesor como para que el saber en circulación sea de plano rechazado por el alumno; la *desconfianza* que da origen a la *incredulidad*. En ese sentido se puede decir que de acuerdo a su continua performance, el docente construye la credibilidad por venir de sus siguientes clases. Y dicha credibilidad sólo se ve afectada en situaciones de extrema tensión sobre la *confianza*.

Expresado metafóricamente, el docente como destinador preponderante de la comunicación educativa empieza su “curso” con un “capital” de *credibilidad*, este

“capital” se acrecienta, mantiene o disminuye de acuerdo a la evaluación y juicio (sanción) que hacen los alumnos continuamente de sus clases (performance). Esta evaluación es pues un creer sobre el docente, y su capacidad de hacer verosímil un enunciado de saber. La verosimilitud máxima confiere al objeto de saber transmitido un grado estable de creencia y le da al alumno *certeza* en dicho objeto cognoscitivo; le da finalmente el estatuto de *conocimiento*.

Pero no siempre la confianza se mueve de manera proporcional con la verosimilitud del objeto de valor, o con la credibilidad. Si bien la confianza que se le tiene al docente (así como la que el docente le tiene al alumno), se convierte también en un *valor modal* en sí mismo, a veces confianza y verosimilitud marchan separadas.

Amistad y la relación didáctica

Indagando por sus valores de docente, el profesor A señala que admiró a dos profesores en particular “*por su sabiduría, su amistad personal conmigo*”. Además indica: “*yo pienso que el influjo de un gran maestro en un alumno se canaliza, tiene un gran ingrediente de contacto personal.*” Se trata, entonces, de una relación educador-educando cargada tímica y fiduciariamente, es decir, que tanto el docente como el alumno desde ellos mismos, euforizan o disforizan *la relación* que se tiene con el *otro sujeto* (en cuyo caso la relación misma vendría a ser el objeto euforizado o disforizado), y además imponen una marca tímica sobre el otro sujeto. Pero, la frase “*amistad personal conmigo*”, dice más que sólo una relación euforizada, se trata de una relación intersubjetiva en la que se establece un contrato de *confianza* mutua, podríamos llamarle, intercambio de *confianzas*, o con propiedad: *contrato fiduciario* de

“amistad”. En esta relación intersubjetiva los simulacros modales que cada sujeto maneja respecto al otro coinciden (a lo que se puede denominar un *contrato de asunción* exitoso), lo cual da origen a una relación contractual (antes que polémica). Esta relación contractual y afectiva (“amistad personal”) es la que, según el profesor, propicia, “*canaliza,.. el influjo de un gran maestro*”.

De la misma manera, la alumna D, al responder como era la relación con sus profesores preferidos, dice:

“Ah..., *paja*⁹⁴, (...) tú los podías llamar por su nombre, Lía, Lucho, ven explícame esto, que no sé que, había bastante vicio en la clase, ¿no?, bueno en algunas. Al director también lo trataban así, de tú, Juan, y este..., bien *paja* era la relación.”

El tuteo que indica la alumna D en la relación con sus profesores es índice de la *confianza*, misma que le permite decir: “*ven explícame esto*”, sobre la base de una *intimidad* más bien *afectiva*, tal como lo mencionara el profesor A. Esto es lo que hace a la alumna D remarcar el rasgo *agradable*: “*bien paja era la relación*”, y la carga afectiva positiva emocional y sentimental.

Nótese que la *confianza* aquí construida, está más allá de la relación estricta con el objeto de saber. Se trata aquí de la confianza que se tiene en *el docente*. En *él*, y la confianza para tutearlo, para preguntarle, para buscarlo, para pedirle una explicación (sobre algo del curso, por ejemplo). Se trata pues, no sólo de la espera de una competencia cognoscitiva del docente (saber sobre su curso), sino de una *competencia pasional*, la habilidad de ser *empático*, y de brindarle “atención” al estudiante.

94 “Paja” es un peruanismo, parte del argot juvenil para describir algo agradable, placentero, ameno, bonito, divertido, entretenido, interesante; aplicado en este caso a la relación con otro individuo.

Observamos también que esta confianza, o *amistad* no marcha paralela (no necesariamente) a la enseñanza misma, por ejemplo, la alumna E señala: “*El profesor ideal es aquel que... aparte de enseñar bien su curso se hace amigo de todos*”. Remarquemos por un momento el “*aparte de*”, es decir que alguien puede “*enseñar bien*”, sin necesariamente ser “*amigo de todos*”. La misma alumna reitera: “*que sea amable con todos nosotros, que nos trate no como alumno-profesor, sino como amigo-amiga, así, que sea buenísima persona con todos, eso es para mí profesor ideal, tiene que saber también su curso*”

Es decir que son dos características que no siempre “marchan” juntas en el docente. Ya desde el supuesto de esta alumna, un docente puede ser amigo de todos, y enseñar “mal”, así como un docente puede enseñar “bien”, y no ser amigo de los alumnos.

También se aprecia que la ausencia de confianza, o de esta relación de amistad, puede no afectar la *credibilidad* del alumno, ni la *verosimilitud* de lo enunciado por el docente. Sobre esto la alumna D, indica:

“*en qué puedo estar en desacuerdo con lo que dice, si él dicta no más su clase, supongo que debe saber y entonces yo copio y trato de entender lo que dice pero jamás he estado en desacuerdo*”.

Se aprecia cómo para la alumna, creer en lo que dice el profesor no está tela de juicio. En ese sentido la verosimilitud se sostiene intacta. Aunque en relación a ese mismo docente la alumna afirme que:

“*dicta y dicta y avanza rapidísimo, para esto las personas que por primera vez en su vida ven geometría analítica como yo, se pierden pues, porque avanza y avanza a una velocidad increíble. Hay gente que le dice por favor más despacio, una nota así pero no, él sigue avanzando y no me gusta, no me gusta*”.

Es decir, que a pesar del evidente desagrado que le produce el profesor, de la desconfianza en él, esto no afecta el creer mismo en el objeto de saber. Según la alumna, ese profesor, aparentemente sólo se concentra en el despliegue del objeto

saber, sin atender los pedidos de los alumnos⁹⁵ generando así un *desagrado* hacia él y quizá también un sentimiento similar hacia el curso (objeto de saber). Así, el docente puede ser de los que “*dictan su clase y se van*” (y no es “amigo”), pero igual se asume lo que dicen como verdadero o cierto.

Manipulaciones y Contramanipulaciones

Se ha dicho que la relación que establecen educador y educando es de manipulación, la relación educativa es manipulatoria. Esto es evidente para muchos, viendo al educador como manipulador y preeminente persuasor, sin embargo (al concebir la comunicación como interacción) se puede concebir (narrativamente) un educando no tan pasivo frente a la manipulación del educador, y que, aprovechando las posibilidades que le deja el sistema educativo (la sintaxis deóntica de la relación educativa) puede (y de hecho lo hace) manipular y modalizar al educador. Es decir manipulaciones y contramanipulaciones, como se vio antes (*supra* 38, Comunicación como interacción).

Por ejemplo, una de las figuras discursivas de la manipulación del educando al educador es la pereza, Roland Barthes, nos lo señala:

“La escuela es una estructura de coacción y la pereza es un medio, para el alumno, de burlarse de esta coacción. La clase implica fatalmente una fuerza de represión, aunque no sea más que porque se enseñan cosas que el adolescente no necesariamente desea. La pereza puede ser una respuesta a la represión, una táctica subjetiva para asumir el aburrimiento. Esta respuesta no es

95 Al respecto la alumna reitera: “*No, ese profesor es así pues, él entra a la clase, dicta y se va, sólo se dedica a la clase, creo que jamás dice silencio por más que haya bulla, jamás, siempre está dictando.*”

directa, no es un cuestionamiento abierto, porque el alumno no tiene los medios de responder de frente a las coacciones; es una respuesta indirecta que evita la crisis. Dicho de otro modo, la pereza escolar tiene un valor semántico, forma parte del código de la clase, de la lengua natural del alumno".⁹⁶

A pesar de poder concebir la relación entre educador y educando como una de igual a igual, como una interacción manipulatoria, la concentración de poder en el educador (*supra* 53) nos hace ver que siempre existirán desequilibrios entre estas dos posiciones que se interrelacionan. Así la pereza, o bien la indiferencia pueden ser consideradas respuestas manipulatorias en cierto sentido, también son las pocas opciones (que en algunos casos) deja el sistema educativo como respuesta del educando a su profesor, esto es, si es que el docente llega a tomar esto como una respuesta, y no como un comportamiento inherente al alumno. Dicho modalmente, el docente puede asumir la pereza, el aburrimiento y la indiferencia como figuras de una sanción y manipulación por parte del alumno, o como parte de *ser* modal (predicados) del estudiante.

Contrato Implícito y Simulacros Modales

No puede desarrollarse los haceres persuasivo e interpretativo en la dimensión cognoscitiva, si antes del establecimiento de ese tipo de hacer (Persuasivo-interpretativo), no se entiende que existe una relación no solo de destinador-destinatario, sino también, una relación sujeto-antisujeto. Cualquiera que sea la relación entre los actantes de la comunicación (o de interacción), existe una relación previa que funda la posibilidad de relación comunicativa misma: el contrato.

96 Barthes, 1983. Pág. 344.

Este contrato fundador de la relación intersubjetiva fue definido anteriormente como contrato implícito, Graciela Latella propone llamarlo contrato de asunción:

“Esto sucede en primer lugar, con el acto cognoscitivo de reconocimiento por el cual un sujeto semióticamente competente construye al sujeto - otro o a su antisujeto al mismo tiempo que se construye a sí mismo. Pero siendo este reconocimiento de orden del simulacro, es solo a consecuencia de una aceptación de simulacros como los sujetos son capaces, recíprocamente, de asumir la relación modal. Es solo entonces cuando los sujetos van a fundar verdaderamente una relación intersubjetiva (que ya no es un simulacro). Proponemos denominar **contrato de asunción** a este compromiso mutuo de los sujetos que les permite fundar una estructura intersubjetiva”.

97

El juego de representaciones, de “pareceres”, antes de establecer la relación intersubjetiva, es fundamental para el desarrollo de la misma relación. Las posibilidades de simulacro son varias, y por lo tanto, la conformidad o no-conformidad de los simulacros sugiere no sólo un continuo de posibilidades sino también simulacros en tensión sobre un fondo no estable. Un extremo conflictivo en el caso de la no-conformidad ocurre porque un “*sujeto-otro, al no responder a la expectativas interaccionales del sujeto, no ha construido un simulacro por su lado, este sería el caso, por ejemplo, del indiferente*”.⁹⁸ Observamos además, que las *expectativas*, o la *espera* son un elemento importante en la verificación mutua de simulacros. Finalmente, lo que crean de un sujeto, o un sujeto-otro, depende también de lo que *esperan* que ese otro diga o haga.⁹⁹

97 Greimas-Courtes, *Op. Cit.* 1991. Pág. 34.

98 Greimas-Courtes, *Ibíd.* El que uno sea sujeto y el otro sea anti-sujeto (o sujeto-otro) es cuestión de focalización y punto de vista, para guardar coherencia con lo dicho anteriormente diremos que el sujeto es el educando y el anti-sujeto el educador.

99 La noción de *espera* ya apareció como fundamental en las primeras aproximaciones de la escuela greimasiana a las pasiones, en el ensayo de Greimas: *De la Cólera*, en *Del Sentido II*. Gredos, Madrid. 1989. Págs. 255 - 265.

Si bien, como se vio en la cita previa, se habla de un reconocimiento cognoscitivo, Greimas y Fontanille sugieren que también podría darse en el nivel pasional.¹⁰⁰ Además sugieren que al extraer todas las consecuencias del análisis de las pasiones sería necesario “*postular que toda comunicación es comunicación (e interacción) entre simulacros modales y pasionales: cada quien dirige su simulacro hacia el simulacro de otro, simulacros que todos los interactantes y las culturas a las que pertenecen han contribuido a construir.*”¹⁰¹

Antes vimos que el profesor A hablaba de la amistad como un elemento mediador en la relación maestro-alumno. En esta relación intersubjetiva “amical” los simulacros modales que cada sujeto maneja respecto al otro coinciden, a lo que se puede denominar un *contrato de asunción* exitoso (según Latella), lo cual da origen a una relación contractual (antes que polémica). Esta relación contractual y afectiva (“amistad personal”) es la que, según el profesor A, propicia, “*canaliza,.. el influjo de un gran maestro*”. Así, el éxito de un contrato de asunción, de un intercambio de simulacros modales, conduce (según el profesor A) a un mejor intercambio cognoscitivo.

Se puede proponer explicar esta “cotejación” de representaciones (simulacros modales como los llamara Greimas) a través de los esquemas de la inmanencia (ser - no ser) y de la manifestación (parecer - no parecer) de las modalidades veridictorias. Entonces, la construcción de los simulacros modales se articula sobre el “creer- parecer” del sujeto sobre el sujeto-otro. Al momento de verificar la conformidad de sus

100 Greimas y Fontanille, *Semiótica de las Pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Siglo XXI. México, 1994. Págs. 52-57.

101 *Ibidem*. Pág. 56.

simulacros, los sujetos (aun virtuales) de la interacción operan el “reconocimiento” y construyen un “creer-ser” sobre el otro sujeto, esta vez con elementos de juicio otorgados por este primer acercamiento. Las investigaciones en este punto no nos permiten precisar cual es la relación que existe entre este “creer-ser” sobre el sujeto y el “creer-decir-verdad” del sujeto. Este punto de *“aceptación mutua de la conformidad de los respectivos simulacros”*, en el que conjugan las modalidades de la veridicción, puede ser el nacimiento (o en todo caso un origen) de los haceres persuasivo e interpretativo. El hacer persuasivo corresponderá al “hacer-creer-verdad”, y el hacer interpretativo al “creer-verdad”, ambos haceres cognoscitivos se entrecruzan, son ejercidos (los haceres) por los sujetos de la interacción.

Un simulacro de la profesora C

La profesora C, pone en evidencia este simulacro (vimos antes esta cita desde otra perspectiva, *supra* 23), su representación del alumnado de una universidad privada, incluso previo al inicio del curso mismo:

“generalmente si tengo una imagen, que no la hago consiente todo el tiempo, eh.. pero sí, el primer día digo: La mayoría de estos chiquitos vienen de colegios particulares, la mayoría son chicos de dinero, y entonces este.. me hago la idea de que para ellos el mundo de la sociología, como es en este caso, es muy lejano, es difícil, y que entonces, bueno, que tengo que hablar de forma muy sencilla muy clara, para que puedan entenderme y para que pueda haber empatía entre nosotros.. esa es la idea que yo tengo del alumnado en Sociología.”

Este simulacro, así planteado, es utilizado por la profesora para lograr la “empatía” con los alumnos (desde el inicio una búsqueda pasional). Se presupone que para estos alumnos la temática a desarrollar es “lejana”, y sobre este simulacro, la profesora establece su estrategia comunicativa (*“hablar de forma muy sencilla muy clara”*) con miras a lograr el objetivo cognoscitivo de conjunción con el objeto saber, es decir, *“para que puedan comprenderme”*. El simulacro plantea un cierto *desapego*

por parte del alumnado hacia el tema, modalmente hablando de un /no querer saber/, una cierta indiferencia, y también una valoración tímida /no eufórica/. Sobre la base de esta estructura modal, se *espera* que la competencia receptiva, la “atención” del alumno, sean escasas. Así, pues, esto demanda del docente un mayor esfuerzo para *atraer* la atención del alumno y para *mantenerla* durante la clase (narrativamente, un programa de *apropiación* de la “atención”, y luego un programa de *mantenimiento* de la misma por parte del docente).

Simulacros Figurativos y Sensibles

No obstante que esta perspectiva modal y narrativa es útil para aprehender la interacción de simulacros, y si bien dichos simulacros pueden ser analizados de esta manera, como un espectro de series modales que empiezan con un “creer” en “el interior” de nuestros “personajes”; educando y docente difícilmente se perciben mutuamente de esta manera, ya que “*Los simulacros de los actores en interacción son esencialmente disposiciones de sujetos modales figurativizados y sensibilizados*”.¹⁰² Es decir, que finalmente en esta construcción e intercambio de simulacros, no sólo se trata de una actividad cognoscitiva, sino sobretodo de *sensibilidades* de un sujeto puesto de cara frente a otro, y en la aprehensión perceptiva de su figuratividad (compleción física, como se oye, como huele, como camina, como viste, etcétera), que el sujeto sensible construye un simulacro y representación no sólo de su posible competencia cognoscitiva, sino también de su ser como individuo.¹⁰³

102 *Ibidem*.

103 Es inevitable preguntarse cómo afecta esta percepción figural mutua a la construcción del simulacro de la competencia cognoscitiva del otro. Así, ver a un alumno desaliñado puede llevar a un docente a plantearse el simulacro de ese alumno como “vago” o “poco inteligente”.

Esta reflexión no se puede pasar por alto en la construcción de un contrato educativo, pues, cuando un docente inicia un curso con un grupo de alumnos, su primera presentación será de importancia para la construcción del simulacro, tanto modal como figurativo, que orientará las expectativas de los alumnos. Así por ejemplo, si un docente es desaliñado en su vestir eso tiene un impacto en la representación figurativa que de él se hacen los alumnos. Por otro lado, si en esta primera clase es percibido como “monótono” debido a su timbre de voz y entonación, el alumno construirá un simulacro del desempeño de este profesor en el resto del curso.¹⁰⁴

Los simulacros entonces representan el universo de percepciones de un sujeto sobre el otro, tanto de carácter figurativo como modal y narrativo. Así, por ejemplo, todo lo que un alumno se “imagina” sobre un profesor de filosofía: como se ve, como habla, si usa barba o no, y también cómo serán sus clases, sus exámenes, y su manera de tratar al estudiante; serán parte de este simulacro inicial previo al propio encuentro inicial y al desarrollo de la interacción propiamente dichas. Este simulacro puede ser verificado, o reformulado para adaptarse a la figuratividad y performance (“reales”) del docente.

104 Cabe señalar aquí que el primero en contrastar su simulacro con un desempeño particular es el educando, ya que en cada clase será “espectador” de una performance del docente. Mientras que el simulacro del docente sobre el alumno tiene una mayor duratividad discursiva, sus “sospechas” sólo pueden ser verificadas hasta que el estudiante realice alguna performance (examen, prueba, exposición).

Dos simulacros sensibles

Por ejemplo, en una ocasión invitaron a un profesor de semiótica a dar una charla introductoria sobre el tema para estudiantes de pedagogía (quienes no tenían idea de qué es semiótica), al preguntarles cual es la apariencia que imaginaban de dicho profesor dijeron: *“un señor mayor, con barba, canoso, anteojos, y llevando muchos libros ...”*. Este es pues, un simulacro figurativo, de alguna manera, los temas de un curso se *figurativizan* y *sensibilizan* en el aspecto, apariencia y modos de los profesores que lo enseñan. También tenemos al alumno F quien “imagina” a un profesor antes de conocerlo, y construye un simulacro figurativo y sensible:

Entrevistador: ¿Tenías una imagen de él antes de entrar a su primera clase?

Alumno F: *Sin verlo, bueno, ya sabía que era medio bajito. Por lo que he escuchado de mis primos, me dijeron que era muy buena gente. Entonces pensé que debe ser bajito y con una buena sonrisa. Después decían que destroza, (por consiguiente pensé) anda con libros. Debe estar camina y camina por ahí, debe estar en la biblioteca, debe estar comentando con los profesores, debe ser exigente. Entonces pensé: este pata debe colocar los exámenes difíciles seguro, y seguro hay que estar calladito en su clase, sólo escuchándolo.*

Entrevistador: ¿Y esa imagen cambió mucho el primer día de clases?

Alumno F: *No, no mucho, porque en verdad sí se puede criticar, y en verdad te puedes levantar y decirle profe, yo creo que está mal, y después vuelves a preguntar. Hay derecho a hablar. Y no anda con libros, anda con un folder no más.*

También el alumno F construye un simulacro sobre la conducta que se espera del alumno en la clase de este profesor “hay que estar calladito ..”, pero este simulacro de su propio *deber hacer* en la clase, cambia luego de la clase misma: “sí se puede criticar . . . hay derecho a hablar” el simulacro que se había planteado el alumno, es desechado en función de la propia performance del profesor en su clase.

Otros simulacros o representaciones

Continuando con otros ejemplos, un docente puede iniciar su curso con la “imagen” de “rígido”, o “estricto” (si es que su manera de plantear las reglas, sus gestos y su tono de voz así lo hacen sentir), y a lo largo de su curso este simulacro inicial puede ser reforzado o replanteado a voluntad. Esto influirá, y condicionará el comportamiento de sus alumnos, así como su performance receptiva (su atención a la clase). El alumno también tendrá un simulacro de expectativa por cada clase, sobre la base de la clase anterior, digamos que, si las primeras tres clases son consideradas “entretenidas”, o “interesantes”, al inicio de la cuarta clase se espera una clase similar, es decir, hay un simulacro sobre el desarrollo de la exposición misma.

Otro de los simulacros o representaciones de la interacción educativa, esta vez desde el docente, ha sido señalado ya por Fabbri:

“el Pedagogo no podría presuponer, en el receptor una competencia receptiva constante. Tal como es construido en el discurso del enseñante, el enseñado aparece por el contrario como un sujeto desprovisto del poder; del querer, del saber y del deber receptivos. El discurso didáctico va, pues, va a utilizar toda una panoplia de actos ilocutorios y de maniobras semióticas (provocaciones, seducciones, etc.). intentando (re)-construir esta competencia amenazada permanentemente. En una palabra el contrato de transmisión, supuesto frágil, debe ser constantemente reactivado con la ayuda de procedimientos de captación (despertar la atención, solicitar la curiosidad del auditorio, etc.)”¹⁰⁵

Existen entonces problemas en la interacción educativa ya que como lo señala Fabbri, se conforma en la programación de la clase un “programa de establecimiento y

105 Fabbri, *Op. Cit.* Pág. 30.

mantenimiento de la relación de transmisión”, y este programa de transmisión es un “supuesto frágil”. Tenemos ahí un simulacro *narrativo* genérico por parte del docente sobre el querer, deber, saber y poder “atender” (hacer receptivo) del alumno. Fabbri plantea que este es un simulacro generalizable a la actividad del enseñante, y que las maniobras didácticas, no son sino estrategias narrativas (provocaciones, seducciones, etc.), pasionales (solicitar la curiosidad del auditorio, una broma), y también estrategias figurativas y sensibles (despertar la atención, quizá mediante un ejemplo cotidiano, un cambio en el tono de voz, un movimiento brusco, un gesto inesperado).

Entonces, estas estrategias didácticas (manipulatorias) por parte del docente se hacen sobre la base de una representación, que es el de la fragilidad de la atención y disposición del alumno a aprender. De manera recíproca, el estudiante puede, simular que atiende, es decir, hacer-creer-atender, presentando así un simulacro al docente. Este “atender” se manifiesta figurativamente en “mirar” y “escuchar” (*supra*:18) y como apreciamos el estudiante puede simular que “mira y escucha” cuando en realidad su *mira* perceptiva no está en la *captación* de la clase. Este juego de simulaciones presentadas de ida y sostenidas de vuelta, nos presentan ante escenarios aun no estudiados:

“Conocemos, sin embargo, insuficientemente el juego de escalada que recubre todo contrato putativo (“Yo creo que tu crees, y tu crees que yo te creo”) contrato siempre amenazado por el peligro de la astucia objetiva que quiere que el enseñante -que no cree- termine el mismo por creer para hacer creer al otro.”¹⁰⁶

Aquí apreciamos la posibilidad no sólo del ejemplo planteado (hacer-creer-atender) sino más aún, que el alumno hace creer que él cree (hacer-creer-creer) en los enunciados dichos por el profesor. Ya vimos antes el proceso educativo como una

práctica axiológica (*supra*: 6-13), y podemos ahora proponer que un educando tiene la posibilidad de hacer creer al docente que se adhiere a un determinado sistema de valores, o que suscribe un conjunto de postulados que enuncia el docente, cuando en realidad sólo simula creer. O como dice Fabbri, que el estudiante termine por creer (en los valores y discurso del docente) solo para hacer creer al docente.

Un ejemplo de estos simulacros de simulacros, lo tenemos en el caso del alumno F:

Entrevistador: ¿Qué crees que piensa el profesor XX de ti?

Alumno F: *No sé. En el parcial saqué 11, después del parcial cambié totalmente. Ahora ya me he puesto a leer más libros, no quiero sacarme 11 otra vez. Entonces: "Ah, este alumno es responsable", porque él se da cuenta que estaba leyendo otros libros, que estaba asistiendo doble a las clases de cosmología. He asistido tres veces a escuchar la misma clase. Se ha dado cuenta.*

Entrevistador: ¿Te ha comentado algo?

Alumno F: *Sí. No me lo ha comentado, pero lo ha dicho en clase: "Sí pues, yo conozco alumnos que están leyendo otros libros, que no sólo leen la separata", por allí metió algo mío*

Entrevistador: ¿Te sentiste aludido?

Alumno F: *Sí, me sentí aludido*

Al realizarse esta pregunta a varios de los entrevistados alumnos, por lo general ellos imaginaron que el docente ni siquiera los ubicaba y menos aún tenía una “imagen” de ellos. Pero este alumno ha construido una representación de la representación que *puede* tener de él el profesor aludido. El alumno construye este metasimulacro sobre algunos comentarios del profesor en clase. F piensa que de alguna manera el profesor sanciona positivamente su hacer (esforzarse).

En resumen, estos simulacros son puestos en juego de intercambio para el establecimiento de una relación intersubjetiva que permita la comunicación educativa (el inicio y el mantenimiento). En otras palabras, para que exista una relación contractual sobre la cual se relacionen educador y educando. La *credibilidad* y la

credulidad (*supra*: 56-59), son parte de este contrato en el cual no sólo está en juego que se crea o no en *lo que se dice*, sino *quien lo dice*.

El sustento pues, de estas simulaciones (asumidas por alguien), así como la base de la construcción de simulacros (desde alguien para otro) es uno sensible y figurativo. Y sobre esta figuratividad se establecen los elementos del creer para la continuidad narrativa de la interacción misma entre los sujetos educativos.

Contrato de Enunciación, Contrato Educativo

Un poco más allá de las bases de una relación intersubjetiva y de los “creeres” en juego para la mutua aceptación de los actantes en la relación educativa, tenemos también un contrato generalizado sobre cualquier objeto de saber en circulación, relativo a su verosimilitud (como se vio más arriba) o más bien relativo a su veridicción. La verosimilitud planteaba el “parecer-verdad” del objeto cognoscitivo, el que el discurso del docente tenga una correspondencia con algún referente. Existe pues, un universo referencial sobre el cual apoyarse,

“se trata de ver cómo, a partir de estas confusiones, se realiza la adquisición progresiva de la "realidad", es decir, de la visión conforme al "sentido común". Así, el concepto de verosimilitud no sólo es el producto cultural de una determinada sociedad, su elaboración exige un largo aprendizaje que da acceso a una "realidad" del mundo, basada en una cierta racionalidad adulta.”¹⁰⁷

107 Greimas, Del Sentido II. Editorial Gredos, Madrid. 1989. Pág. 120.

Es sobre este telón de fondo del “sentido común”, de la “realidad” que se plantea las condiciones de verdad de un discurso. En otras palabras, para que un dicho sea asumido como verdad no basta sólo el creer *a alguien* o el creer *de alguien*, estos creeres tienen un trasfondo cultural para aceptar o no algo como verdad. Existe pues, un contrato social, implícito, que permite en la circulación de saberes y objetos cognoscitivo que estos sean tomados como verdad, falsedad o mentira.¹⁰⁸ Por otro lado, de la cita de Greimas, podemos entrever cómo el propio proceso educativo es esa “*adquisición progresiva de "realidad" ”*”, a lo largo de la vida de un estudiante éste va insertándose en este universo común, la *doxa*, el saber comunitario, el sentido común, la racionalidad adulta.

El discurso didáctico entonces al organizar, clasificar, orientar, ordenar, seleccionar y programar una serie de objetos cognoscitivos, no sólo se apoya en esta *doxa*, sino que “*organiza su propio universo doxológico*”, así:

“Progresivamente, el trabajo de referencialización tiene, de hecho, implicaciones en todos los niveles: sobre el plano modal, pasaje de un discurso enunciado como probable e incierto (modalizaciones características de los discursos científicos) a proposiciones apodícticas (cierto, excluido)”¹⁰⁹

Los objetos cognoscitivos, entonces no sólo son organizados y ordenados para su “entrada” en la clase que se realiza, sino que son presentados de tal manera que su objetividad no es puesta en duda, sino más bien reforzada por la *doxa*. Esto refuerza también la posición del docente (su presencia) en la relación educador-educando. Y tiene importancia en la instauración del contrato enunciativo que permite el proceso educativo.

108 *Op. Cit.* Pág. 122.

Entonces, pasando por los contratos implícitos, y los simulacros, tenemos la veridicción o el establecimiento de la verosimilitud del discurso del docente, que se funda en esta *doxa*, sobre la cual también se establece un *contrato* propiamente *educativo*, es decir sobre los roles de educador y educando, así como del valor de los objetos de saber en juego:

“se plantea, en el texto, el simulacro de un contrato enunciativo entre el enunciador y enunciatario, contrato que se plantea, más allá de la veridicción de los contenidos particulares, sobre la aceptación de semántica fundamental común a los actantes de la comunicación. Es en este nivel que se efectúa (al menos implícitamente) la validación de los presupuestos que comprometen, en su conjunto, estrategia didáctica elegida y, más particularmente, la selección de los contenidos transmitidos y su axiologización. Así, el consenso supuestamente adquirido se plantea, evidentemente, al mismo tiempo sobre la definición misma de la carencia a llenar (en el enseñado) y aceptación del hacer cognitivo (del enseñante)”.¹¹⁰

Obsérvese que en la particularidad del *contrato educativo* se define que es desde “la esquina” del docente donde se determina qué objetos de saber se harán saber, y en qué orden, y cuál es su importancia, y cómo se relacionan; podemos incluso añadir que también se define la deóntica específica que rige cada docente en su curso (es decir, las reglas y normas de conducta y acción cognitiva que se le plantea al alumno). Pero sobretodo, se plantea que una característica del *contrato educativo*, es que define el rol del enseñado como sujeto carente, y el rol del enseñante como sujeto que llena esa carencia. Aunque tendencias más “modernas” o “vanguardistas” en el

109 Fabbri, *Op. Cit.* Pág. 30.

110 *Ibidem.*

ámbito de la educación modulen con otros matices este aspecto del contrato entre profesor y alumno, siempre permanecerían los elementos básicos de esta estructura.¹¹¹

Esta estructura del sujeto carente, y del sujeto de saber como docente, lo verifica la alumna D en una frase vista antes: “*supongo que debe saber y entonces yo copio y trato de entender lo que dice pero jamás he estado en desacuerdo*”. En donde apreciamos que en virtud del contrato educativo, la alumna “supone” el *saber* necesario del docente, “por eso es el docente”, como lugar que ocupa aquel que sabe.

En otros aspectos del contrato educativo también se considera que además de las reglas propias del circuito educativo, se espera (por ambas partes) el respeto a otros contratos más genéricos de la socialidad elemental, tales como el *respeto* mutuo, el bien decir, y la no-agresión. La alumna E nos comenta sobre el profesor A:

Alumna D: *Porque, de verdad, falta el respeto bastante a los alumnos, insulta, él puede expresar sus ideas pero no es necesario que nos esté insultando o faltando el respeto, ¿no?(...) Muchas lisuras dice, muchas lisuras.*

Entrevistador: Pero, ¿dirigidas a los alumnos?

Alumna D: *Dirigidas a los alumnos, hoy día mismo nos ha insultado, ustedes son tal y tal, y de verdad, uno se siente ofendida, a mí me llega que me estén diciendo esas cosas y, tiene que haber un respeto entre el profesor y el alumno, según él nosotros lo estamos insultando, según él nosotros con hablar le estamos insultando, cuando hacemos bulla en su clase, a eso me refiero, pero él no tiene porque tomarlo así, nosotros somos jóvenes, conversamos en cualquier clase, el que no conversemos en una clase eso ya estaría dando evidencia de que nos falta ánimo o la juventud ¿qué está pasando?, más bien, más bien estamos conversando y yo no veo porque él tiene porque molestarse tanto y llegar hasta el extremo de insultarnos y dirigirse a las cosas que explica con insultos, eso me parece mal, que si que se mueva, que haga sus locuras, todo eso hace amena la clase pero que no llegue al insulto.*

Existe pues un contrato de *respeto* entre profesor y alumno. Esta alumna siente que el profesor la está insultando y ofendiendo con sus palabras y con sus comentarios sobre los alumnos. Según el punto de vista de esta alumna, el profesor está *infringiendo* el

111 Se debe mencionar que estudiosos y educadores al analizar prospectivamente el rol del docente en la educación vaticinan un cambio radical en éste, tal como lo plantea Quiroz en: Aprendiendo en la era Digital. Universidad de Lima. Lima. 2001. Págs. 100-103.

contrato de respeto en la relación profesor-alumno (¿qué no existe este contrato en cualquier relación intersubjetiva [*interpersonal*] de comunicación?). Como se observa en el comentario de esta alumna, el *respeto* es parte de un contrato general educativo. Parte de los *deberes* (prescripciones) y los *deberes no* (prohibiciones) del docente radica en *hablar “bien”* (deber decir), y en *no ofender* (deber no decir). De la misma manera se puede aplicar este mismo contrato al alumno, quien también *debe respetar* al profesor, tanto como esta alumna espera ser respetada.

Otro aspecto del contrato educativo es relativo a las sanciones tanto las formales del sistema asumidas y ejecutadas por el docente, como las que ejerce el estudiante sobre el profesor.

Estructuras contractuales y polémicas

El proceso educativo, como toda comunicación, inicia con un contrato que tiene sus peculiaridades. No obstante el contrato, eso no libra a la relación educativa de estar plagada de conflictos, desencuentros, discrepancias y tensiones intersubjetivas. Retomemos un poco el que pensar la comunicación como interactiva es, como ya se ha dicho, pensarla como eminentemente conflictiva. Esto da lugar a tratar la interacción educativa como estructura polémica, así, no podremos eludir el estudio del proceso didáctico como uno doble:

“La aproximación estructural exige; por el contrario, que sean tomados en consideración al mismo tiempo los términos positivos y negativos de una categoría; por consiguiente, que las estructuras polémicas (dadas en primer lugar o como resultantes de rupturas) sean tratadas como el polo opuesto de las estructuras contractuales (stricto sensu) y ambas, además, como parte

de una misma organización contractual de la intersubjetividad.”¹¹²

En otras palabras, contrato y conflicto son estructuras de un mismo continuo de relaciones intersubjetivas (e incluso intrasubjetivas), continuo sobre el que circulan los objetos cognoscitivos que *deben* ser atribuidos al educando, o apropiados por él.

Se entiende por estructuras contractuales lo que en el nivel figurativo se percibe como “convenciones benevolentes” u organizaciones contractuales (sentido general) “benévolas”, conciliaciones, acuerdos, diálogos concordantes, concesiones, convenios, etcétera (el caso del alumno F que cree que el profesor piensa bien de él) . Por estructuras polémicas, se observan más bien disputas, malos entendidos, discordancias, desavenencias, indiferencias, hostilidades, sarcasmos, etcétera (el caso de la alumna D y el profesor A mencionados antes puede ser un malentendido, donde alguien ve hostilidad donde posiblemente no la hay).

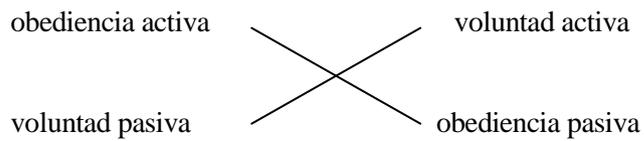
Podemos también ensayar otro acercamiento a este continuo de posibles relaciones polémico - contractuales, un poco más acá de la variedad figurativa y discursiva, y como parte de las constantes narrativas, las competencias modales pueden ser formuladas como estructuras reiterativas, y susceptibles de ser estudiadas.

Más arriba, al observar diferentes programas narrativos de la interacción (*supra*: 41 - 47), no era posible realizar algunas precisiones sobre las competencias que tanto educador como educando ponen en juego en su interacción. Es pues, conveniente aprovechar una confrontación de las modalidades de la competencia. Ya Greimas

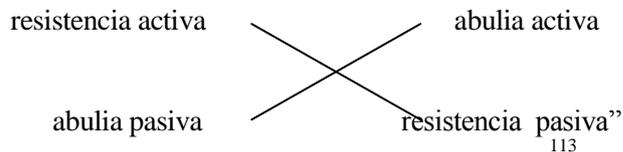
112 Greimas-Courtes, *Op. Cit.* 1982. Págs. 88,89

realizó como ejercicio de homologaciones (ver al final el anexo N° 2) la confrontación entre deber-hacer y querer-hacer, y de este ejercicio propone:

“una idea de la distribución de los roles actanciales del *sujeto consiente*:



y del *sujeto rechazante*:



113

Cuadros que resultan particularmente iluminadores para estudiar algunos de los posibles encuentros entre el programa narrativo del estudiante y el programa narrativo que se proyecta desde el docente al alumno. Así se construyen aquí algunas posibles lexicalizaciones de dichas confrontaciones modales. Entonces podremos plantear estos cuadros como las posibles “actitudes”, o más bien “quereres-hacer” del alumno frente a la autoridad del docente que se revela en “deberes-hacer”. Entonces, podemos imaginar que una respuesta posible del alumno frente al *deber-hacer* proyectado desde el educador puede ser el *querer-hacer* del alumno, y tendríamos así un caso de *obediencia activa*. Situación “feliz” por la congruencia y compatibilidad que supone esta coincidencia modal en el programa de educador y alumno.

De lo que se trata es, entonces, de buscar (por parte del educador) que el educando tenga una *obediencia activa*, es decir, que sometándose a la sintaxis deóntica

113 Greimas, *Op. Cit.*, 1989. Págs. 102, 103.

(metodología) de la interacción educativa, también “quiera” hacerlo. A esto se refiere Fabbri cuando habla de:

“Un programa discursivo autónomo manipula la configuración de modalidades en el enseñado, con el fin de hacerlo creer: se tratará de “interesarlo” (por el uso de las formas figurativas), de “tranquilizarlo” (por medio del uso de modalidades epistémicas apodícticas)”.¹¹⁴

Parafraseando un poco, podemos decir que se trata de manipular la configuración de modalidades en el educando para hacerlo querer hacer (el creer lo hemos revisando antes) y así obtener su *obediencia activa*, por participación *voluntaria* dentro del circuito de *aprendizaje* programado por el docente.

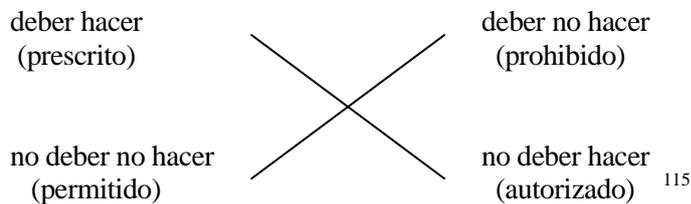
Cuando Fabbri apunta que también se trata de “tranquilizarlo” (expresado en las cadenas modales que estamos revisando) se puede afirmar que el docente trabaja contra un *no querer hacer*, o un *no querer no hacer*, y en la medida que el docente no puede manipular esta configuración modal en el educando, obtendrá una *voluntad pasiva*, e incluso una *resistencia pasiva*.

Pero estas situaciones no son más que posibilidades entre las ocho exploradas por una de las series de confrontaciones propuestas por Greimas.

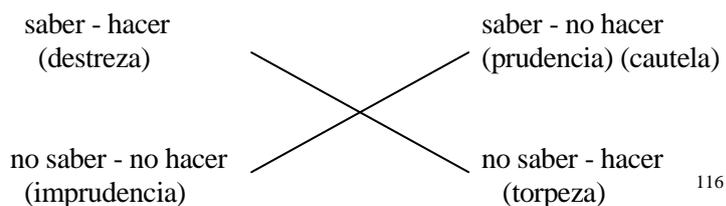
Este ejercicio de homologaciones ilumina un aspecto de la intersubjetividad educativa, ya que en general se puede afirmar que el principio de autoridad depositado en el educador (su predominio como destinador de saber y poder) hace que del educador emanen una serie de “deberes hacer” y “deberes no hacer” (prescripciones y prohibiciones) es decir las obligaciones a las que se someten los estudiantes desde que

114 Fabbri. *Op. Cit.* Págs. 32, 33.

están en su curso. Por supuesto que esto deja abierto el terreno del “no deber”, es decir de lo permisible, pero no prohibido, y de lo deseable (desde el docente) pero no obligatorio. Sobre esta estructura deóntica se presentan las posibilidades volitivas del alumno, ya sea que su querer entre en conflicto (resistencias), o su querer sea indiferente (abulias), o que su querer o no querer llegue a felices coincidencias (obediencias). El cuadro de modalidades del deber hacer se puede lexicalizar de la siguiente forma:



También Greimas desglosa la confrontación de este deber hacer frente al saber hacer (este juego de homologaciones también se encuentra en el Anexo N° 2). Que resulta particularmente sugestivo en el caso de la intersubjetividad educativa. Sobre todo si retomamos un esquema planteado más arriba:



Sobre estas homologaciones Greimas indica que nos permiten proponer una representación de la aplicación de los códigos sociales de carácter normativo (reglas de

115 Joseph Courtes, *Análisis Semiótico del Discurso*. Gredos, Madrid. 1997. Pág. 152. Se ha completado los términos deber, poder y hacer en su notación original como “d”, “p” y “h” y la negación que en el texto original era “-” por la palabra “no”.

116 Desiderio Blanco. Texto inédito.

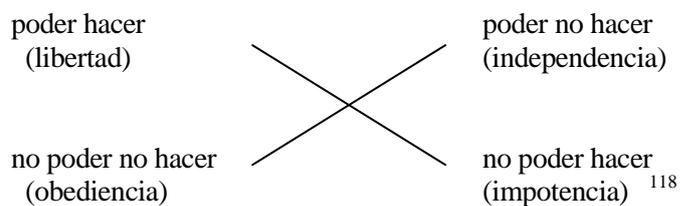
gramática, de jurisprudencia, reglas sobre costumbres, cortesía, etc.). En este sentido, aparece como absolutamente pertinente su uso en el ámbito de la intersubjetividad educativa. Ya que, como se ha visto, las relaciones educador-educando, están plagadas de deónticas, reglas y códigos (prácticamente todos los que apunta Greimas).

Así, Greimas sugiere que esta homologación podría generar una *tipología de roles sociales*,¹¹⁷ en el marco de esta investigación más bien procuraremos ver como en diferentes *discursos educativos* podemos apreciar los contratos y conflictos que aparecen por debajo de diversas expresiones de los diferentes actores de la comunicación educativa. Qué es lo que ocurre con el educando que no sabe hacer, pero que está sujeto a un deber hacer; o a partir de las lexicalizaciones podríamos hacer otra lectura; este educando estaría frente a lo *prescrito* en donde su competencia es la de la *torpeza*. Entonces frente a una posible rigidez de lo *prescrito*, el alumno realizará necesariamente una *torpeza*, si en efecto no es competente, y esto eventualmente (según el contrato educativo) llevará a una sanción para el alumno. Continuando con los ejemplos, la represión que supone que frente a una *destreza* (saber hacer) por parte del educando se imponga una *prohibición* (deber no hacer), este esquema puede ir desde una simple necesidad didáctica (evitar que un estudiante “avance” más que el promedio de su grupo) hasta el manejo “dictatorial” por parte de un docente en impedir a sus alumnos tomar la palabra, o simplemente cuestionar algún punto de la exposición del profesor. Menos conflictiva se presenta la confluencia de una *destreza* con la *prescripción* por parte del docente, la *prudencia* (saber no hacer), con lo *prohibido*

117 Lo que podría dar lugar a una tipología de roles del educando, en nuestro caso. No obstante, se considera que dicha tipología requiere de un universo de casos estudiados sobre el cual proponer recurrencias. Tal como lo realiza la escuela greimasiana en torno al comportamiento de los usuarios del metro de París, en la investigación dirigida por Jean-Marie Floch, en el texto: *Semiótica, marketing y comunicación*. Paidós. Barcelona. 1993.

(deber no hacer), o la *torpeza* (no saber hacer) del estudiante con lo *autorizado* (no deber hacer) desde el profesor.

Greimas deja abierta otra serie de homologaciones (que hemos completado en el anexo N° 2) que él no desarrolla, sobre la base del mismo deber proyectado por el docente y relativo al poder del alumno:



Homologaciones que también podemos leer como antes, aunque podemos plantear una nueva pregunta, todas estas confrontaciones modales de orden narrativo, tendrán a su vez múltiples manifestaciones en el nivel discursivo de cada relato; la pregunta es ¿Cómo aparecerá la confrontación de la *independencia* en el alumno, frente a una *prescripción* (deber no hacer) por parte del docente?. Es más, en el ámbito del poder (competencia) del alumno, ¿Qué ocurre con la categoría de la *soberanía* (*libertad e independencia*) dentro del marco de una relación educativa muy convencional?, ¿Quedará sometida por el necesario ejercicio del poder por parte del docente?. Ya que hemos visto ampliamente como el poder se concentra en el docente en el relato educativo, eso no implica automáticamente que el educando sea necesariamente un sujeto del no poder o *sumisión* (*obediencia o impotencia*). Esta lectura del hacer (aquí modalizado por poder) en el alumno, puede referirse a *hacer o no hacer* las actividades *prescritas* por el docente, o las cosas *prohibidas* por el mismo. Enfocado desde la deontica educativa, *no hacer lo prescrito* o *hacer lo*

118 Courtes. *Op. Cit.* Pág. 151.

prohibido son parte de una “rebeldía”, o “desobediencia”, que merecen por tanto una sanción (un castigo). Ampliaremos luego esta reflexión relativa a la sanción.

La teoría de las modalidades ha sido ampliamente desarrollada dentro de la escuela semiótica greimasiana (acabamos de revisar brevemente el planteamiento del propio Greimas al respecto). No obstante, existen otras maneras de abordar su estudio. En los límites de este estudio, aplicaremos con cierta libertad (poco ortodoxa, como se puede haber percibido) diferentes perspectivas, en el afán de ubicar “nudos” de estudio en la intersubjetividad educativa.

Volviendo sobre el enfoque de los contratos y conflictos, nos parece pertinente retomar un planteamiento de Blanco y Bueno, quienes propusieron dos tipos de sujeto según la generación modal:

“El contenido de las modalidades se modifica en función del orden adoptado. En la secuencia:

/querer-poder-saber/

en la que “querer” rige el saber, el querer instala la identidad del sujeto, derivando su estatuto de sujeto operador de la afirmación de su identidad...

Afirmar la secuencia */q-p-s/* es negar un cierto tipo de racionalidad (el sujeto cartesiano, racional) y es negar también la posibilidad del intercambio y del contrato. La secuencia */q-p-s/* afirma un tipo de sujeto que puede ser definido en función de la búsqueda que implica el “querer”. Este “querer” dominante remite al sujeto de deseo (en sentido freudiano). El “saber” en este caso es un saber práctico. Uno sabe lo que necesita para hacer lo que quiere. Así, el que aspira a ser abogado, quiere un saber (conocimiento de las leyes) para poder actuar en la sociedad.

Por el contrario, en la secuencia:

/saber-poder-querer/

El “querer” es instaurado por el “saber-poder”. Este “querer” remite a un programa acabado y promueve una relación pasado-presente (...) Este sujeto puede participar en la economía del intercambio, ya que es capaz de firmar un contrato. En este caso el “saber” es teórico y reflexivo. Lo que el sujeto quiere hacer esta

determinado por su conocimiento de las cosas y de las situaciones. Es el sujeto sometido a las normas que conoce. Así, por ejemplo: el ciudadano que conoce sus derechos (sabe), puede comprometer su voluntad (su querer) en un contrato de trabajo o de compra-venta”

119

En la interacción educativa el primer sujeto descrito, como sujeto de /querer-poder-saber/, será un sujeto que participará más de las estructuras polémicas que de las contractuales (*stricto sensu*). Este sería lo que en los esquemas anteriores corresponde con el sujeto *activo*, que tiene alguna *voluntad*, ya sea de *querer*, o de *querer no*, y que en la lógica de este último texto plantea un sujeto “no inclinado” (sin la *disposición*) a realizar contratos y concesiones, en otras palabras a no someterse a algún deber.¹²⁰

En cambio el sujeto configurado por /saber-poder-querer/, como dice la misma cita, es “capaz de hacer contratos” y “de comprometer su querer (voluntad)”. Este sujeto que se basa en el “saber” para actuar, y para “querer”, es el que (de “quererlo”) se puede comprometer en la interacción educativa y los respectivos contratos. Ahora bien, esto supone que el educando tiene la capacidad de someterse *voluntariamente* a algún contrato, más que a ser simplemente pasivo de un contrato unilateral impuesto desde el docente.

Un ejemplo de sometimiento voluntario a la estructura del sistema educativo lo podemos ver en el alumno F en los siguientes extractos de su entrevista:

Entrevistador: ¿Cómo te evaluarías tú en este curso? (Cosmología)

Alumno F: *En verdad, si te soy sincero, estoy un poquito más abajo del promedio, que no debería. En verdad estoy un poquito vagando, no estoy esforzando mi cerebro como debo. Aunque sus pruebas sé que son fáciles. Las preguntas serán difíciles, pero el contenido sí es fácil.*

119 Blanco-Bueno, Metodología del Análisis Semiótico. Universidad de Lima, Lima. Págs. 104,105.

120 Esto abre la pregunta: ¿Será esta la configuración de generación modal en el autodidacta, quien se “mueve” más por voluntad propia sin afectación de deberes externos?

Entrevistador: ¿Por qué sientes que debes esforzarte?

Alumno F: *Bueno, es una pregunta comprometedora, me parece que así debe ser*

Entrevistador: ¿Por qué?

Alumno F: *A mí me parece que no necesariamente tu tienes que saber sólo lo de tu carrera. Me parece que un profesional completo debe saberse manejar en cualquier campo, no sólo en su carrera.*

En este caso vemos que el alumno sostiene un *creer deber saber* del profesional “Me parece que .. debe saberse manejar ...”, profesional que él quiere ser y demuestra estar interesado en *saber*, en función del deber que se impone a sí mismo, asume esto y por lo tanto *quiere* saber. Según él, no está *esforzando su cerebro* como *debiera*. Así tenemos un alumno que participa del esquema de deberes del sistema educativo, ya que en este sistema el alumno *debe aprender* (debe hacer), y el asume este deber y lo hace, esto lo convierte en un *obediente activo*, y que al asumir el deber, compromete su querer. Se trata pues, de un sujeto capaz de hacer contratos y comprometer su querer, tal como se podía proyectar desde las cadenas modales que plantea Blanco.

No obstante estas posibilidades modales, la imposición del *contrato educativo* es la estructura habitual del sistema educativo (en la educación superior, se presume que mientras más superior menos *impuesto* el contrato, como el caso del alumno F; no así en los niveles básicos donde el educando está sujeto plenamente a las *prohibiciones* y *prescripciones* del sistema), tal y como lo mencionara Barthes (*Loc. Cit.* Pág. 52) “*La escuela es una estructura de coacción... La clase implica fatalmente una fuerza de represión*” La universidad (sobretudo en sus niveles elementales) tampoco escapa a esta estructura modal de contrato unilateral, ya que el estudiante universitario es sujeto del *deber* antes que del *querer* al inicio de sus “estudios generales”, no se trata de temas (u objetos cognoscitivos) que él “quiera” estudiar (o apropiarse) y por lo tanto de “haceres” que desee realizar.

Capítulo 5

LA SANCIÓN DIDÁCTICA

En la formulación del esquema narrativo, se le otorga a la sanción la fase final, la sanción es lo que corresponde a la “retribución” que otorga el Destinador en función de la performance realizada. Esta performance es evaluada de acuerdo al contrato que estableció la manipulación a la que dio origen el Destinador.

“Una vez establecido el contrato entre el destinador y el Destinatario-sujeto, este pasa por una serie de pruebas para cumplir los compromisos asumidos y se encuentra, al final, retribuido por el propio Destinador que, de este modo, aporta también su contribución contractual.”¹²¹

En el dominio de la comunicación educativa, el considerar la relación educativa ya sea según la diada Destinador-Destinario, o según la pareja Sujeto-Antisujeto, tiene implicaciones diferentes en lo que al análisis se refiere, esto ya ha sido revisado (*supra*). No obstante, el planteamiento clásico de la sanción asigna estos términos para los roles de la sanción.

Repasaremos entonces, los conceptos elementales de sanción a nivel semionarrativo a la par que señalamos algunos de estos roles (intercambiándose sucesivamente) en la relación Educador-Educando.

De acuerdo a la teoría clásica, la sanción se lleva a cabo en dos dimensiones, pragmática y cognoscitiva. La sanción pragmática se basa en un juicio ético, “juicio sobre el hacer” del destinatario; es decir, que el destinador opera la modalidad del

creer sobre los actos o la acción del destinatario. Esta operación del creer se realiza en base a un “*sistema axiológico (de justicia, de buenas costumbres, de estética, etc), implícito o explícito, tal como al menos ha sido actualizado en el contrato inicial.*”¹²²

La sanción cognoscitiva, en cambio, “*es un juicio epistémico sobre el ser del sujeto y, más generalmente, sobre los enunciados de estado que este rige gracias a las modalidades veredictorias y epistémicas*”.¹²³ El juicio (sobre el ser del destinatario) es una modalización del creer sobre el ser del destinatario en el caso de la sanción cognoscitiva.

Entonces, tenemos un creer ser (en realidad un simulacro sobre el educando) que se formula como juicio y sanción cognoscitiva, y un creer ser hacer (sobre la performance del educando en el seno del curso).

Quezada nos propone una ilustración de lo dicho hasta aquí sobre la sanción:

“Mientras tanto, el héroe-investigador se verá inmerso en una tensión epistémica y veridictoria pues el autor del delito se refugiará en la posición del secreto: es culpable pero desarrolla una serie de tácticas y estrategias para no parecerlo. Como correlato de esto, se manifiestan las posiciones de los “sospechosos” todos aquellos que, aunque no-sean culpables, lo parecen. A partir de esta situación hay dos salidas; la negativa implica la confusión del investigador y, como consecuencia, la permanencia del culpable como sujeto escondido. Como los héroes de la T.V. son infalibles, esta posibilidad paradigmática no se da. Mas bien la salida es positiva, el culpable por “a” o “b” razones deviene sospechoso (no-ser-parecer) luego se delata (parecer-ser)...”¹²⁴

121 Greimas - Courtes, *Op. Cit.* 1982. Pág. 276.

122 Greimas - Courtes, *Op. Cit.* 1982. Pág. 346.

123 *Ibidem.*

124 Quezada, *Op. Cit.* 1991. Pág. 218.

Así como en las historias policiales, en nuestro relato educativo, es el docente, el educador el que sanciona cognoscitivamente al educando, en base a la inmanencia detrás de la manifestación de sus acciones. De acuerdo al contrato educativo el educando realiza una serie de actos cognoscitivos y pragmáticos, actos que también son programados desde la posición destinadora del proceso educativo (el docente, a partir de una metodología pedagógica).

Es en base a la performance realizada por el educando a lo largo del proceso educativo (los actos programados) que el docente “evalúa”, juzgando cada acto con un juicio “creer-hacer-bien” o “creer-hacer-mal” (y los matices intermedios) por parte del educando. Sobre la sintagmatización de estos actos (del discente) y sus juicios por parte del docente, es que éste construye un *creer-ser* sobre el educando. El docente opera el ejercicio del creer (una interpretación) sobre los actos del educando, su performance, para desarrollar un juicio epistémico de cada educando (el creer luego se convierte en un *saber-ser* sobre el educando). A lo largo del proceso educativo este *creer-ser* sobre cada discente se modifica en base a sus actos (o se ratifica) y a su vez este *creer-ser* influye en el juicio de cada acto (sintagmáticamente posterior) que realice el educando.

De manera que para el docente, al inicio de un curso, los alumnos son “sospechosos” (tal y como para el policía del ejemplo), es decir sujetos de un simulacro asignado por el docente, ejercido sobre el *parecer* de los alumnos, y su comportamiento inicial frente la “cátedra” del profesor. Entonces se asignan inicialmente “sospechas” (aquel parece buen alumno, ese otro parece flojo, ese parece inteligente, etc.) Tal como lo discutimos anteriormente (*supra* pág. 53) el docente

postula estos simulacros, que son verificados o desmentidos de acuerdo a la performance *cognoscitiva* del alumno.

Límites y tipos de sanción didáctica desde el docente

La evaluación, el juicio que realiza el docente sobre la actividad del educando se realiza sobre un determinado límite cognoscitivo. Recordemos que (en general) cuando hablamos de actividad del educando nos referimos a un ejercicio fundamentalmente cognoscitivo; que la carencia a llenar en el educando es una de orden del *saber* y como objeto de saber es *mensurable*.¹²⁵ La sanción tiene como límite su propio contrato fundador, así cuando un docente desarrolla un curso, él se plantea (o le plantean) una serie de *objetivos pedagógicos*, que *debe* lograr, en otras palabras: saberes (saber ser, saber hacer, *supra*: 30-36) precisos a adquirir por parte de los estudiantes.

Tal y como lo hemos revisado, la sanción se presenta en el proceso didáctico en los exámenes, pruebas o prácticas que programa el docente para ejecución por parte de los alumnos. Estos tienen por propósito “medir” o “calcular” saberes específicos en el educando. Saberes que son definidos de antemano, de los cuales carece el educando al inicio del proceso, y con los cuales debe conjuntarse al final del proceso.

125 Tal y como lo propone Fontanille en su análisis sémico del /saber/, al afirmar que se trata de objetos dicretos (Fontanille, *Op. Cit.* 1987b. Pág. 28) y también en su ensayo “Propuesta para una tópica de carácter antropomorfo” (Fontanille, *Op. Cit.* 1994. Pág. 176).

El objetivo es entonces, la competencia (generalmente cognoscitiva) que el educando debe adquirir durante el proceso educativo, otra cosa es el criterio con el cual se evalúa (se juzga) los exámenes y pruebas:

“... el objetivo operacional la mayoría de las veces es confundido en la terminología con el *criterio* de evaluación. El criterio es pues, la performance óptima del alumno, para juzgar en última instancia la competencia adquirida.”¹²⁶

Ese es el límite que se plantea para la sanción, para el juicio sobre el saber adquirido o no por el alumno. Ahora bien, esta competencia (cognoscitiva) del estudiante, de manera que pueda ser “observada” por el docente debe convertirse en performance, en ejecución, en acto: “*Así pues, un objetivo no es operacional a no ser que corresponda a una actividad concreta, si define un “comportamiento observable”:* no se trata ya más de competencia, sino de performance”¹²⁷, de esta manera, los exámenes, pruebas, test, exámenes, prácticas proporcionan un acto planificado y controlado por el docente para que el alumno ejercite (*performe*) su competencia adquirida.

Las evaluaciones se distribuyen en tres tipos, diagnóstica (o de entrada), procesal (o de formación) y la evaluación final. La primera de estas permite saber cuáles son los saberes ya adquiridos por el alumno, y cuáles son los que le falta, en otras palabras definen al *alumno como carente* de una serie de competencias, que son precisamente, las que se procura *completar* (conjuntar con) en el estudiante. La evaluación de proceso corresponde a lo aprendido (o no aprendido) en el desarrollo del

126 Fontanille, “*Pour changer, commencer par la fin*”. En: Le Bulletin N°42, París, Groupe de recherches sémiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS). 1987. Pág. 6. La traducción es de mi responsabilidad.

127 *Ibidem*. La traducción es de mi responsabilidad.

curso. En otras palabras, el docente averigua que competencias (de sus objetivos planeados) ya ha adquirido el estudiante, y cuáles aún no. De esta manera puede disponer de sus clases (exposición, temática, ejercicios), y de ajustar (según sea el caso) la marcha y avance (ritmo, discurrir isotópico) de su curso. La evaluación final, es la que juzga la carencia (disjunción) o la posesión (disjunción) de los saberes y competencias en el estudiante que se programó al inicio del curso. Esta es pues, la que corresponde *stricto sensu* a la *sanción* del esquema narrativo.¹²⁸

Se puede apreciar que el término sanción, entonces ha sido usado de manera bastante libre al afirmar que los exámenes y pruebas sirven para producir la sanción. En ese sentido hemos jugado con el término *juicio* que tiene una aplicación más amplia dentro del recorrido de nuestros personajes en la interacción didáctica, ya que se trata entonces del ejercicio del *creer*.

Prácticamente todas las performances programadas por el docente como parte del proceso educativo (trabajos, exámenes escritos y orales, asignaciones, monografías, práctica, exposiciones) “tienen nota”, son “calificados” por el docente en base a una escala numérica en la cual la cifra más alta corresponde a una sanción pragmática de “recompensa” al educando por una “buena” performance, es decir, por su cercanía a la *performance óptima* preestablecida. Ahora bien, esta calificación se realiza según un contrato previo de lo que se considera “buena” performance, que de no estar claro para docente y discente generará conflicto entre ambos (un desacuerdo sobre el juicio que representa la nota, y el valor de la performance del alumno). Estas evaluaciones tienen carácter *veredictorio*, permiten al educador acercarse a *saber sobre el ser del saber*¹²⁹

128 *Ibidem*. La traducción y paráfrasis es de mi responsabilidad.

129 S2 saber ser [S1 saber (ser/hacer)].

en el educando (tomando como supuesto que el educando performa “lo mejor que puede”). En base a este tipo de metasaber (ya que se trata de un saber - saber, S2 saber [S1 saber])¹³⁰ el docente establece (y reconoce) al discente que “sabe” y al que no (al que está conjunto o disjunto con el objeto cognoscitivo), lo que invita inmediatamente en el docente a juzgar (sancionar) sobre esos estados evaluados; así “el que sabe” es un “buen alumno” y “el que no sabe” es “un mal alumno”. Este juicio desencadena la sanción pragmática: la nota o calificación numérica antes descrita, que será un número mayor como “recompensa” al “buen alumno” y el “castigo” para el “mal alumno” será un número menor (mientras más lejos la performance del alumno del óptimo esperado menor será la nota).

Por supuesto que esta primera aproximación aparece como maniquea. Ya que no se trata de evaluar la “bondad” o “maldad” *morales* o *éticas* sino que los términos bien y mal son aplicados dentro de la isotopía de la *eficiencia* y *desempeño* del alumno en relación a las evaluaciones propuestas por el docente. La alta eficiencia, y buen desempeño cognoscitivos (generalmente) suponen necesariamente una nota (numéricamente) alta, y la poca eficiencia o mal desempeño una nota baja.

Todos los mecanismos mediante los cuales provoca una performance de los alumnos (que figurativamente pueden ser muchos, cuando el profesor “toma prácticas o exámenes”, “pide trabajos por escrito”, “exige exposiciones orales”, etc.) apuntan, sirven para que el docente crea (*creer*) sobre el *ser* del educando, ya sea un *héroe* o un *traidor*.¹³¹ El primero se puede expandir figurativamente como un “alumno excelente”, un alumno “inteligente” o “rápido”, “aplicado” o “constante”, “estudioso”,

130 También llamado *saber metasemiótico* por Fontanille, *Op. Cit.* 1987b. Págs. 42 – 44.

131 En términos del modelo propiano.

“desenvuelto”, “motivado” o “interesado”, etc. En el otro extremo, figurativamente: “un pésimo alumno”, el “bruto” o “tonto”, “descuidado” o “inconstante”, “tímido”, “desmotivado” o “desinteresado”. Ambos extremos vistos así (figurativamente) invitan a realizar todo un *continuum* de alumnos tipo intermedio: el “inteligente” y “desmotivado”; el “estudioso” y “desmotivado”; el “desenvuelto”, “interesado” pero “inconstante” y así, las posibilidades aumentan a lo largo del continuum (con tantas posibilidades como actores-alumnos pueda haber) tantos, como alumnos existan en nuestro relato educativo.

No obstante este despliegue discursivo, puede apreciarse que la sanción del educador sobre el alumno está sujeta a una metodología, debe tener un “rigor académico”, está sujeto a la deóntica del proceso (deber-ser) establecido por la institucionalidad del sistema educativo y la sociedad, coerciones estas que forman parte de la especificidad del contrato educativo. Esta evaluación *debe no* (prohibición) efectuarse afectivamente (influida pasionalmente), ya que eso haría que las sanciones pragmática atribuidas a los alumnos puedan no corresponder con el contrato educativo (“nota alta al buen alumno” y viceversa), atentaría contra la “objetividad y/o justicia” de las calificaciones. A su vez, el alumno al recibir la “nota” sanciona la sanción del docente, es decir, evalúa su “justicia” de acuerdo al contrato educativo. Primero reconoce si es o no la “nota” que según contrato le correspondía, (actúa como juez de su performance) (actancialidad sincrética), se autosanciona y luego coteja con la sanción que subtiende la “nota”. Según este cotejo reconoce al educador como “justo” o “injusto” (sanción cognoscitiva).

Consideramos que esta evaluación programada y planificada desde el quehacer del docente (sobre sus objetivos pedagógicos) es la que evalúa el proceso educativo

mismo, en su *función* principal (*supra*: 47, 48). No obstante, no es el único juicio, ni siempre es el que prima en una sanción final (coincidentalmente: final dentro del esquema narrativo, así como punto terminativo en la disposición temporal del discurso educativo).

Los juicios ejercidos por el docente son diversos, por eso proponemos un listado (*no exhaustivo, ni desarrollado*) de ejes sobre los cuales el docente puede ejercer *sanciones*, o juicios, algunos son sistematizados por la deóntica del sistema educativo, o a veces por la deóntica particular de algún docente en su ejercicio didáctico (recuérdese que se trata de pareceres desde el docente):

Ejes de sanción desde el docente

- *Eje de la competencia temática (relativa a objetivos pedagógicos)*

La que se acaba de revisar en las líneas previas.

- *Eje de la evaluación de su competencia receptiva*

Ya sea el alumno desde “atento” hasta “distráido”, con los matices intermedios que correspondan al grado de atención por parte de los estudiantes.

- *Eje de la competencia lingüística*

Según si el manejo idiomático es “pobre”, “inadecuado” y “pésimo” hasta si el dominio del idioma es “rico”, “preciso”, “apropiado”, y “excelente”. También comentan los docentes: “redacta muy bien, tiene un amplio vocabulario”, o “este chico tiene facilidad de palabra, explica de manera muy ordenada y clara”.

- *Eje de la competencia semántica (saber enciclopédico, o “universal”)*

Lo que se da en llamar “cultura general”. Habitualmente se escucha por parte de los docentes comentar sobre la escasez de conocimientos “universales” por parte de los alumnos: “no tienen cultura general”, “los chicos no leen ni el periódico, no saben ni de actualidad”.

- *Eje habilidad (competencia) intelectual*

Es decir, de la “rapidez” con que un alumno comprende y entiende los conocimientos propuestos por el docente. El eje se articularía del rápido al lento, o del “mosca” al “corcho” en el argot peruano. Incluso profesores comentan: “esta chica es muy lenta para entender”, “ese alumno tiene gran facilidad para comprender el tema, pero no sabe explicarlo” (lo que aludiría a su incompetencia de expresión lingüística).

- *Eje de la creatividad (en la comprensión y uso de los saberes, y resolución de problemas)*

Según la naturaleza del curso o temática, puede aparecer este eje, ya sea según la “originalidad” para solucionar un problema propuesto (quizá incluso de alguna manera no prevista por el docente). O incluso según la “creatividad” que se demanda del alumno para proponer “una campaña publicitaria” o “un guión de cine”.

- *Eje de la laboriosidad y esfuerzo*

El trabajo y performance de un alumno puede ser calificado de “original” y de “gran capacidad creativa”, pero a su vez de “poco esfuerzo”. El alumno puede ser “muy laborioso” o “poco esforzado”. Los comentarios suelen ser: “ese alumno es trabajador

y afanoso, pero poco brillante”, también “este chico es inteligente pero es muy vago, parece que no le importa”.

- *Eje del comportamiento social, trato*

Desde la deontica didáctica se clasifica el comportamiento individual, como “respetuoso”, “amigable”, “patero”, hasta el “callado”, “irrespetuoso”, “conchudo” o “insolente”. Se observa que este eje tiene una fuerte carga pasional. Ocasionalmente los docentes realizan este tipo de ejercicio sobre sus alumnos al comentar: “buen muchacho”, “linda persona”, o “esa muchacha es una conchuda, entra y sale del salón constantemente”. También se observa y juzga sobre casos (alumnos) diferentes: “ese muchacho es extraño, parece que no puede quedarse quieto”, o “esa chica es muy habladora, pregunta y participa, pero no *dice* nada concreto”.

Sanciones o juicios por parte del educando

Por otro lado, desde el sujeto “protagonista” del proceso educativo como se le ha llamado más arriba, existe también un ejercicio de sanción (del *creer*), en este caso, sobre el hacer del docente (sobre su hacer-hacer y sobre su hacer-creer). De la misma manera que el educador lo sanciona pragmática y cognoscitivamente sobre su hacer y ser, así el educando sanciona sobre el “bien o el mal hablar” del docente (en este caso su *competencia* lingüística, por ejemplo), sobre si es “aburrido” o “interesante” e incluso “gracioso”, como juicio de valor (pragmático, ético, o patémico). Sobre el ser del educador se juzgara (creerá) que este es (v.g.) “buena gente” o “seco y poco amable”, esta vez como juicio cognoscitivo. Todo este entrecomillado alude pues, a un recorrido figurativo expandible temáticamente a lo largo de varios ejes con dos

extremos, uno siempre positivo (eufórico) y el otro negativo (disfórico). De manera general, se tiene, el “buen profesor” y el “mal profesor”. Eje en el que se incluyen rasgos figurativos como; “no se entiende lo que dice”, “sus exámenes son fáciles”, “pide muchos trabajos”, “exige mucho” e incluso “cree que su curso es el único que existe” aludiendo a un exceso en las exigencias de un profesor, visto así por el discente.

El primer juicio, en el discurrir del proceso educativo, que realizará el educando con respecto al docente tiene que ver necesariamente con “entender lo que dice el profesor”. Esta evaluación se realiza sobre la base de dos competencias y performances lingüísticas (lengua natural y un código específico: referente al tema o contenido del curso), la del educador y la del educando. En el caso del educador será su competencia y performance para “decir”, para el manejo de una lengua natural, y las deformaciones propias de una isotopía temática particular (el manejo y dominio de un metalenguaje específico correspondiente a un conocimiento particular). Sin embargo, es posible que siendo el docente competente en ambos dominios su performance didáctica no logre en el educando ni la atención (mira y captación sensibles) ni la comprensión (la construcción del saber en el alumno, la conjunción cognoscitiva).

Este es sólo uno de los primeros juicios a nivel intersubjetivo, pues a nivel actorial el educador es actante sincrético: performante y juez de su propia performance, sancionando su propio hacer-creer (lo que equivaldría discursivamente a “escucharse”, o “mirarse” si fuera posible).

De la misma manera, en el alumno hay una competencia lingüística y temática receptivas, para “entender” lo que viene del docente, pero puede realizar una “pésima”

recepción, “se distrae”, “no pone atención” (*supra* ver vs. mirar, y oír vs. escuchar, pág. 14, 15).

La posibilidad de esta sanción por parte del educando no sólo depende de su performance receptiva durante el discurso del docente, depende también del simulacro (*supra*, interacción) que se haya forjado el educando del educador, de las atribuciones factitivas, modales, sensibles y patémicas (emocionales) en la representación en el educando. En otras palabras, el alumno *espera* una competencia y una performance por parte del educador, tanto a nivel cognoscitivo como también en un nivel más sensible y primario (su timbre de voz, su manejo de la entonación, apariencia física, gestualidad, etc.). A partir de esta *espera*, el alumno contrasta con el *ser* (modalizaciones calificativas) del docente y su *hacer ser* (la ejecución de su “cátedra”), para generar un juicio (sanción) del docente en los diferentes ejes o aspectos de su *presencia* y *performance*.

Para el educando, no existen coerciones deónticas para el juicio que hace sobre el ser y hacer del docente. Se puede afirmar que la sanción del docente está controlada, o si se quiere “reprimida” por una sintaxis deóntica del proceso mientras que la sanción del educando esta “libre”, no sujeta a esa deóntica, pero sí a una particular; la de sus propios axiologías e ideologías, sobre las cuales se fundan sus juicios éticos; y también sobre los esquemas (de diferentes niveles) de su *espera*.

Los juicios ejercidos por el alumno son diversos, por eso proponemos (al igual que con el docente) un listado (*no exhaustivo, ni desarrollado*) de ejes sobre los cuales el estudiante ejerce sus *sanciones*, o juicios:

Ejes de sanción desde el alumno

Desde el alumno sobre el docente

- *Eje del dominio y uso lingüístico*

Al igual que en el docente, el alumno también opina, juzga sobre el manejo idiomático del docente (por ejemplo, vocabulario), y paralelo a esto también se evalúa la dicción, claridad y manejo de la entonación del docente (tal como se revisó para desde el docente sobre el alumno).

Nos parece interesante añadir el término uso, porque no se trata sólo del dominio idiomático, también de las bromas, jergas de los cuales haga uso. La alumna E nos comenta sobre el lenguaje que usa el profesor A:

“No me cae el profesor de verdad, mira, una cosa es que sea con nosotros amigos y otra cosa es que nos insulte porque muchas lisuras utiliza y es falta de respeto a los alumnos, al comienzo si lo detestaba al profesor, luego ya me he dado cuenta será por la edad que se yo, que él es así o no se como lo habrán criado, de verdad, pero allá él tiene esa personalidad deformada y está mal.”

Esta alumna señala y sanciona negativamente el uso lingüístico del profesor como ofensivo e insultante ya que según ella ese profesor usa lenguaje soez. Este sería un extremo de un eje de juicio sobre el *uso* de lenguaje, el eje iría de *respetuoso* hasta *ofensivo, insultante* pasando por algunos calificativos intermedios como: *solemne, amical, normal, “patero”, chabacano, vulgar*, etc.

- *Eje del dominio temático*

El alumno también juzga sobre el manejo del profesor en el tema de su exposición. Es decir, es posible que un docente tenga mal manejo idiomático (el eje anterior) pero

demuestra un gran dominio del tema, y viceversa. Por ejemplo el alumno F nos dice sobre uno de sus profesores:

“Pienso que sus exposiciones y clases están bien elaboradas y que tú puedes criticar. El siempre tiene sus armas ocultas, siempre está preparado con sus instrumentos. Por ejemplo uno dice: "No profe de acuerdo con esta teoría... - Ah, sí alumno, con esta teoría..." y te coloca nuevos conceptos, o si viene otro alumno y dice: "no profe de acuerdo con este libro..." y él dice: "Oh sí ese libro, yo lo he leído..." o sea no sólo se basa en la separata, sino que se basa en otros instrumentos, otros libros, nuevas lecturas..”

Es decir, que el alumno cree que el profesor *domina* su tema y que se prepara con otras lecturas que se extienden fuera del curso. El alumno observa que cada vez que alguien le pregunta algo diferente, *el profesor sabe* y está listo a absolver las dudas de los alumnos. Este profesor encaja con el esquema del sujeto de saber que puede llenar la carencia de saber en el alumno.

- *Eje del ejercicio evaluatorio* (como califica el profesor)

Aquí el alumno “juzga sobre el juicio” del docente, es decir, opina si la “nota” que el profesor le atribuye a sus *performances* (exámenes, trabajos, etc.) son justas o no, son “bajas” o “altas”. En este sentido la alumna D nos comenta: *“Por ejemplo, yo pienso que merezco quince, me ponen once, una cosa así pues, para mí eso es corregir bajo.”* Esto tiene que ver con la *espera* del alumno sobre su nota y su “*autosanción*” sobre su propia performance.

- *Eje metodológico* (de la programación de temas, objetivos y evaluaciones)

El estudiante puede cuestionar, o juzgar sobre los objetivos del propio curso, el orden de los temas a tratar, así como sobre la naturaleza y estructura de las propias evaluaciones que programe el docente. Si bien es cierto, este tipo de ejercicio por parte del alumno supone una mayor competencia cognoscitiva, tal que no sólo tiene conocimientos del curso, sino que comprende que éste sirve para construir en él mismo

una competencia mayor. Este tipo de ejercicio evaluatorio por parte de un alumno podría ser *esperarse* en un nivel superior de educación (postgrado, maestrías, doctorados) y no tanto en niveles iniciales o básicos (educación primaria, secundaria, e incluso pregrado). Tal parece que las tendencias contemporáneas en la educación (así como ya antiguas escuelas pedagógicas como el constructivismo) se orientan hacia la formación de un alumno más crítico, donde se construye deliberadamente la capacidad del alumno de *juzgar* sobre estos y otros niveles de su propia formación.

- *Eje de la “exigencia”*

Es decir, que se juzga también sobre si el profesor es “exigente” o “relajado”. Puede estar relacionado con lo anterior, aunque no necesariamente. Así un docente puede ser “relajado” e igual calificar “bajo”. O bien, como nos dice la alumna D, nuevamente: *“porque hay otros que te corrigen bajísimo, el de castellano es uno de ellos que corrige más bajo, tienes que rajarte.”* Donde se aprecia que corrigen “bajo” porque son “exigentes”, la exigencia, aquí es aceptada y sancionada positivamente. También con el alumno F conversamos:

Entrevistador: ¿Qué opinas de sus exámenes?

Alumno F: *Es un desgrac... (risas) no, no, es muy exigente, el tiene ahorita tres secciones de cosmología, y yo he sido uno de los afortunados, que ha salido aprobado con 11. En una sección ha aprobado a tres no más, en otra cinco, y en la mía 10, sólo dos con 16.*

Entrevistador: ¿Qué piensas de la nota que pone?

Alumno F: *Bueno, tú ya sabes pone bajo. Pero en verdad tiene razón, aunque sus preguntas son bien elaboradas, en verdad tiene razón al corregir, no tengo porque quejarme.*

No siempre la exigencia será bienvenida, puede tener en otros discursos, sanciones negativas por parte de los alumnos, cuando se la considera “desmedida” o desproporcionada. La alumna E nos comparte:

“en Historia, la profesora XX, (...) era demasiado exigente para corregir, unas pruebas demasiado..., ¿que creía?, seguro creía que éramos historiadores, unas pruebas demasiado difíciles, a todo el mundo estaba con la expectativa si iba a pasar o no el curso, fue horrible, fue horrible estar con ella en Historia”

Obsérvese el uso del calificativo “demasiado”, como si la exigencia sufriera un desborde, el cual es sancionado de manera negativa por la alumna.

Desde el alumno sobre el objeto-saber

- *Eje de valoración de la temática* (utilidad, cercanía con su realidad, etc.)

El estudiante juzga si el curso es “útil” para su carrera, para “la vida”. Muchas veces los alumnos comentan sobre algún curso: “y para que te preocupas tanto, eso no sirve a la hora de trabajar”, o bien “este curso es bacán porque te sirve para cuando chambees”. A la profesora C, le comentan sus alumnos:

“me han dicho: "caray, yo nunca he sabido que las cosas eran así, no, usted nos ha abierto los ojos, pero su curso es una isla, entre toda la currícula,..” cosas así me han dicho, sobre todo los chicos de facultad.. hay cosas bien gratas, también (...) un chico que había estudiado sociología conmigo: "ah, usted es la profesora de sociología, su curso bien útil, me sirvió bastante"... no entonces que te digan eso es bonito, que te digan que les sirvió el curso de sociología, (...) O que te dicen: "yo pensé que cuando iba a seguir ideologías contemporáneas, que iba a ser un curso muy aburrido, que no tiene nada que ver con el administrador, o para cultura general, pero usted lo ha puesto bien útil, para el administrador..”

Donde se evidencia que los alumnos realizan un juicio sobre el *valor de uso* del conocimiento que el curso ofrece saber al alumno, e incluso sobre el modo del profesor de realizar el curso “*usted lo ha puesto bien útil, para el administrador*”.

- *Eje de valoración de la dificultad del objeto para comprenderse*

Dependiendo del objeto saber (el curso) cada saber presenta (o no) dificultades en la comprensión de sus temas. El grado de dificultad es juzgado por el alumno, así la alumna D nos decía antes: “*para esto las personas que por primera vez en su vida ven geometría analítica como yo se pierden pues, porque avanza y avanza a una velocidad increíble*”. Lo cual tiene que ver con la dificultad de aprender dicho tema, además con esta alumna conversamos:

Entrevistador: ¿Crees que el curso de matemáticas es muy difícil?

Alumna D: *Ahora si, ahora lo veo recontra difícil.*

Entrevistador: ¿Antes, no?

Alumna D: *En el colegio, es que es otra matemática pues, la que te meten acá es analizar un montón de cosas, jamás yo he visto en mi vida, iba a imaginar lo que era una elipse, yo alucinaba que el elipse era una circunferencia o una hipérbola, esas cosas jamás, recontra rayado y te jalan así sin asco, te ponen uno, tú haces tu prueba así, 01, 04, jamás he subido de 07, hasta el momento estoy de más.*

Los cursos de matemáticas en los niveles iniciales universitarios son conocidos por su dificultad para los estudiantes. Muchas veces, los alumnos señalan que tienen buenos profesores, pero que los temas son difíciles de comprender y entender. Así como este caso, los estudiantes generalmente separan la dificultad del tema, de sus juicios sobre la performance del profesor, o su agrado o desagrado con el mismo.

Veridicción y Parecer Sensible

Como se ha visto hasta ahora, esta evaluación mutua que se hacen educador y educando tiene bases veridictorias, es decir que el juicio (del orden del *creer*) se realiza sobre el *parecer* del cada uno, y así estatuir sobre su *ser*.

La veridicción como la propuso Greimas trata “*de que un discurso pueda calificarse de <<verdadero>>*”, y de que “*como tal no deja de plantear la cuestión de su status propio y de la condiciones de la producción y el consumo de los discursos verdaderos*”¹³². En otras palabras, se trata de cómo y por qué los discursos son considerados verdaderos. Tal y como lo señala el propio Greimas se abren una serie de preguntas:

132 Greimas, Del Sentido II, Gredos. Madrid. 1989. Pág. 121.

“¿En qué condiciones aceptamos como verdaderos los discursos de los demás? ¿Cómo desciframos en ellos las mentiras y las imposturas? ¿Cuándo los asumimos como portadores de verdades profundas, presintiendo <<las cosas que se esconden detrás de las cosas>>? El problema de lo verosímil se integra, pues, también, en esta interrogación sobre la veracidad de los discursos: ¿Cómo procede el enunciador para que su discurso parezca verdadero? ¿Según qué criterios y qué procedimientos juzgamos los discursos de los demás como verosímiles?”
133

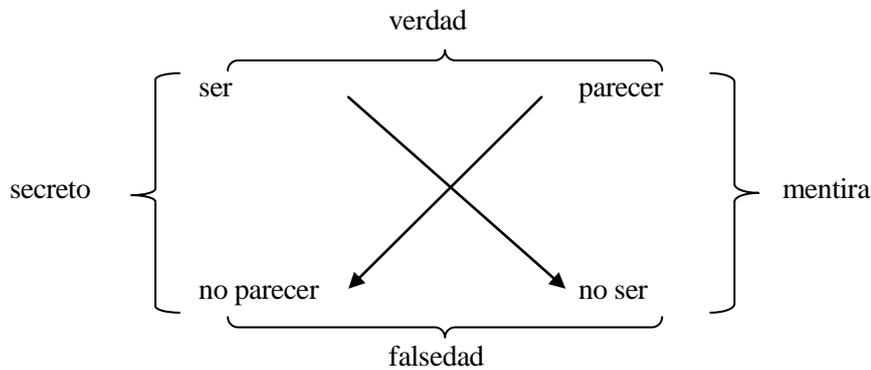
En ese orden de reflexión y dentro de nuestro relato educativo, el *discurso* a asumir como verdadero o no, sobre el que se *cree* o no, varía según el enfoque. Desde el docente, el discurso a creer es el que despliega el alumno mediante sus actos (pragmáticos, cognoscitivos o afectivos) sobre el propio “ser” del estudiante, y sobre todo mediante los actos programados por el docente para evaluarlo (en el orden cognoscitivo de acuerdo a los *objetivos* del curso en particular). De otro lado para el alumno, también hay dos discursos en juego, el discurso *temático* de los objetos de saber extendidos por el docente a lo largo de sus clases, y el discurso del “ser” del propio docente frente al estudiante.

Como se puede apreciar el discurso en cuestión es uno que está en circulación entre ambos actantes del proceso educativo, afectados permanentemente por el parecer de uno hacia otro. Greimas nos dice que las posiciones de ambos (enunciador y enunciatario) se fijan en “*forma de equilibrio más o menos estable*”¹³⁴, lo que sugiere una tensión, y un (posible) movimiento pendular, más aún teniendo presente que las posiciones son intercambiables.

133 Greimas, *Op. Cit.* Pág. 121-122.

134 *Ibidem.*

El cuadro, ya clásico, de la veridicción se presenta como una combinación de los valores de *ser* y *parecer* y de sus negaciones. La combinación define términos de “segunda generación”, así:



Estos términos de segunda generación dependen de la relación de los ejes de la *manifestación* (*parecer* – *no parecer*) y de la *inmanencia* (*ser* – *no ser*). Y sobre estos términos y ejes en la sanción se ejerce un *creer* por parte de quien asume la posición de juez frente a aquello sujeto a creer. Como se vio al empezar a tratar la sanción, ésta consiste en un juicio, *creer-ser*, ahora bien, el *ser* creído por el juez puede no corresponder exactamente con el *ser* modal (del sujeto juzgado o de la acción por él realizada). Todo juicio es realizado sobre el *parecer* construido por el sujeto juzgado. Así el *creer-ser* por parte del juez en aquello que *parece* y *no-es*, es un *engaño*; el *creer-no ser* en aquello que *no parece* y *es*, es un *secreto*; y así con cada una de los términos arriba señalados.

En una rápida aplicación al relato educativo, tenemos que un *engaño* puede tratarse de dos grandes posibilidades; ya sea que se trate de un “buen” alumno de quien el docente *juzga* ser un “mal”alumno, lo que implicaría que a pesar de *saber* y tener la *competencia* requeridas el alumno tiene una nota baja; o ya sea que se trate de un “mal” alumno, con “buena” calificación. Ambos casos de una *confusión* en la sanción

por parte del docente. Advertimos también una gran diferencia en el rol actancial del alumno en cada caso. Ya que la nota alta es la deseable, se puede suponer que el alumno no *engaña* deliberadamente para obtener una mala nota (con extrañas excepciones). Mientras que en el segundo caso (es más probable) que el alumno sea el que propicie el *engaño*.

Existe, entonces, una tensión modal previa a la decisión sobre “en que creer”, esta tensión se puede proyectar como una oscilación del creer entre diferentes polos, entre el *creer x* y el *creer no x*, o entre el *creer x* y el *no creer x*, o el *no creer no x* y el *no creer no x*. En este sentido aparecen pertinentes los cuadros modales del creer (conocidos como modalidades epistémicas primarias y secundarias) en tanto están proyectados sobre el esquema propuesto:

Modalidades Epistémicas Primarias		Secundarias	
creer [deber ser] CERTIDUMBRE	creer no [deber ser] IMPROBABILIDAD	creer [poder ser] VEROSÍMIL	creer no [poder ser] DUDOSO
	X		X
no creer no [deber ser] PROBABILIDAD	no creer [deber ser] INCERTIDUMBRE	no creer no [poder ser] INDUDABLE	no creer [poder ser] INVEROSÍMIL

135

Importante en estos cuadros no sólo las cadenas modales en sí mismas, sino también las lexicalizaciones que ponen en evidencia la tensión y gradualidad que ejerce el *creer* en el *ser* de algo o alguien. En es sentido, el juicio (de un profesor sobre el alumno, o viceversa) será un creer en constante tensión, amenazado por la *probabilidad* o la *duda*.

135 Greimas – Courtes. *Op. Cit.* 1991. Pág. 170.

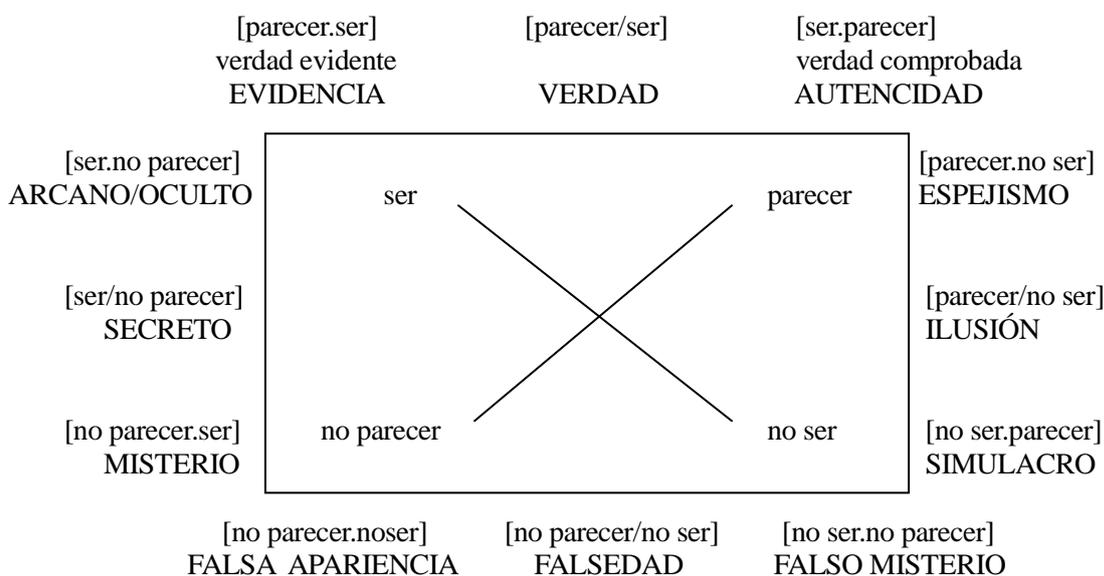
“Por el juego que autorizan las modalidades epistémicas primarias y secundarias será posible imaginar las tensiones del creer previas a la decisión que deviene sanción cognoscitiva; la oscilación probabilidad-improbabilidad genera posiciones confrontadas: una, de lo dudoso pasa a lo inverosímil (lo que no parece verdad). Por cierto que si esta creencia de verdad (que define a lo verosímil) se sustenta en una actitud de certidumbre, podremos decir que el destinatador cree saber la verdad. Como contraparte, la recurrencia de juicios de inverosimilitud (lleva a nuestro sujeto a la posición de incertidumbre)”.¹³⁶

La *verosimilitud* o *inverosimilitud*, *probabilidad* o *improbabilidad*, son ejercicios del *creer* sobre el *ser* (deber o poder ser de los sujetos y sus acciones). Pero hemos observado que este *ser* se evalúa, se juzga sobre el *parecer* construido por el sujeto juzgado, es por tanto un *hacer-creer*. En ese sentido al hacer interpretativo (*creer*) corresponde un hacer persuasivo (*hacer creer*) (*supra*: 25-27, 54-56).

Entonces se puede presuponer en el esquema narrativo que al *creer* por parte del intérprete (juez), corresponde un *hacer creer* por parte del sujeto “juzgado”.

En una novísima propuesta, Desiderio Blanco ilumina aspectos del cuadro de veridicción arriba mostrado. Tomando como base las propuestas modales de Fontanille, Blanco propone un cuadro que muestra las posibilidades de especificación del ser y el parecer. Así el creer que se ejerce desde el juez se ejerce en cierta determinación entre el ser y el parecer. Se trata de cierta relación jerárquica y gradual que se puede establecer entre el ser y el parecer, así no es igual “parece lo que es” (la verdad que se presenta como evidente), que “es lo que parece” (la verdad que presenta comprobada). Observemos el cuadro completo para sobre él realizar algunos ejemplos:

136 Quezada, *Op. Cit.* 1991. Pág. 210.



137

Este esquema así planteado, nos da luces en lo que se refiere a las formas en que funciona (de manera más precisa) el esquema de la veridicción, sobre todo en la función educativa. Ya que no es lo mismo que los simulacros o representaciones que se construye el docente sobre los alumnos, se comporten como *espejismos* (“no son lo que parecen”), es decir, cuando el profesor se planteaba representaciones que no correspondían con sus alumnos. Ocurre desde el lado del alumno también, recuérdese la representación figurativa que se hicieron algunos alumnos sobre un profesor de semiótica, y como “el profesor no era lo que parecía”¹³⁸ (*supra* 72). De otro lado, se puede apreciar la estrategia de un alumno (buscando una nota que no merece) como la

137 Blanco, Desiderio. “Apariencias que engañan” Análisis de *Vértigo* de A. Hitchcock. Texto inédito. 2001. Blanco echa mano de la especificación modal (propuestas por Fontanille anteriormente), Se utiliza el punto para notar dicha especificación, y la barra / para la especificación mutua.

138 Donde el parecer es una “imagen” previa, un simulacro del parecer previa a la presencia misma.

de un *simulacro* “parecer (*saber*) lo que no es (*saber*)”. Se puede afirmar que generalmente el profesor realiza un ejercicio de la veridicción para llegar a la *verdad comprobada*, es decir para verificar la *autenticidad* del saber de los alumnos a su cargo, para estar seguro que “parecen (*saber*) lo que es (*saben*)”. Otro ejemplo del ejercicio de estas modalidades nos lo propone el profesor A:

“.. de emergencia me llamaron a una universidad, digamos que tuve que improvisar ... un curso, justamente de filosofía, en otra universidad donde yo no conocía a la gente, donde yo no conocía el ambiente, etc. y entonces di una primera clase como si estuviera aquí en la Universidad (privada y particular). Entonces yo considero que ese fue un error de mi parte muy muy grave, porque ahí sí yo tenía que haber preguntado un poco más antes, en dónde me estaba metiendo...”

Fue así que se produjo una relación polémica entre profesor y alumnos:

“.. a partir de ese error el curso salió chueco, como se dice, y .. abandoné el curso a las tres o cuatro semanas, porque ya se había creado una.. un conflicto, en el sentido de que los alumnos entendían de otra manera el curso, de otra manera los estudios y yo tenía otra manera para cada cosa”.

En este episodio, apreciamos que el ejercicio de una representación de sus alumnos por parte del profesor, misma que aplicó a otros alumnos, en el ejercicio de un *creer* en una *verdad comprobada* (en otro lugar, sus alumnos habituales de la universidad privada), “parecen lo que son”. Cuando en realidad el profesor A, al enfrentar este nuevo grupo de alumnos debió ser conciente de la diferencia entre sus alumnos regulares y los nuevos alumnos, debió percatarse del *espejismo* en el que estaba inmerso, “no son lo que parecen [sus alumnos habituales]”. Luego de los malentendidos entre él y sus nuevos estudiantes, descubre, el *misterio* que origina las incomprensiones, que sus nuevos alumnos “no son lo que parecían [sus alumnos habituales]”. Este es otro enfoque a aquello que más arriba (*supra* 66-69) analizamos como las representaciones mutuas (*simulacros modales*) que se construye cada sujeto del otro en la comunicación, tanto educador del educando como viceversa. Se trata pues, de una construcción sucesiva de estos *simulacros*, que son sometidos a sanción progresiva y continua a lo largo (*duratividad*) del proceso de la relación intersubjetiva.

Un malentendido grave puede llevar a la ruptura del contrato educativo, como en el caso del profesor A.

Pero, volvamos sobre el *parecer creído* en otras palabras, sobre aquello sobre lo cual se ejerce el creer. Desde otro ángulo de la teoría semiótica, el parecer se construye sobre la aproximación a un universo sensible. Ya que el parecer (y presencia) presentado a otro sujeto pasa necesariamente por la sensibilidad de un cuerpo sintiente. En efecto, D. Bertrand nos habla de “la pantalla del parecer”, y cómo subyacente a este /creer verdad/ está la necesaria aproximación a la figuratividad, a cómo el cuerpo sensible se aproxima a la presencia de otro sujeto por medio de una percepción:

“El acto de percepción como lo demuestra M. Merleau-Ponty, realiza un movimiento de constitución recíproca, y tal vez frágil, del sujeto y del objeto de la visión, de la audición, del olfato, etc. Por este acto, sujeto y objeto se solidarizan y se sueldan, confiados en la realidad y en la verdad del mundo sensible, o, al contrario, se desatan y se desolidarizan, como lo muestran las ilusiones de sensibilidad, o las alucinaciones.”¹³⁹

El parecer entonces es el espacio de construcción sensible por parte tanto de docente como del alumno, frente a la presencia del otro, así como del objeto de saber. Entonces podemos afirmar que la *presencia* de un actante, en el nivel discursivo, supone necesariamente su *percepción* por parte de otro(s) actante(s), y de la percepción deviene su *parecer*.

Por esto es que el cuadro de la veridicción es central en el ejercicio de reconocimiento de las relaciones intersubjetivas, ya que el parecer del que se habla es pues uno que se construye sobre la sensibilidad de un cuerpo sintiente. Así pues,

139 Bertrand, Denis. *Précis de Sémiotique Littéraire*. Editions Nathan. París. 2000. Pág. 234 Traducción inédita de Oscar Quezada.

cuando hablamos del ejercicio de cualquier contrato, este pasa también por la trama de la confrontación sensible de un sujeto frente a otro.

El *ser* modal atribuido a uno u otro actante del proceso educativo, dependen de este *parecer* que se funda en la percepción y sensibilidad del sujeto *que cree*, así como “imagen” sensible que proyecta (*hacer creer*) el sujeto *a quien se cree*. Entonces el creer está estrechamente relacionado con la percepción y a su vez con lo que podemos llamar construcción perceptiva.

Hemos visto que un educando puede *engañar* al docente en torno a su saber (por ejemplo), esto quiere decir que el educando construye y proyecta un *parecer*, que puede ser cognoscitivo: *parece saber*, el docente lo percibe como “uno que sabe”; pragmático: *parece poder*, “tiene habilidad”, “tiene dinero”, etc. En todo caso de lo que se trata es que la construcción modal de un sujeto pasa por el *parecer* sensible. Es más, las evaluaciones programadas por el docente, no son sino, espacios y tiempos de alguna manera controlados por el profesor para (reduciendo el orden de la multiplicidad sensible que mana del educando) determinar alguna competencia en el alumno. Esta determinación, se hace en base a un juicio sobre si el alumno sabe o no, finalmente es el docente el que *cree* o *cree no* en el saber que el alumno *parece* demostrar en sus exámenes, pruebas y trabajos encargados.

Es conveniente abordar la complejidad de lo sensible, lo afectivo y pasional a partir de estas nuevas luces en el siguiente capítulo.

Capítulo 6

SENSIBILIDADES Y PASIONES EN EL ACTO EDUCATIVO

Como acabamos de revisar en las últimas páginas, surge la centralidad de la sensibilidad de un cuerpo para organizar el *parecer* y a partir de esto un *ser*¹⁴⁰. El sentir es pues, uno de los fundamentos que permiten la intersubjetividad (actancial) y la interactorialidad (discursiva) entre nuestros “personajes” en el proceso educativo. Así no es posible continuar nuestra reflexión sin considerar estos aspectos en el discurso intersubjetivo didáctico.

Parece conveniente señalar que la semiótica de las pasiones y la semiótica tensiva son de reciente data en el quehacer teórico de la tradición greimasiana¹⁴¹, y constituyen lo que bien podría llamarse un “giro” tensivo (o más bien fenomenológico) en la semiótica francesa.

En el dominio de esta pertinencia, lo sensible ocupa la atención de las teorizaciones, y en ese sentido: “*La presencia, cualidad sensible por excelencia, es pues una primera articulación semiótica de la percepción.*”¹⁴² En otras palabras, la sensibilidad (de los actores de la educación) pasa por la *presencia*, volviendo a la

140 “*Todo parecer es imperfecto: oculta el ser; es a partir de él que se construyen un querer-ser y un deber-ser, lo que es ya un desvío del sentido. Sólo en la medida en que es lo que puede ser –o el puede-ser–, el parecer resulta, apenas, soportable. Afirmado esto, el parecer constituye, a pesar de todo, nuestra condición humana.*” Greimas, *De la imperfección*. Fondo de Cultura Económica. México. 1990. Pág. 25.

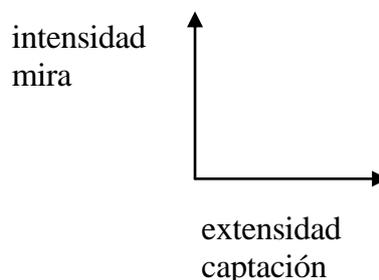
141 Los textos que Greimas publicara sobre la tensividad y las pasiones, son apenas dos: *De la imperfección*, y *Semiótica de las pasiones* (en coautoría con Fontanille). Siglo XXI, México. 1994. También son de considerable importancia los textos de Zilberberg y Fontanille, *Tensión et Signification*. Mardaga. 1998, y de Fontanille, *Sémiotique du discours*, Université de Limoges. Limoges. 1998.

142 Fontanille, *Op. Cit* 1998. Pág. 37. Traducción en prensa de Oscar Quezada

argumentación del capítulo anterior, el *parecer* de algo se construye sobre su *presencia*. Es de esta presencia que se tiene *sensaciones*.

Estas presencias que se presentan a los sentidos, y finalmente al mundo inteligible son: “*cualquier cosa que, de una parte, ocupa cierta posición relativa a nuestra propia posición y cierta extensión, y que, de otra parte, nos afecta con cierta intensidad.*”¹⁴³ Así pues, las presencias se ubican a partir de dos coordenadas, la *intensidad* y la *extensión*. Mientras que por parte de aquel que siente, su *atención* se produce en dos operaciones en los mismos ejes: “*la mira que puede ser más o menos intensa, y la captación, más o menos extensa.*”¹⁴⁴. Además, la posición de la presencia tiene una determinada posición relativa, que puede ser cercana o lejana. En todo caso, la mira y la captación son el resultado de una orientación sensible que es consecuencia de un “cuerpo sintiente” y de la toma de posición de este cuerpo, el cual: “*no impone solamente la partición entre dos dominios, un dominio interno e intensivo y un dominio externo y extensivo: impone también una orientación, la de la mira (a partir del dominio interno; por consiguiente, en intensidad) y la de la captación (a partir del dominio externo: por consiguiente, en extensión).*”¹⁴⁵

Se tiene entonces dos ejes:



143 *Ibidem*. Traducción de Oscar Quezada.

144 *Ibidem*. Traducción de Oscar Quezada.

145 Fontanille, *Op. Cit.* Pág. 48. Traducción de Oscar Quezada.

Las presencias del discurso educativo

Realicemos entonces, sobre esta propuesta, un ensayo aplicativo. Siendo docente y alumno *presencias* el uno frente al otro en el discurso educativo, cada uno ejerce una determinada *atención* hacia el otro. Cada presencia se ubica en las coordenadas de intensidad y extensión, así como el ejercicio de atención. En una primera diferencia (harto reiterativa en el discurso de la comunicación educativa), para el docente se trata de presencias, entonces, *los* alumnos aparecen *desplegados* en una *extensión*, y por lo tanto se puede afirmar que la intensidad de sus respectivas presencias es menor. Incluso el docente siente presencias *cercanas* y otras gradualmente más *lejanas*, pues tiene alumnos “en primera fila” hasta “los alumnos del fondo” y en los puntos intermedios. Cada uno de ellos prefigura una presencia, que va perdiendo intensidad a medida que se aleja del *centro* sensible del docente.

Desde el alumno, el docente es una presencia con mayor intensidad (visual y sonora) mientras más cerca esté. La intensidad y extensión de su presencia, afectarán la atención del alumno, su mira y captación de la presencia del docente, y, necesariamente de todo lo que diga y haga el profesor (también del objeto de saber).

Entonces, la presencia del docente para el alumno, no es equivalente a la presencia que tienen los alumnos para el docente. Existen diferencias graduales según

la posición. Pero además, la presencia del docente es mayor también debido a su despliegue sonoro y visual, ya que por lo general es él quien “hace clase” y de manera poco frecuente el alumno (quien expone).

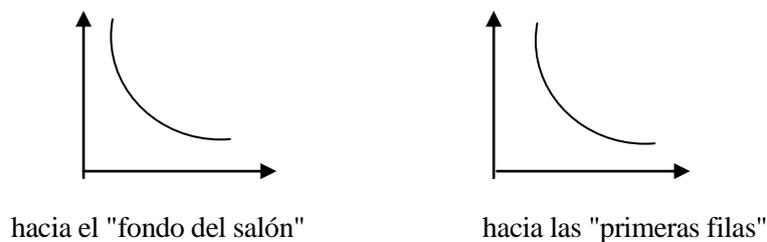
Ahora bien, esta representación tiene gran recurrencia en la interacción educativa en el seno del aula, durante las clases de tipo expositivo. Es evidente que no es la única situación que aparece en el discurso de la relación educativa. Cuando profesor y alumno conversan individualmente, entonces ambas presencias parecen tener cierto equilibrio. Ya que en una situación dialógica, las posiciones de uno a otro son similares, así como también la intensidad de dichas presencias (aunque el rol preponderante por su presencia en el uso de la palabra es casi siempre el docente).

También podemos observar cómo también el objeto cognoscitivo aparece entre docente y dicente como otra presencia, presencia que es “hecha aparecer” por el docente para el dicente. Así pues, la intensidad y extensión del docente afectarán y modularán la presencia del objeto-saber. Es pues, probable que para los alumnos “del fondo del salón” la poca intensidad así como extensión del docente hagan que el objeto de saber se exhiba igualmente con poca intensidad y extensión, haciendo necesario un “esfuerzo” mayor en la *mira* del alumno, es decir, una mayor *intensidad* en la proyección del dicente sobre el objeto y sobre el docente mismo.

Por otro lado, en la situación dialógica de la misma manera en que el docente hace presente el objeto de saber, es esta la situación en que el dicente hace presente su

carencia, su duda, su inquietud, su ignorancia, su incomprensión sobre el propio objeto de saber que el docente ha desplegado en su clase.

Entonces, podemos proponer el siguiente esquema tensivo para la atención desde el docente, sobre su alumnado en grupo, en una “clase”, se tiene un esquema de la *descendencia*, ya que percibe de manera progresiva con menor intensidad (y mayor extensión) a los alumnos que se alejan hacia el “fondo del salón”, mientras que tendremos un esquema de la *ascendencia* para los alumnos *cerca* del docente, que son percibidos con mayor intensidad (y menor extensión).



Los esquemas serán iguales para los alumnos y su percepción del docente y de su exposición del objeto cognoscitivo, para los más cercanos mayor intensidad, y para los más lejanos, menor intensidad.

El cuerpo mediador y sensible

Se ha puesto de lado un elemento importante en la reflexión sobre el sentir y la sensibilidad y es que toda percepción pasa por *alguien sensible*, quien siente y percibe dichas sensaciones intermediando entre lo externo (sensible y perceptible) y lo interno (comprensión y antes aún la forización):

“La mediación del cuerpo, cuya propiedad y eficacia es el sentir, está lejos de ser inocente: durante la homogenización de la existencia semiótica, esta mediación añade categorías propioceptivas que constituyen en cierto modo su “perfume” tímico y, en ciertos lugares, incluso sensibiliza –más adelante se dirá que “patemiza”- el universo de formas cognoscitivas que ahí se delinean.”¹⁴⁶

El cuerpo es pues, mediador entre la mira intensa de la sensibilidad exteroceptiva y la captación extensa de la cognición y pasiones interoceptivas. El cuerpo sensible es pues el puente entre el “sentir” y el “conocer”. El cuerpo sensible es el que hace una *toma de posición* (en el discurso) sobre las grandes dimensiones de la sensibilidad perceptiva, tal como lo hemos visto: la intensidad y la extensión¹⁴⁷. Ante este cuerpo aparecen otros cuerpos, otras presencias que afectan su sensibilidad y se convierten en *blanco* de su atención.

Entonces consideramos a docente y discente como cuerpos sensibles, cada uno construyendo su propio universo sensorial y por lo tanto cada uno con *captaciones* diferentes según su punto de vista.

Así, cada proceso educativo tiene necesariamente al menos dos perspectivas diferentes, la del docente exponiendo y desarrollando un curso (desde guía hasta destinador trascendente), y la del estudiante (desde guiado hasta destinatario crédulo).

La actancialidad educativa es también (necesariamente) una experiencia perceptiva y afectiva. En esta experiencia, docente y alumno asumen posiciones frente al otro y recorren la *profundidad*. Esto es la *intercorporalidad sensible* que da lugar a la

146 Greimas y Fontanille, *Op. Cit.* Pág. 13.

147 Fontanille, *Op. Cit.* Pág. 93. Traducción de Oscar Quezada.

intersubjetividad actancial sobre la cual hemos propuesto algunos modelos en los capítulos anteriores.

La experiencia sensible de educador y educando es lo que funda entonces el *parecer* que da lugar a la *captación* mutua de sus presencias, y así configurar el simulacro (modal) y el ser (modalizado) del otro.

Además, esta sensibilidad del cuerpo sobre la tensividad posicional, está afectada también por la *foria*, término neutro del eje *euforia-disforia*, cual indica una *atracción* o *repulsión* del cuerpo sensible hacia aquellas presencias que aparecen en su campo sensorial.

Esta *tensividad fórica*¹⁴⁸ es el telón de fondo sobre el cual los cuerpos (las presencias) interactúan. Así, incluso el objeto saber en circulación en el proceso didáctico, estará revestido de una *envoltura* sensible, ya que es una presencia en la *escena educativa* (una presencia también “puesta en escena”).

De aquí, del encuentro de un cuerpo sensible con las presencias, surgen las sensaciones y las afecciones:

“Las *sensaciones* resultan simplemente, para comenzar, del encuentro entre el cuerpo y el mundo. Las *afecciones*, clasificadas en positivas y negativas, son el placer y el dolor, el bienestar y el malestar ...”¹⁴⁹

148 Greimas – Fontanille, *Op. Cit.* Pág. 25.

149 Fontanille, En: “*Figures sémiotiques tu corps: l’enveloppe et le mouvement*”. Libro en prensa, 2001. Limoges. La traducción es de mi responsabilidad.

Estas sensaciones y afecciones son, entonces, un punto de partida para la construcción de *pareceres* y la base sobre la cual se ejercen los *creeres* que dan lugar a contratos e intercambios cognoscitivos y pragmáticos. Las sensaciones se producen en el campo sensible de alguno de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato, sensomotricidad ...) del cuerpo. Esto nos lleva a considerar que la comunicación educativa (de tipo expositivo), se apoya fundamentalmente en la vista y el oído (mucho de la comunicación humana tiene este soporte sensorial¹⁵⁰).

Entonces podemos afirmar que la “envoltura” de las presencias en la comunicación educativa son auditivas y visuales. El propio objeto de saber aparece revestido por el sonido y la imagen que les proporciona el docente, quien “extiende” su propia presencia para *hacer presente* el saber con el cual se debe conjuntar el alumno. Afirmaremos que las presencias sensibles del docente, son también (de manera predominante en el discurso didáctico), las presencias que el alumno *mira* y que *captura* no sólo del docente, sino también del objeto cognoscitivo a saber.

Ángulos de lo sensible

Así, será pertinente proponer algunos campos en la sensibilidad del interactuar de educando y educador, a modo de listado no acabado y por trabajar, pero que sirven para poner en evidencia la sensibilidad intermediaria (y el cuerpo mediador) que *encarnan* (*chair*, la carne) los diversos roles actanciales antes vistos.

150 Se estima que el 80 % de la comunicación humana es audiovisual. Santos Zunzunegui. *Pensar la imagen*. Cátedra. Madrid. 1994. Pág. 19.

Desde el alumno sobre el profesor

Es decir, poniendo el punto de vista en el alumno como cuerpo sensible, frente a las presencias que ante él despliega el docente. Nos concentraremos en los ángulos sensibles desde el alumno, y dejaremos sin abordar los del profesor.

- *Eje de la entonación (y el timbre de voz)*

La voz del docente en su exposición o clase, es la presencia constante en el universo de la comunicación educativa. Porque incluso, puede el alumno “perder de vista” momentáneamente al profesor (mientras el alumno escribe, por ejemplo) pero seguirá “en” la clase mientras siga atendiendo (*captando*) lo que dice su expresión sonora.

La voz tiene varios matices que la modulan en tanto presencia. Uno de estos es el timbre de voz, en otras palabras, la sonoridad propia y única de aquel que habla. Así, tenemos voces: agudas, graves, duras, secas, dulces, ásperas, suaves, opacas, brillantes, nasales, quebradas, enérgicas, etc. Cabe aclarar que se observa que el timbre de voz es un matiz que generalmente no es modulado conscientemente por el docente sino más bien una propiedad “natural” de la corporeidad manifiesta del docente (aunque eventualmente algunos docentes modulan su timbre con propósitos didácticos). De alguna manera se propone intuitivamente ejes sensibles: agudo-grave, áspero-suave, opaco-brillante, quebrado-enérgico; ejes que suponen un continuo de matices intermedios.

La entonación, a diferencia del timbre, es un matiz que es habitualmente más controlado por el docente (si es que lo hace). Identificamos al menos dos aspectos en

la entonación, el ritmo y la altura. El ritmo será la rapidez o lentitud en el hablar del docente, este aspecto en el uso de la voz, afectará directamente la presencia del objeto de saber (su extensión discursiva, así como el recorrido a través de varios objetos saber). El otro aspecto, la altura, es la fuerza de la voz, el “volumen” (incluso mensurable en decibeles). Estos matices también son susceptibles de proponer en ejes continuos desde “hablar rápido” hasta “hablar lento”, y desde “gritar” hasta “susurrar”.

- *Eje de la gestualidad* (movimiento corporal, manos, rostro, mirada)

Empezando con el desplazamiento del docente mientras realiza su exposición, un docente que se desplaza entre los alumnos mientras habla, modula su presencia, ya que afecta las sensaciones de intensidad y extensión en relación a su propio cuerpo, desde el punto de vista de los alumnos. Al desplazar su cuerpo entre los alumnos, afecta también su propia percepción de ellos. En resumen, se crea una profundidad permanente, prospectiva y retrospectiva de acuerdo al variado y diverso punto de vista de cada uno de sus estudiantes. Por el contrario, un docente que se mueve poco, sostiene una distancia estable disminuye la sensación de profundidad y estabiliza su propia presencia y la de su propia percepción de la presencia de sus estudiantes.

El movimiento también está marcado por un ritmo, o más bien un “paso” ligero o pausado. Este paso, probablemente acompañe el ritmo antes señalado para la voz.

La gestualidad en general puede organizarse en función de su “saturación” o de su “insuficiencia”, es decir, simplemente según si se produce “demasiada” gestualidad por parte del docente (tanto que se transforma en un estorbo en la comunicación, o se puede pensar que son “tics” involuntarios e incontrolados), o “muy poca” gestualidad (incluso un locutor de noticias parpadea, y mueve el rostro). El movimiento es parte

inevitable de la configuración de un cuerpo sensible (de ahí que el cuerpo inerte e inmóvil se asocie a lo muerto o inanimado).

Además, los gestos pueden o no tener coherencia y concordancia con aquello que dice la voz mientras se habla. Un docente que asiente con el gesto de la cabeza (vertical), pero que niega con su decir, es considerado, al menos, como alguien “contradictorio” o “incierto”. Una sensación de incertidumbre o ambigüedad generado por esta contradicción (o contrariedad) harían difícil la construcción del sujeto creíble por parte del docente.

Cabe anotar que muchos de estos aspectos perceptivos, son estrictamente del plano de la expresión (significantes), y como tales son *transparentes* para llevar unos contenidos (significados); en la medida en que se hacen ambiguos *opacan* los contenidos y se vuelven *ilegibles*.

Además otro rasgo importante en la gestualidad del docente es la *mirada* que él proyecta sobre su clase, y que es experimentada por sus alumnos como *blanco* siendo el docente la *fuentes* y el agente de control el contexto de clase (así como el resto de su gestualidad y voz). Por otro lado, la mirada prefigura (y configura) un rol:

“La mirada *señala* un lugar, una posición; a partir de ahí el espacio se distribuye en un orden de preferencias y de exclusiones: el espacio se hace político. Hay una mirada directamente relacionada con el orden, es la mirada *focal* que dirige el entrenamiento de los cuerpos (quien habla, quien actúa) y los centraliza en torno a una figura de poder (todas las miradas confluyen en aquel que detenta el uso de la palabra).”¹⁵¹

151 Juan José Tarín, “Semioanálisis y crítica. En torno a la relación de enseñanza”. En: *Eutopías*, 2ª Época. Documentos de Trabajo. Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo. Universitat de Valencia. Valencia. 1985. Pág. 11.

Importante señalar que esta toma de posición se marca entre otras cosas por la mirada, pero también por el conjunto entero de la gestualidad, es decir, que todo el cuerpo es el teatro de operaciones de una serie de posturas asignadas previamente, como parte de una deóntica (implícita) de la presencia del docente en el aula, frente a los alumnos. En ese sentido:

“... el *gesto* opera como figura en la relación comunicativa: alguien entra en el aula, se sitúa en un lugar previamente asignado y compone un gesto. El emplazamiento, la composición y el catálogo de posibilidades en la dirección de la mirada y la voz señalan la figura de un sujeto que focaliza la atención del grupo. El gesto representa un saber y su circulación, pero más allá de su teatralidad, no hay sino un código que nos informa de su carácter inevitable, de su condición de máscara.”¹⁵²

Así, voz, mirada, movimiento, y gestualidad en general parecen también caer dentro de cierta regulación no siempre explícita o puesta en evidencia, sino más bien subtendida por la presencia de estudiantes frente a docente.¹⁵³

- *Eje de la apariencia física*

De la mano con la percepción de la presencia, en un nivel mucho más discursivo, la apariencia tiene que ver con los rasgos físicos así como con la vestimenta. Estos códigos, si bien los notamos aquí, tienen una complejidad que escapa el orden de investigación del presente trabajo. Cabe notar, que estos códigos no sólo son de orden cultural, sino incluso *idiolectal* si cabe la expresión, por sus límites y variaciones amplias en las diversas sociedades y grupos humanos. Es evidente, que si el docente (o el alumno) contravienen “las buenas costumbres y los buenos usos”

152 Juan José Tarín, *Op. Cit.* Pág. 10.

153 Tal parece que la precedencia (cronológica) de las estructuras de relación escolar mantienen cierta vigencia en todos los niveles de formación del sistema educativo.

afecta y sobretodo debilita la construcción de un ser sujeto de *credibilidad*, y por lo tanto de un saber verosímil. De manera contraria, si el uso del sistema vestimentario, así como los rasgos físicos están dentro de ciertos parámetros de *aceptabilidad*, el saber y el docente no verán mermado su “capital” del creer.

- *Ejes afectivos*

Tal como se propuso antes, la afectividad básica es una inclinación positiva o negativa en la relación con *otro*, siendo esto *otro*, la intersubjetividad o la relación con un objeto (de saber en el caso educativo). Una euforización o disforización del objeto o del otro sujeto al cual se tiene delante (amistad, *supra* 65).

La afectividad básica está dada por esta inclinación. Muchos son los factores que influyen en este “gusto” o “disgusto”, “placer” o “displacer” relativos a la presencia del objeto o del sujeto. Así, es posible que un simple rasgo de la presencia en el otro sujeto origine el “disgusto” o disforización del sujeto. Un educando puede *sentir* que un docente “le cae bien”, quizá por su timbre de voz, o por su “grata” apariencia física, o por los gestos de su rostro; o quizá “le cae mal” por su “desagradable” timbre de voz o apariencia física.

No obstante, estos son sólo algunos elementos sensibles que afectan el *afecto*, ya que esta forización de lo *otro*, es también afectada por la intersubjetividad en sí misma, es decir, que las sanciones y juicios que se forman sobre el docente en el alumno, así como las performances del docente, influyen (y a veces regulan) esta afectividad elemental en su *captación* del otro.

- *Eje del “trato” al alumno*

En general, por “trato” podemos entender el *estilo*, los *modos* en que se produce la relación intersubjetiva entre profesor y alumno. Este modo de la relación puede ir, por ejemplo desde “hostil”, “cortante” y “áspero”, pasando por “seco”, hasta “amigable” “afectuoso” y “paternal”. Es el “aroma” (parafraseando a Greimas y Fontanille) de una combinación de simulacros modales, del ejercicio de las afectividades por medio de la gestualidad (movimiento, manos, rostro y mirada), variaciones en el uso de la voz, incluso de las sensaciones *captadas* por la apariencia física del docente.

Entonces, este “trato” tanto el que da el profesor al alumno, como el que percibe y comprende el alumno del profesor, es parte del intercambio subjetivo de simulacros performances y sanciones. Así, cuando el docente “reprueba” a un alumno, y le dice que su trabajo está mal realizado (o que su examen es reprobatorio), lo puede hacer de *modo áspero* u *hostil*, o de *modo amigable*, *afectuoso* y hasta *paternal*. El alumno así sancionado negativamente (está reprobado en un examen o evaluación), *siente* de *modo* distinto a nivel afectivo y emocional la sanción que realiza el docente sobre su performance de alumno.

En este universo de *modos* en la intersubjetividad, se pueden dar expresiones por parte de un alumno como: “tiene razón mi examen está mal, pero no tiene por qué hacerme sentir como un tonto, un inútil”, o “a pesar de estar reprobado, me trató bien, y me dio ánimo para el próximo examen”. Estas expresiones aluden en ambos casos a sanciones negativas a nivel de la performance cognoscitiva esperada, y a dos *tratos* diferenciados. En otras palabras, el sentir que se proyecta desde el docente hacia el alumno, sobre la *manera* de decir la “nota”, y el “hacer sentir” por parte del docente al

alumno. El primer ejemplo, sería el de un “hacer sentir mal” que el alumno juzga como innecesario, más allá de la sanción cognoscitiva que el alumno juzga como correcta. La otra frase que proponemos de ejemplo, alude a un estudiante que además de admitir que su nota (reprobatoria) es justa, se “siente bien tratado”, incluso “animado” por el docente.

Este “sentir” que “hace” o produce el docente en el alumno, como se puede apreciar por medio de los ejemplos, es general y amplio, no se limita a alguno de los sentidos (o campos sensoriales de la vista, oído, olfato, etc), y más bien tiene que ver con una *afectividad* que se proyecta desde el docente hacia el alumno, por medio de una estructura del manejo de la voz, mirada y gesto.

Desde el alumno sobre el objeto-saber

- *Eje del “gusto”*

El “gusto” o agrado que se siente por el conocimiento o estudio de un determinado espectro del conocimiento humano, así, algunos *sienten* mayor *agrado* cuando se ponen en contacto con un determinado saber (modal o semántico). Esta *sensación* frente al objeto de saber, es pues parte del dominio afectivo de la comunicación educativa. Uno de los espacios en que se evidencia esto es en la selección de una carrera profesional por una joven como la alumna D:

Entrevistador: ¿Por qué zootecnia?

Alumna D: *Porque me gusta, porque es paja, porque mi papá es zootecnista, no.., mentira! (risas). No, porque sí me gusta, me vacila bastante la zootecnia.*

El agrado por *la carrera* es un motivo para seleccionarla como área de estudio (y posterior ejercicio profesional).

Otro alumno nos dice sobre esto:

“Bueno, porque también me gusta la química, la biología; siempre me gustó desde pequeño, incluso quería ser médico. Medicina, me arrepentí luego, pero prefiero industrias alimentarias porque tiene cursos de química, biología, que me gustan, entonces normal, aparte que es bueno, tiene futuro ¿no?”

En esta cita se aprecia mucho más la diferencia entre *la carrera profesional* y los *saberes que le gustan* al alumno, los *saberes que le gustan* “química, biología” motivan la selección de una carrera “que tiene futuro”. Esta sensación del *agrado* por un saber, tiene que ver con aquello que se conoce. Es decir, el gusto, el agrado se siente por algo con lo cual *se ha tenido* contacto. No se puede sentir agrado por aquello que se desconoce (no saber).

- *Eje del interés o curiosidad*

A diferencia del eje anterior, este eje supone más bien el valor del objeto de saber, en tanto se desea la conjunción con él, la curiosidad es modalmente “querer saber algo”, o de manera más elaborada: “querer saber//ser + parecer”.¹⁵⁴ Se desea saber la verdad sobre algo. Esto implica que el sujeto que quiere saber, no sabe. El interés o curiosidad puede llevar a un sujeto a acercarse a un objeto saber para nada *reconocible*. Pero eso no asegura que le *guste* o le *agrade*. Entonces la *curiosidad* y el *gusto* no marchan siempre juntos. Pero si podemos afirmar sobre los alumnos en el acápite anterior, que su *gusto* por un tema, los induce y conduce a la *curiosidad* por saber más de lo mismo. En ese sentido, nos es posible apreciar la relación que existe entre las diferentes *dimensiones* de la narratividad en particular aquí la dimensión cognoscitiva alimenta la dimensión pasional y sensible (conocer un poco de un tema lleva al gusto y esto a la curiosidad), y finalmente lo pasional afecta nuevamente lo cognoscitivo (saber más).

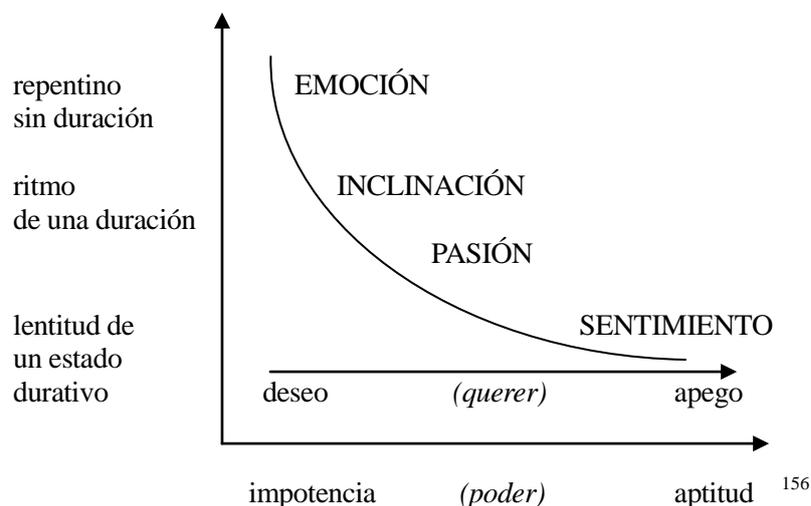
154 Tal y como lo presenta Herman Parret en: Las Pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad. Buenos Aires, Edicial S.A. 1991. Pág. 76.

Espera y Pasiones

Un poco más allá de la superficie sensible (o de los cimientos sensibles), una parte importante de la configuración pasional (o al menos de la configuración afectiva), se apoya en la modalización narrativa de los actantes. Una manera de representar la noción de espera es a partir del ejercicio del *creer*. El que espera, es aquel que *cree* en una conjunción o disjunción con algún objeto valor, o incluso, la conjunción con alguna modalización o modulación, el hacer o modalización de otro. Ya sea de su propio *ser* o del *ser* o *hacer* de otro sujeto. En la eventualidad que los sucesos (del relato) coincidan o no con su *creer*, pueden aparecer algunas sensaciones elementales, que pueden convertirse en emociones o sentimientos. En cualquier caso, se trata de la relación que hay entre las *dimensiones narrativas* que acabamos de señalar antes. La espera es pues, un punto intermedio entre lo cognoscitivo y lo pasional, si bien su estructura es cognoscitiva (el creer), sus vertimientos son (además de cognoscitivos) también modales, sensibles y afectivos. En otras palabras es una “bisagra” entre dos dimensiones. Aún más nos atrevemos a proponer que en la intersubjetividad educativa, la dimensión cognoscitiva es la (principal) bisagra entre lo pragmático y lo pasional-afectivo. Cabe precisar que la dimensión pragmática en muchos discursos “caso” educativos, está circunscrita a las actividades de “clase”, es decir, a la presencia mutua de profesor y alumno durante la exposición del primero, así como a los eventuales procesos de evaluación (exámenes y pruebas consideradas performances programadas por el docente).¹⁵⁵

155 Es importante precisar que las figuras de la dimensión pragmática variará notablemente de acuerdo al objeto saber en juego en cada discurso-caso educativo, en los cursos o procesos educativos más bien tecnológicos, prácticos, técnicos, la dimensión pragmática crecerá en figuras y actos múltiples. Mientras que en cursos propedéuticos, u otros de ciencias humanas, el dominio pragmático se disminuye hasta la sensibilidad de la presencia de ambos sujetos en “clase”.

Tomando como base la aproximación contemporánea a las pasiones, podemos aunarnos a Fontanille y Zilberberg en el siguiente esquema:



Fontanille nos aclara que se trata de una relación entre intensidad y extensión¹⁵⁷ lo que permite explicar mejor la presencia de emociones, pasiones o sentimientos en un discurso. Además indica que son las marcas de la enunciación las que señalan las intensidades o extensiones pasionales. En ese sentido, nuestra instancia de la enunciación son las propias entrevistas en las cuales los entrevistados dejan entrever esta dimensión del relato. Una revisión general nos deja formular que (al menos en los casos observados) rara vez en la educación se puede hablar de emociones, es decir, de altas intensidades *emotivas*. Precisamente por la naturaleza durativa del proceso educativo podemos afirmar que se trata más bien de *sentimientos educativos*, ya que la relación intersubjetiva profesor alumno es una que se construye en un tiempo relativamente prolongado (un semestre académico, o un año lectivo). Esta observación

156 C. Zilberberg y J. Fontanille. *Op. Cit.* Pág. 213. La traducción es de mi responsabilidad.

157 Fontanille. *Op. Cit.* 1998. Págs. 200 - 210.

también tiene que ver con la presencia eventual de sensibilidades más intensas, pero insistimos que son contingentes, en función de *sorpresas*, es decir cosas que no se *esperan*, y que al aparecer de manera *súbita*, llevan a emociones como la “indignación” de un alumno al no recibir la nota que esperaba, o el “alivio” y “alegría” de otro alumno al aprobar un curso en el que esperaba reprobar. Estas emociones marcadas también se pueden producir en un posible conflicto entre profesor y alumno, un desacuerdo, un malentendido, una “discusión” eventual (ya sea por la nota, o por algún aspecto del contrato educativo). Estas emociones afectan la construcción de *sentimientos* entre profesor y alumno. Estas desavenencias, y eventuales *emociones* llevan a un docente a *sentir* “agrado”, por unos alumnos y no por otros; y de la misma forma a los alumnos sobre los docentes. Recordemos el caso de la alumna E en quien se ha generado un *sentimiento negativo* contra el profesor A, debido a lo que ella considera “faltas de respeto” continuas del profesor contra los alumnos. Igualmente parece que el profesor A “trata” de esa manera a los alumnos porque a su juicio el también ha sido “ofendido” por los alumnos (y su constante hablar en clase). Ahí tenemos sentimientos, incluso *pasiones*, pero no observamos *emociones* con carácter intenso o poco extenso. De la misma manera podemos apreciar esta extensión de los sentimientos en la alumna D al referirse a los profesores que apreciaba en su colegio, manifiesta su “agrado” por el trato que recibía y por el modo amical en que se guiaba los cursos y las clases.

Excedente pasional

Se trata entonces, a nivel teórico, de un excedente entre las ocurrencias narrativas, de afectaciones modales, modulaciones tensivas de los sujetos y objetos de

valor en el relato. Si tomamos las estructuras narrativas y modales que hemos revisado hasta ahora, es posible afirmar que se trata de organizaciones reiterativas que subtienden los procesos de interacción educativa. Y hemos observado que entre la presencia de los objetos valor y las modalidades que especifican a los sujetos hay una constante presencia de valoraciones tónicas y sensibles, que son la semilla de las pasiones. Así, para el estudio de las pasiones se hace necesario formalizar y esquematizar aún más las estructuras básicas modales, narrativas y cognoscitivas de la intersubjetividad educativa

“El estudio semiótico de las pasiones reposa sobre las modalidades que definen recíprocamente el estatuto del sujeto y del objeto. La pasión, en esta perspectiva, aparece como un exceso, como un excedente en relación a una estructura modal.”¹⁵⁸

El estudio de los procesos de aprendizaje desde una óptica greimasiana, también se hará necesaria para completar la estructura modal general en el proceso educativo.

158 Bertrand, Deniss. *Op. Cit.* Pág. 230. La traducción es de Oscar Quezada.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Capítulo 7

UNA PERSPECTIVA, HACIA UNA SEMIÓTICA DIDÁCTICA

¿Semiótica Didáctica o Didáctica Semiótica?

Desde el inicio de este trabajo se advierte acerca de su abstracción, de investigación “in vitro”. Es más, a lo largo de nuestro recorrido hemos dejado en el terreno de la especulación algunos temas. Algunos puntos ha sido posible “bajarlos a tierra” por medio de la breve reflexión de algunas entrevistas a alumnos y profesores. Uno de los objetivos de este ensayo semiótico era recopilar algunos de los esquemas y conceptos que permiten trabajar un observar las estructuras invariantes por debajo de la variedad de discursos educativos. En este sentido, este es apenas un punto de partida para un estudio más amplio y más ambicioso sobre la actividad docente en aulas. Consideramos que es un inicio para hacer tanto una *semiótica didáctica*, y también (de paso) una *didáctica semiótica*.

Es conveniente hacer algunas apreciaciones en torno estas dos líneas de trabajo que retomamos en base a lo propuesto por Greimas: “*La semiótica didáctica, si llega a constituirse, será esencialmente mayéutica*”,¹⁵⁹ Greimas engloba en estos términos un proyecto doble que nos aclara luego:

159 Greimas, *Op. Cit.* 1979. Pág. 40

“... por lo cual la semiótica didáctica, de analítica y descriptiva, se transforma en una gramática normativa, regida por el sistema modal de injunciones (de interdicciones y de prescripciones) en el cual las 'expresiones bien formadas' lo serán según los criterios de una deóntica particular.”¹⁶⁰

Proyecto que preferimos dividir, pues entendemos por su aspiración (*mayéutica*) lo que llamaremos aquí una *didáctica semiótica*, es decir, un conjunto de reglas a seguir para *enseñar*, una didáctica que plantea una serie de lineamientos (deberes hacer). La *didáctica semiótica* será la “gramática normativa” el conjunto de interdicciones y prescripciones, la *deóntica* de la actividad educativa particular.

Entonces la *semiótica didáctica (stricto sensu)* es “la analítica y descriptiva”, una semiótica de la didáctica, de la enseñanza, del aprendizaje, un ejercicio disciplinado para estudiar y analizar el proceso educativo en sus diversos discursos y textos sociales. Se trata de otra de las caras de una sociosemiótica (como lo es la semiótica política, la semiótica cinematográfica o la semiótica publicitaria, entre otras tantas).

Esta diferenciación es fundamental para poder asimilar los resultados de una tipologización del discurso didáctico, aún por hacer. El estudio del fenómeno didáctico, educativo, en última, de la dimensión educativa de las prácticas sociales, corresponderá a la semiótica didáctica. Asentamos, entonces, un lugar para la semiótica didáctica entre las múltiples variantes de la sociosemiótica (aun en formación), asumiendo la realidad discursiva educativa como objeto de estudio: estructurando la realidad como relato.

160 Greimas, *Op. Cit.* Pag. 36

Una semiótica didáctica estará muy de cerca a la semiótica política, debido al estudio de los discursos persuasivos, entre otros, aunque cada espacio social tiene sus propias deformaciones y especificidades.

De las líneas de Greimas entendemos también que una didáctica semiótica no será posible si antes no hay un cuerpo de análisis y descripciones que se pueda “transformar” en una “gramática normativa”.

Es necesario, indispensable, para el estudio de las prácticas sociales que las investigaciones “toquen tierra” en elementos específicos de las prácticas sociales, sea una lección, un curso, una conversación, tal y como se ha procurado ensayar en el presente trabajo.

Aristas que se abren en el camino

Hay varias puertas que creemos se dejan entreabiertas en nuestro recorrido. Una de ellas es la consideración sobre el *creer* y sus implicancias en la relación intersubjetiva misma, así como la relación con el *saber* en circulación en el proceso educativo. La aproximación que hemos presentado, intuimos, es parte de una larga reflexión aún por hacer sobre este aspecto cognoscitivo. No sólo sobre los simulacros y representaciones que se hacen sobre cada uno de los sujetos de la educación, sino también por las representaciones que se hacen de sí mismos estos sujetos.

Además, se abren dudas interesantes sobre la relación que sostiene el educando con el *saber* mismo. ¿Hasta qué punto se *crea verdad* en los enunciados del docente?

¿Es la *verdad* “importante” para el alumno? ¿Qué roles despliegan los docentes sobre el *saber* en transmisión en el proceso didáctico? ¿*Creer* los alumnos *en* el docente y/o *en* el sistema educativo? ¿Qué pertinencias se deben trabajar según el creer en los diferentes niveles de formación educativa?. Estimamos también, que la densidad del creer y el saber varían mucho según coordenadas culturales y simbólicas, de los estudiantes, de los profesores y del objeto saber. Una línea de trabajo provechosa sería desarrollar un análisis en torno a lo verosímil y lo veredictorio, según discursos específicos.

Por otro lado, un aporte aún por realizar desde la semiótica greimasiana, sería una sistematización modal de prototipos de educando y de docente. Por supuesto, desde el ángulo de una semiótica de la cultura. Se trata, pues, de construir una tipología de roles del educando y de roles del docente (que variará también según el nivel de educación elegido para análisis). No obstante, se considera que dicha tipología requiere de un universo amplio de casos estudiados sobre el cual encontrar recurrencias, y así proponer esquemas simples que tengan propósitos pedagógicos (*supra* 85). Tal como lo realiza la escuela greimasiana en torno al comportamiento de los usuarios del metro de París, en la investigación dirigida por Jean-Marie Floch,¹⁶¹ en ese caso para fines de servicio e imagen.

161 Jean-Marie Floch. “Es usted agrimensor o sonámbulo” En: *Semiótica, marketing y comunicación*. Paidós. Barcelona. 1993. Pags. 37 – 65.

Forma de vida

Un concepto propuesto por Zilberberg y Fontanille nos parece aquí una llave para la reflexión del fenómeno discursivo educativo. Es coherente considerar que todas las estructuras que hemos revisado y observado hasta ahora pueden ser organizadas en un modelo que las agrupe y sistematice, la noción de *forma de vida* es una respuesta:

“El concepto de formas de vida pertenece al paradigma de las esquematizaciones semióticas. Pero el concepto tendría por particularidad, en principio, integrar las esquematizaciones actualmente conocidas: a riesgo de inventariar: un esquema discursivo, un esquema narrativo, un esquema modal, un esquema aspectual, un esquema tensivo, e incluso, si seguimos a J. Petitot en este punto, un esquema relativo a las estructuras elementales de la significación”¹⁶²

Como podemos observar por el pequeño “inventario” que nos proponen, nuestro presente trabajo se queda aún corto en acabar la *forma de vida* que es el intercambio educativo y la relación didáctica “clase”. De alguna manera hemos revisado esquemas narrativos, modales, tensivos, e incluso estructuras elementales axiológicas. Pero esto pertenece a un proyecto mayor dentro de la investigación socio-semiótica, la de aproximarse aún más a estructuras subyacentes así como a los “olores” afectivos, sensibles y pasionales de lo vivido por los sujetos del relato educativo (en tanto relatado por ellos). El proceso didáctico como *forma de vida*, tiene que ver entonces con un “estilo” de acciones (no como estilo de vida socioeconómico), ya que los individuos asumen una serie de roles, acciones, modos y afectos propios estrictamente de lo educativo de “salón”, y de lo educativo “tradicional” (el modo expositivo de un profesor y el modo “receptivo” de un alumno como estructura de base). Entonces estas formas

162 Zilberberg y Fontanille. *Op. Cit.* Pág. 154.

simples de relación entre profesor y alumno devienen simples al ser consideradas aisladas, pero deben ser pensadas en su relación con otras formas:

“Así, las combinaciones de formas que suponemos simples, engendran, ellas también, formas de vida que son reconocibles como <<estilos de comportamiento>>, individuales o colectivos, y como representaciones estabilizadas de <<filosofías de lo cotidiano>>”¹⁶³

Es precisamente de lo que se trata una semiótica didáctica, una exploración por las “filosofías de lo cotidiano”, por describir cómo se relacionan profesor y alumno, cómo piensan al otro, y cómo se piensan a sí mismos en el seno de esta estructura de relaciones, que es la interacción educativa. Proyecto que creemos se relaciona con nuestro esfuerzo por precisar *simulacros* y *representaciones*.

La meta es pues, asir las significaciones tipo que se producen en el seno de la relación profesor alumno, significaciones y significados que se realizan en el intercambio de estos dos personajes, así cómo en la relación que sostienen con el *saber* que busca transmitir, atribuir, conjuntar, aprehender en el educando, en resumen, su aprendizaje, su crecimiento, su “progreso” en vida en sociedad. Buscamos que el esfuerzo de una semiótica didáctica, al describir la *forma de vida* de docentes y alumnos ilumine tanto el quehacer educativo cotidiano, como la pedagogía general, al investigar la *práctica significativa* de los procesos educativos:

“Para el semiótico, las <<formas de vida>> permiten aprehender la globalidad de una práctica significativa en relación con las elecciones axiológicas propias a un individuo o a una cultura entera.”¹⁶⁴

163 Zilberberg y Fontanille. *Op. Cit.* Pág. 162.

164 Zilberberg y Fontanille. *Op. Cit.* Pág. 166.

Semiósfera Didáctica

Quizá se cuestione la importancia de estudiar la relación intersubjetiva profesor alumno, en un mundo en el cual la “clase” como espacio educativo parece condenada a la desaparición. Al menos en los roles que hemos investigado ahora, en el cual el rol de sujeto de saber es asumido por un docente, y el del sujeto carente de saber lo asume el educando. Quiroz señala que estos roles tal como están planteados se modificarán por la presencia de los medios masivos y de los nuevos medios de comunicación: “.. *por lo tanto, una transformación radical de la dinámica de aprendizaje en el aula, requerirá necesariamente una renovación de los maestros y un replanteamiento de su rol*”,¹⁶⁵ así la caída del esquema de relaciones que hemos analizado en este trabajo se verá modificado. Así el docente no será quien detente *el saber* en el aula, su lugar como poseedor del saber privilegiado a comunicar en el curso está siendo desplazado debido al acceso de los alumnos a los medios, y por lo tanto su contacto con el saber mismo.

Como nos señala Martín Barbero, ese modelo “tradicional” y “convencional” se funda en *poseer* un saber y la *única* interpretación *válida* de dicho saber: “*Al igual que los clérigos se atribuían el poder de la única lectura auténtica de la Biblia, los maestros detentan el saber de una lectura unívoca, esto es de aquella de la que lectura del alumno es puro eco*”.¹⁶⁶ Tal parece que este modelo de relación educativa va a cambiar, o lo están cambiando los procesos actuales de comunicación. Entonces tenemos una *forma de vida* que con el paso de los años será distinta, no será como es ahora.

165 Quiroz, *Op. Cit.* Pág. 101,

Esto es lo que Zilberberg y Fontanille señalan como la *decadencia* de la forma de vida educativa “tradicional”, y a su vez la *ascendencia* de una nueva forma de vida en el seno de la actividad educativa:

“En los mismos términos de Lotman, una forma de vida aprobada, canónica y largamente compartida (como el espíritu “burgués”, según Barthes) ocupara el centro de la semiosfera, mientras que las formas de vida inventivas, contestatarias, las correlaciones inesperadas y no canónicas ocuparían la periferia, esperando ser admitidas bien sea, al centro o para salir definitivamente de la semiosfera. La sintaxis que se dibuja, en el ir y venir entre el centro y la periferia, tiene tres fases principales: la **congruencia**, al centro, la **ascendencia** y la **decadencia** en la periferia. Las formas de vida *emergentes* vienen a nutrir la congruencia, al centro de la semiosfera, donde ellas se establecen; las formas de vida *en declinación* se van deshaciendo hacia la periferia.”¹⁶⁷

Con más razón se hace apremiante investigar las relaciones actuales en el intercambio educativo, precisamente porque van a cambiar. Un enfoque semiótico a este terreno discursivo y de significaciones es vital para la comprensión, análisis y formulación de didácticas y pedagogías que nos sirvan para adaptarnos a los nuevos procesos comunicativos, cognoscitivos y sensibles que se avecinan en este siglo.

Es por esto que reafirmamos aquí, que este trabajo mal puede considerarse terminado, es apenas el esbozo de un inicio; inicio que, confiamos no seguirá solo.

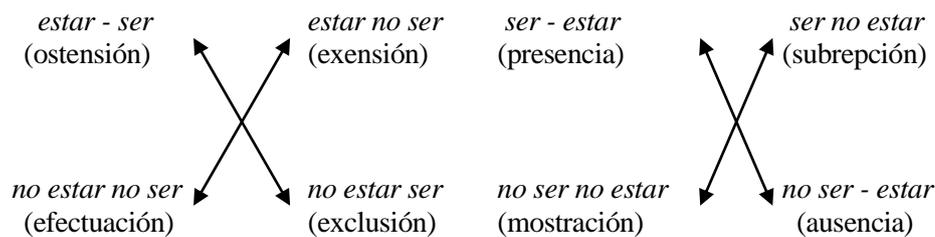
166 Jesús Martín Barbero, “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación” En: Nómadas. Comunicación-Educación. Una relación estratégica. Bogotá. Fundación Universidad Central. 1997. Pág. 12.

167 Zilberberg y Fontanille. *Op. Cit.* Pág. 143.

ANEXO N° 1

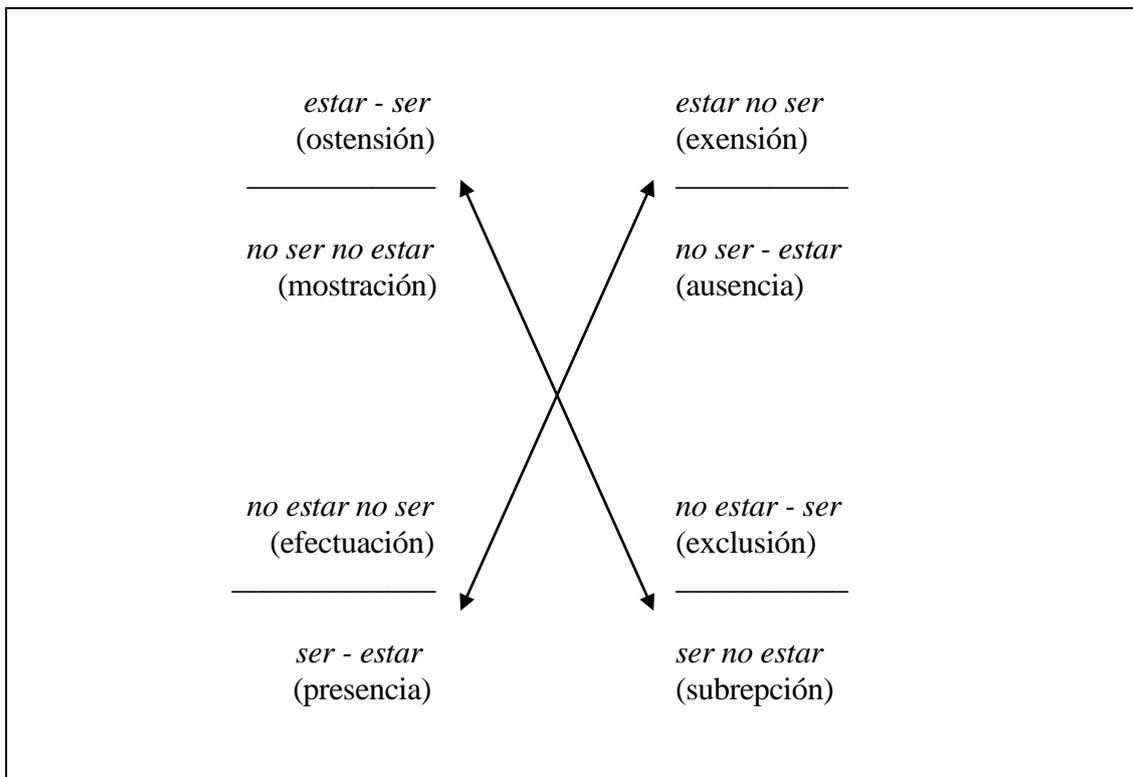
MODALIDADES SUSTANTIVAS

Parece conveniente mostrar aquí los cuadros de las modalidades sustantivas propuestos por Enrique Ballón en el Tomo II del Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje (Greimas-Courtes, 1991: 255). Respecto al primer cuadro Ballón señala que se trata de modalizaciones traslativas (como las de hacer modalizando hacer, que son las factitivas), dando lugar a las siguientes posibilidades según el cuadrado semiótico, y las lexicalizaciones que plantea Ballón:



Finalmente, realizando una homologación de ejes (y utilizando como base las lexicalizaciones), la agrupación de las modalidades permite visualizar los diferentes modos de existencia semiótica: preterición, virtualización, actualización y realización. Esta es una base para ubicar modalidades de la competencia y la performance en el "discurrir" de un modo de existencia a otro, así, se tendrá que las modalidades querer-estar y deber-estar, si bien corresponden al modo virtual de existencia, están orientados hacia la realización y a la actualización; y de manera inversa poder-ser y saber-ser son actualizantes "que apuntan" a la virtualización.

Lo importante de este discurrir entre los modos de existencia semiótica visto desde las modalidades, es que ofrece la posibilidad de verlo también como el recorrido narrativo modal que el alumno transita desde su *subrepción* o *exclusión*, que podemos interpretar figurativamente como el ente (individuo o persona) que no está integrado en el mecanismo educativo (*no está* dentro del proceso, o *no es* alumno). Y desde ahí a su



virtualización, su actualización y finalmente su realización como discente en el proceso interactivo. Recorrido éste que el docente *ayuda* al estudiante a llevar a cabo, a través de la construcción de su competencia, y coercionándolo a realizar múltiples *performances* (figurativamente los exámenes, prácticas, controles, pruebas y trabajos escritos), en base a las cuales el docente *sanciona* (evalúa) la actividad del educando.

ANEXO N° 2

HOMOLOGACIÓN DE CUADROS MODALES

El siguiente texto ha sido tomado de Greimas, Del Sentido II. Editorial Gredos. Madrid, 1989. Págs 100 - 105.

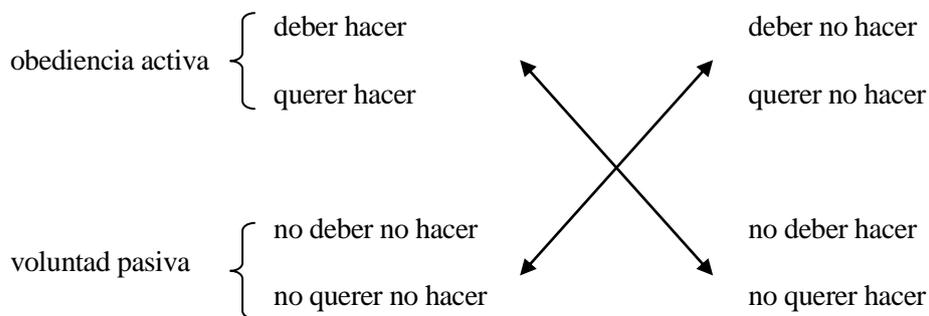
MODALIZACIONES DEÓNTICAS Y BULÉSTICAS

Armados de este procedimiento de homologaciones, podemos volver ahora sobre la competencia pragmática para intentar una nueva confrontación de las modalidades virtualizantes de /deber-hacer/ y de /querer-hacer/.

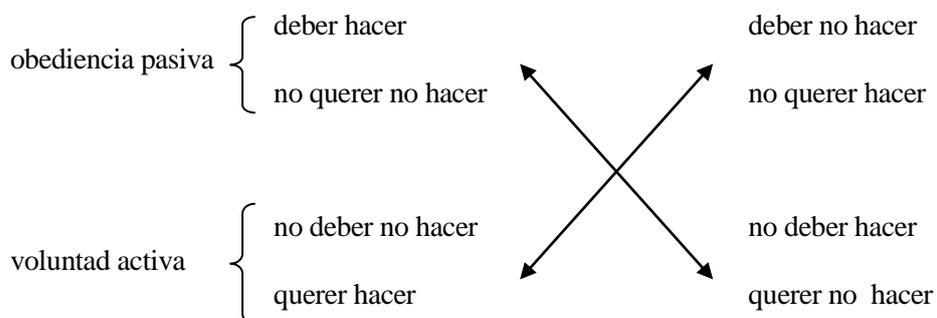
CONFRONTACIÓN DE /DEBER-HACER/ Y DE /QUERER-HACER/

I. *Compatibilidades*

1) Complementariedades

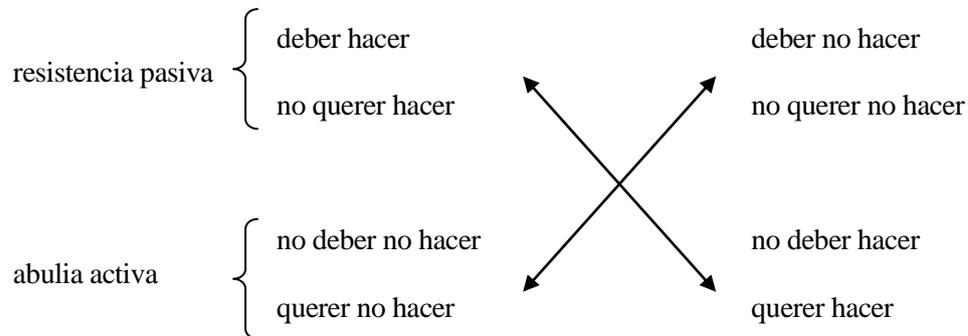


2) Conformidades

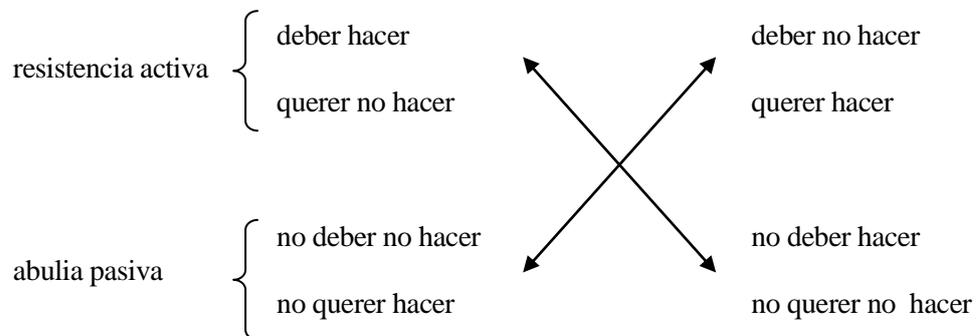


II. Incompatibilidades

1) Contrariedades



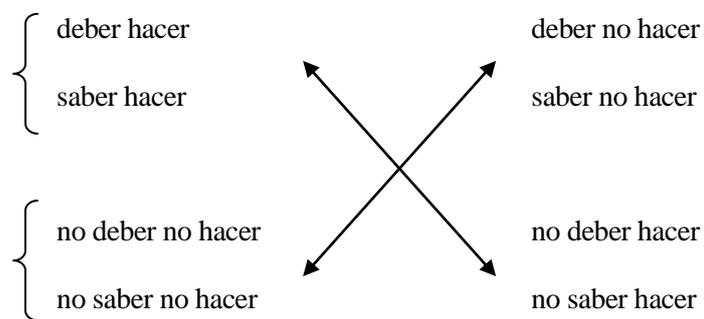
2) Contradicciones



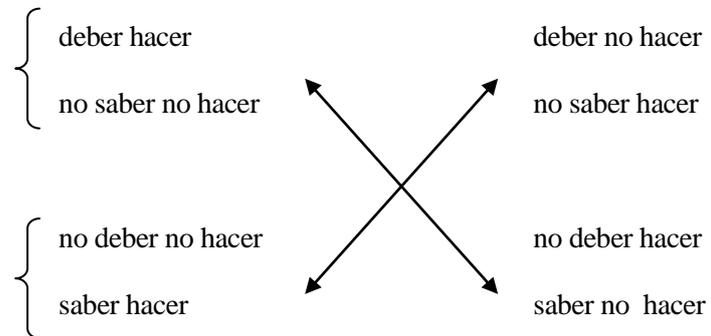
CONFRONTACIÓN DE /DEBER-HACER/ Y DE /SABER-HACER/

I. Compatibilidades

1) Complementariedades

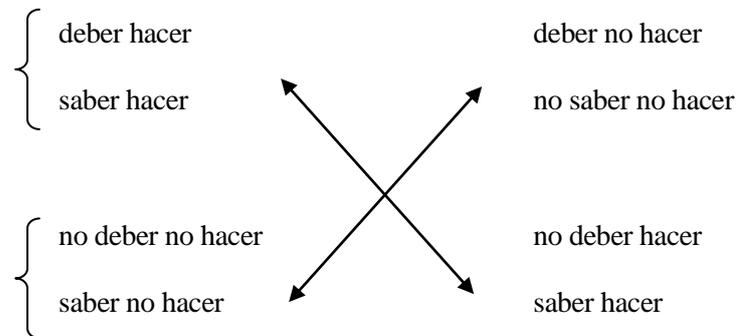


2) Conformidades

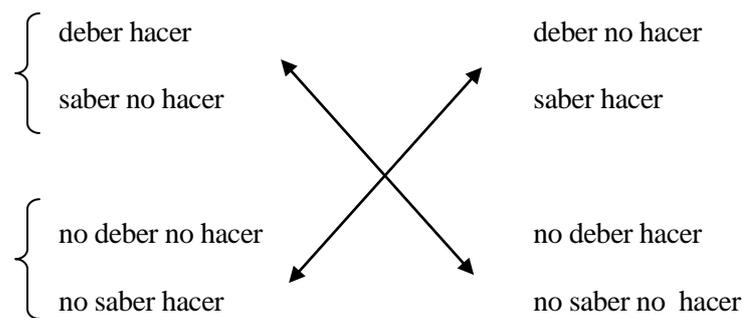


II. *Incompatibilidades*

1) Contrariedades



2) Contradicciones



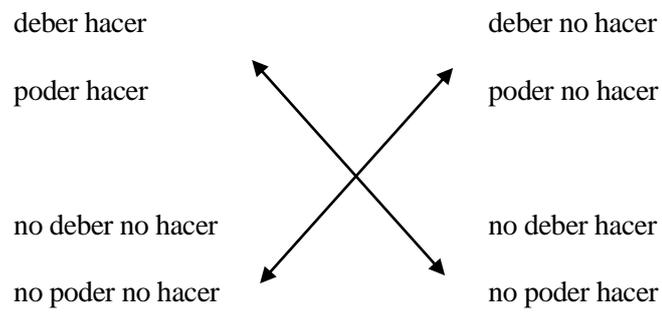
Hasta aquí los cuadros tomados del texto de Greimas.

Esta confrontación ha sido desarrollada para este trabajo en base al planteamiento de homologaciones de Greimas de la cita arriba mencionada.

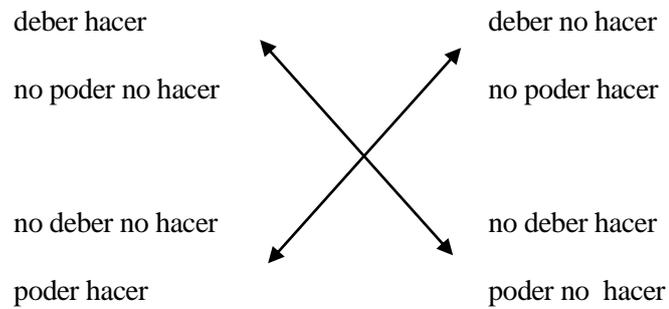
CONFRONTACIÓN DE /DEBER HACER/ Y /PODER HACER/

I. *Compatibilidades*

1) Complementariedades

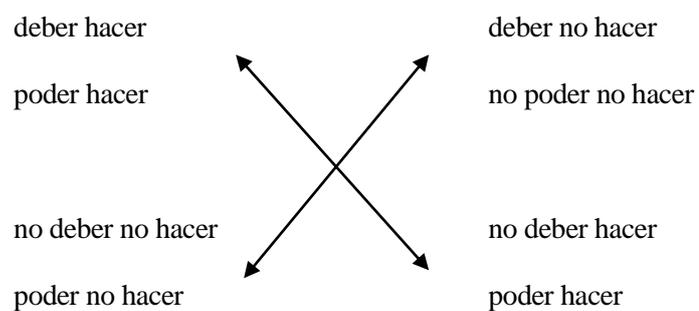


2) Conformidades

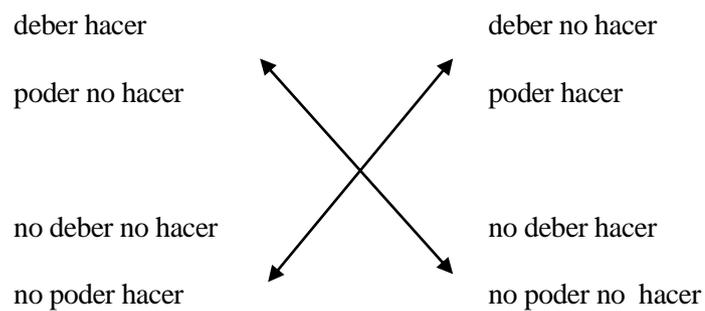


II. Incompatibilidades

1) Contrariedades



2) Contradicciones



Anexo N° 3

Breve Análisis de la entrevista al Profesor A

Esencia del Profesor

Señala que admiró a dos profesores en particular *"por su sabiduría, su amistad personal conmigo"*. Además: *"yo pienso que el influjo de un gran maestro en un alumno se canaliza, tiene un gran ingrediente de contacto personal"*. Se trata, entonces, de una relación educador-educando cargada tímicamente, es decir, que tanto el docente como el alumno desde ellos mismos, como actantes, euforizan o disforizan la relación que se tiene con el otro sujeto, en cuyo caso la relación misma vendría a ser el objeto euforizado o disforizado. Pero, la frase *"amistad personal conmigo"*, dice más que sólo una relación euforizada, se trata de una relación intersubjetiva en la que se establece un contrato de confianza mutua, podríamos llamarle, intercambio de confianza, o más propiamente, **contrato fiduciario**. En esta relación intersubjetiva los simulacros que cada sujeto maneja respecto al otro coinciden (a lo que se puede denominar un **contrato de asunción** exitoso), lo cual da origen a una relación contractual (antes que polémica). Esta relación contractual euforizada (*"amistad personal"*) es la que, según el profesor, propicia *"canaliza,.. el influjo de un gran maestro"*. Este tipo de relación define a los sujetos de la misma: son "amigos", es por lo tanto un valor que se atribuye por predicación al sujeto; base de la **esencia**, función de subjetivación que realiza El profesor A sobre el actante **docente**. Así, el **buen docente** "debe estar" con el valor [amistad personal], dicho con propiedad y rigor: /debe ser/ [amigo], lo que viene a ser, modalmente la **esencia modal de su competencia** *.

* "En efecto, puesto que en los enunciados de estado el sujeto se define exclusivamente por su relación con el objeto de valor, las modalizaciones que afectan al valor ya vertido en el objeto u *objetivación* constituyen la *existencia modal* del sujeto de estado; de otro lado, los valores subjetivos atribuidos al mismo sujeto por predicación en el enunciado o *subjetivación* constituyen la *esencia modal* de su competencia." (Greimas-Courtes, 1991:254)

La Polemicidad del Objeto

Sin embargo el profesor A sostiene la polemicidad en un punto importante: *"El alumno ideal es aquel que entiende el planteamiento del profesor, lo asimila, lo critica, lo profundiza y es capaz de mejorarlo, de culminarlo, de continuarlo"*, según esto, existe un objeto intermedio que /debe ser/ polémico, objeto intermedio entre los sujetos de la relación educativa. El objeto cognoscitivo en cuestión, otra vez, /debe ser/ "asimilado, criticado, profundizado, mejorado, continuado"; nótese el cambio a la voz pasiva, ya que se trata de un objeto que sufre las acciones. Estas acciones son las que /debe hacer/ el sujeto discente, el alumno; entonces desde una deóntica didáctica, el profesor A nos presenta su axiología en torno al **compromiso** /creer deber hacer/ del alumno en el desarrollo del proceso didáctico. Estos haceres son: asimilar, criticar, profundizar, mejorar, continuar; todos se refieren a un hacer cognoscitivo relativo al objeto que se haya en el centro del intercambio educativo. Se puede afirmar entonces que se trata del ejercicio modal epistémico sobre el objeto de intercambio, se trata entonces, de que el sujeto evalúe la **verosimilitud** del objeto, esto es, el /creer poder ser/ del objeto.

La Esencia del Alumno

En otra frase del profesor vemos: *"el peor defecto es el desinterés, definitivamente, si hay algún alumno que no tiene interés, entonces no es alumno."* El desinterés se puede ubicar modalmente en dos lugares, el primero al lado de las modalidades deónticas /deber hacer/, podemos ubicar las modalidades bulécticas o volitivas, del /querer hacer/. En este último sistema de modalidades podemos ubicar al desinterés como el /no querer hacer/ o **abulia** la falta de voluntad o de deseo para hacer algo; ya que se trata de haceres cognoscitivos. Por otro lado, el desinterés puede ubicarse también como originado por algunas modalidades éticas secundarias /creer no poder hacer/ o **sentimiento de ineptitud**, y también por un /no creer poder hacer/ o

sentimiento de incompetencia. Todos estos lugares son posibilidades modales para la figura discursiva /desinterés/.

Un elemento importante de la afirmación del profesor A alude directamente a la esencia del alumno, al /ser/ que le define: "*si algún alumno no tiene interés, entonces no es alumno*", según esto el interés es condición para /ser/ alumno. Esta afirmación la podemos llevar al terreno de las modalidades sustantivas, en el esquema de la esencia /ser - no ser/, que modalizaría en el mismo orden al eje /interés - desinterés/. El *interesado es alumno*, y el *desinteresado no es alumno*.

La Frustración como Patema

Con referencia al alumno modelo que el profesor nos dice: "*Ese sería para mí el alumno ideal... que yo no tengo (...) porque yo no enseño ningún curso de facultad, todos mis cursos son... digamos para el montón de gente que está estudiando esas carreras y los cursos que yo les enseño a ellos no van a ser su vida profesional, ni su vocación, entonces nunca se va a ver conmigo ese contacto personal para agarrar un tema y profundizarlo y continuarlo a lo largo de la carrera... por ese lado soy una persona profundamente frustrada..*". Es muy importante que en la imagen que el profesor tiene de sí mismo está la figura discursiva "*frustración*", a la que subyace un programa narrativo de conjunción no realizado: $(S \vee O) (S \wedge O)$, en el que el objeto aparece discursivamente como /alumno modelo/, con el cual se haya en disjunción. Como se aprecia, existe un patema (una pasión), producto de un determinado programa narrativo, en este caso un programa de conjunción no realizado, que da lugar a la "frustración" (Greimas-Courtes, 1991:189). Volviendo sobre la problemática de las dimensiones patémica, cognoscitiva, y pragmática, tenemos que en el caso del profesor A, la "frustración" da lugar a un proceso de sustitución del objeto primario, por otro, el profesor nos dice: "*Yo trato de hacerlo no tanto con los alumnos, de ahí no voy a ningún lado, sino con los mismo profesores, formamos un equipo de profesores de filosofía y cosmología (...) a través de la coordinación, sin imponerles nada, pero sí*

trato de influir en ellos para que más o menos piensen como yo, digamos, posiblemente ellos, si son buenos profesores, harán lo mismo conmigo. esa es la vuelta que yo le doy al problema...". Se trata entonces de tomar a otra persona (que dentro del sistema educativo no ocupa necesariamente el lugar de alumno), y "trato de influir en ellos", esto es, el profesor A intenta cubrir la falta del "alumno modelo" sustituyendo a las **personas** (que en el sistema educativo son alumnos) por "colegas" (profesores como él mismo). Es interesante que A considere este hecho como una característica o rasgo del "buen profesor": "*.. ellos, si son buenos profesores, harán lo mismo conmigo*", esto es, que el **buen profesor** podrá hacer de otro profesor, alumno de uno, lo que sería modalmente /hacer ser/ alumno, al que es profesor de otros...

El Desinterés por el Alumno

"... ahora lo que no tenemos es un perfil propiamente académico del alumno... (...) *A mí no me preocupa demasiado, porque como te digo no enseño cursos de especialidad*". Lo que se aprecia como más importante en la frase del profesor A, es que afirme: "*A mí no me preocupa demasiado...*", lo cual se traduce modalmente como /no creer deber hacer/, **indiferencia** o como /creer no deber hacer/, **desapego**, hacia los alumnos en sus cursos de "estudios generales". Esta indiferencia o desapego, tiene su origen, en el caso del profesor A, en saber que con esos alumnos: "*.. no voy a ningún lado*", y la frustración que le produce el no tener ese tipo de alumno modelo que el quisiera tener, con quien el quisiera interaccionar. Esta última afirmación del profesor se puede convertir modalmente a /no creer poder hacer/ o **sentimiento de incompetencia**, para hacer de esos alumnos "buenos" alumnos, en ese curso en particular; y también se puede afirmar, desde otro ángulo, un /creer no poder ser/ que esos alumnos sean "buenos" alumnos, en ese curso. Como se aprecia el /creer/ unifica el universo de sentido de la acción del sujeto, ya sea a nivel ético o epistémico, respectivamente (cf. supra).

"Conocer" al Alumno

Otro asunto importante que deviene de estas afirmaciones del profesor, es su concepción de lo que es un buen profesor, además de la que se vio antes: *"Entonces si yo fuese profesor de comunicaciones, de derecho,... (...), entonces sí debería preocuparme si los alumnos que tengo en mi clase, si van a ser abogados, ingenieros, ... como yo ... (...), ahí sí me preocuparía, bueno, cuál es su récord, cuál es su capacitación; pero como no es mi caso, entonces para mí el problema no es muy agudo. Tengo la información suficiente... (.. ...) al pasar la lista les hago preguntas, si sabe el curso o no, si está llevando algún curso por segunda vez ... si es deportista, no lo hago muy sistemáticamente, cuando tengo tiempo y humor lo hago, sin darme cuenta, uno busca esa información para poder dirigir mejor el curso... Yo creo que el buen profesor, modestia aparte, los buenos profesores lo hacen inconscientemente, profesor que no hace ese tipo de preguntas en su clase, profesor que no pregunta: usted de dónde es, qué cosa ha estudiado, qué quiere hacer, yo creo que ese es un mal profesor, me parece ..."*. En estas líneas el profesor, deja ver claramente una axiologización sobre la práctica docente, que puede proponerse de la siguiente manera, reduciendo esta indagación propuesta por el profesor como: "conocer" al alumno; así tendríamos en la conformación axiológica:

Buen profesor - "conoce" al alumno

Mal profesor - no "conoce" al alumno

Remarcamos otra vez que aquí conocer alude a la práctica del docente de buscar conocer no sólo *"cuál es su récord, cuál es su capacitación"*, que narrativamente viene a ser la competencia del alumno, sino también: *".. si es deportista, ... usted de dónde es, ... qué quiere hacer..."*, lo que sería un intento del docente de formar un sujeto de la representación (simulacro en el docente) del educando, coincidente con lo que el mismo educando piensa de sí mismo (es decir, con el sujeto de la representación del educando sobre sí mismo). Sobre esto, se recordará

que el mismo profesor mencionó la "amistad" como elemento fundamental de la relación educativa exitosa, como esencia del **buen profesor**. Es posible entonces configurar una cadena sobre la generación de la acción en el docente, así, el profesor A sostiene como valor (sujeto de estado) que el **buen profesor** es "amigo", esto es modalmente, un sujeto de la interacción con quien el discente (alumno) ha establecido un **contrato de asunción** exitoso, y figurativamente es "la persona en quien se puede confiar". Estos valores sostenidos por el profesor, **esencia del profesor**, se convierten en él, en **deberes**, modalizando éticamente su accionar. De esta manera, si ser "amigo" es parte de la esencia del buen profesor, el lograr un contrato de asunción exitoso se convierte en un objeto modal de poder y saber (exotáticos), de ahí que el profesor afirme que: "*profesor que no pregunta: ... yo creo que ese es un mal profesor*", ya que el no "conocer" a los alumnos impedirá que haya un contrato de asunción exitoso o contractual.

La historia relatada por el mismo profesor A es muy clara al respecto: "*.. de emergencia me llamaron a una universidad, digamos que tuve que improvisar ... un curso, justamente de filosofía, en otra universidad donde yo no conocía a la gente, donde yo no conocía el ambiente, etc. y entonces di una primera clase como si estuviera aquí en la Universidad . Entonces yo considero que ese fue un error de mi parte muy muy grave, porque ahí sí yo tenía que haber preguntado un poco más antes, en dónde me estaba metiendo... "*. Fue así que se produjo una relación polémica entre profesor y alumnos: "*.. a partir de ese error el curso salió chueco, como se dice, y .. abandoné el curso a las tres o cuatro semanas, porque ya se había creado una.. un conflicto, en el sentido de que los alumnos entendían de otra manera el curso, de otra manera los estudios y yo tenía otra manera para cada cosa.*" Esto coincide con lo señalado por Graciela Latella al referirse a que "*Es sólo después de una aceptación mutua de la conformidad de los simulacros respectivos cuando los sujetos son capaces, recíprocamente, de asumir al otro, de asumirse a sí mismos y de asumir la relación que los une. Todo ello culmina con el establecimiento, entre los sujetos, de un contrato de asunción..*" (Greimas-Courtes, 1991:21). Son estos simulacros, o sujetos

de la representación como hemos dado en llamar, los que en el relato del profesor A no coincidieron en un "feliz" contrato de asunción, de ahí que alumnos y profesor no pudieran seguir la relación didáctica.

Construcción del Sujeto de la Representación

La construcción de este simulacro del sujeto-otro, no se realiza de la nada, existen "pistas", que se toman en cuenta para la construcción del simulacro, así: *"Yo detecto que un alumno es buen alumno, primero, cuando está atento en clase, cuando trata de sentarse en las primeras filas.. para estar atento, no por otra razón, sino realmente porque tiene interés , tiene un interés que a veces ni él se da cuenta .. (...) tiene la vocación interna... el querer saber cosas, entonces espontáneamente sin darse cuenta se sienta en primera fila y está atento..."*. El profesor toma lo que podemos llamar una figura discursiva como "marca" del "buen alumno", así la figura <sentarse en las primeras filas> es la primera "señal" de que un estudiante es "buen alumno". Otra señal según el profesor es que *"se ve en la mirada que está interesado, .. que reacciona cuando tu dices una frase importante.. y sobretodo que pregunta... la prueba definitiva es cuando él pregunta, y cuando sigue preguntando después de clase... que ocurre muy rara vez, dicho sea de paso"*. Todas estas marcas son, para el profesor, elementos de construcción del simulacro de sujeto que maneja sobre los alumnos. Al respecto es importante que este "interés" por parte del alumno, que se señaló más arriba como esencia del mismo, sea vinculado básicamente a lo que el profesor llama vocación: *"...el montón de gente que está estudiando n carreras y los cursos que yo les enseño a ellos no van a ser su vida profesional, ni su vocación ..."* (de ahí que "rara vez" ocurra que alguien pregunte después de clase). Se puede definir modalmente la vocación como un /querer ser/ vital, lógicamente anterior a la actualización del educando como tal en el sistema educativo superior o universitario. Este /querer ser/ modaliza a un sujeto que se convierte en sujeto de búsqueda o deseo, de una determinada "profesión". Para el profesor A, entonces, el problema de no tener el "alumno ideal", se debe básicamente a que los estudiantes que tiene asignados /no

quieren ser/ [filósofos], lo que sí es el profesor, y quisiera que más alumnos tuvieran por vocación. Según A, otro elemento que conforma esta imagen o simulacro del estudiante, es que la vocación de ellos no coincide, generalmente con la de él.

Otro elemento importante en este simulacro, es lo que señala A al referirse a los alumnos de la Universidad, el profesor dice tener una imagen de los estudiantes en base a sus años de experiencia como docente, afirma que: *"el 60% viene de colegios religiosos, yo sé que el otro 30% también son cristianos o creyentes... sabemos que en general vienen de familias de una condición social más o menos alta,.. sabemos que la inmensa mayoría vive en barrios cercanos a la universidad..."* El profesor describe la imagen del alumno de la Universidad, con referencias generales de carácter religioso (/creer/ o /no creer/ en Dios), y socio-económicas "clase alta" (predicando sobre el estado de conjunción de sus alumnos, donde el objeto es riqueza, prestigio, estabilidad económica), aludiendo no sólo a la situación económica de los alumnos, sino también a determinado ambiente sociocultural que rodea al alumno (zonas residenciales de la ciudad). Esta imagen es coincidente con la que tienen otros profesores sobre el alumno de la Universidad.

El Gusto (o Agrado)

En otra parte el profesor nos dice al referirse a algunos temas del curso de filosofía: *"serían los temas que más me gustan.. me entusiasman, me identifico con ellos.. dentro de lo que es el curso de filosofía."* Es importante señalar que en relación de sujeto y objeto, docente y materia del curso, existe en este caso una particularidad; también esta modalizada por la categoría tímica, está euforizada *"me gustan.."*. Al respecto se recordará que según Daniel Patte la categoría tímica afecta a un sistema de convicciones, en este caso las convicciones (a las que Patte se refería era a las religiosas) son básicamente convicciones "de gusto". Estos gustos o preferencias no son susceptibles de ser desagregadas modalmente ya que, en este caso, son anteriores cualquier modalización (Patte, 1988:267), más bien, sobre ellas (sobre el sistema de

convicciones, y en este caso, de gustos) se ejecutan las modalizaciones. Desde el "gusto" por determinados temas del curso se produce la modalización sustantiva /querer-estar/ con el objeto cognitivo (función de objetivación) y la modalización volitiva /querer-hacer/ (figurativamente dictar el tema en particular), todo esto denominado como la "identificación" con los temas, como lo refiere el profesor. La referencia más importante del gusto, es la que se vio antes sobre la vocación, /querer ser/ modificando un sistema de convicciones anterior a toda creencia.

Asimetría en la Relación de Interacción

Si bien en el cuerpo teórico precedente se hizo algún énfasis en el necesario carácter **interaccional** de la relación educativa, existen condiciones particulares de realización de esta relación que varían la "deseable" simetría de la relación. No sólo el profesor A hizo mención de esta sentida limitación en la construcción de su relación educativa, por el sistema educativo dominante. *"Si yo tuviese clases con 20 alumnos, evidentemente ahí sí sabría definir claramente quien es el mejor, quien es el peor. Ahora en una clase de 60 más o menos uno se da cuenta cuáles son los cuatro, cinco mejores... y cuáles son los peores en el sentido de que no están sintonizando ..."*. Existe una imposibilidad, un /no poder saber/ todo lo que el profesor, en consonancia con su propuesta axiológica, quisiera o debiera saber, con el objeto precisamente de conocer al alumno. La relación de simetría de la interacción propone una serie de modalizaciones y manipulaciones mutuas, un contrato de asunción lógicamente anterior, y el contrato de fiduciario que da lugar a las manipulaciones y modalizaciones. Ahora bien, la imagen, el sujeto de la representación que cada alumno tiene sobre el profesor, es una imagen personalizada, es decir, el sujeto de la representación en el alumno corresponde al rol y personaje del educador. Por otro lado el sujeto de la representación que articula el docente sobre **los alumnos**, es más bien un sujeto de la representación colectivo, sujeto actancial que incluye una serie de actores a nivel discursivo; esto focalizando desde el docente como sujeto. Esta instrumentalización del sujeto de la representación utilizado por el docente como uno

colectivo, hace que la imagen que pueda tener acerca de un actor alumno en particular sea generalmente limitada a datos muy puntuales como son: *"participaciones en clase, notas de los exámenes, conversaciones después de las clases, etc.,"*.

"La Nota" o Sanción

".. el que sabe el curso, debe tener 20, y el que no sabe el curso debería tener 0, pero, en fin, siempre sabe algo, entonces por lo menos 11 debería tener.. si por ahí sale un 10, un 9, bueno tiene que repetir..". La sanción que realiza el docente (como destinador del contrato educativo, de la performance demandada por el contrato), tiene su manifestación discursiva en la [nota] con que se califica al alumno. La performance demandada al educando, generalmente tiene lugar en la figura discursiva del [examen]. El profesor A afirma que su sanción se basa en el /saber/ o /no saber/ el [curso], que es la figura discursiva del objeto cognoscitivo al medio de la relación educativa. El profesor añade: *"Entonces evaluó simplemente si el alumno leyó o no leyó y entendió eso. Normalmente se trata de temas que yo explicado en clase, pero no pregunto eso, sino pregunto tal como está en la separata, .. y a veces pregunto cosas que no he explicado en clase, pero que les he dicho que lean con tiempo."* La figura discursiva de esta evaluación es [control de lectura], el /saber/ evaluado y sancionado, está referido fundamentalmente a [textos de lectura]. El objeto cognoscitivo de base en el programa narrativo de la interacción educativa, tiene dos formas de manifestación discursiva las [clases del profesor], básicamente orales, y los [textos de lectura], básicamente escritos; entre estas dos figuras el profesor A pone especial énfasis en las [separatas], y a que la evaluación (sanción) que realiza tiene que ver con la performance de [lectura] y [comprensión] de los mencionados textos. El hacer implicado del educando es uno cognoscitivo de conjunción con el objeto de interacción, esta conjunción con el objeto es lo que se denomina en psicología como aprendizaje, y es esto lo que pretenden medir las evaluaciones o [exámenes].

Competencia en los alumnos

En el contexto educativo peruano se habla mucho (citar algunos autores) del desnivel existente entre el nivel de educación secundaria, y la superior universitaria: *"En los tres cursos que dicto el grado de dificultad es el mismo. Es la poca disciplina intelectual que trae el estudiante de su formación anterior, o de su familia o del medio ambiente. Entonces es una persona que igual le cree a un premio nobel, o le cree a Ágatha Lis, o al párroco, o a su mamá en algún consejo. O sea que todo lo que es autoridad, o mayor que él y que se lo dicen con seriedad el alumno lo cree.. entonces, romper con eso .. es lo difícil.."*. Al respecto de la mencionada diferencia entre niveles de educación, el profesor señala una característica, por él sentida como defecto, en las figuras discursivas de [poca disciplina intelectual] y [creer a cualquiera mayor que él]. La primera figura es narrativamente una carencia en la competencia del alumno /no saber hacer/, en donde hacer es el hacer cognoscitivo que llena las figuras [pensar], [reflexionar]. Para no confundir el hacer con la performance, aclaremos que se trata de un hacer modal, es decir, no se trata del hacer de base del programa narrativo principal, se trata de un hacer cognoscitivo que es parte de la competencia para la realización del programa de base. Entonces, [poca disciplina intelectual] se refiere a un /hacer poco/ (modal insistimos), por lo tanto es necesario referirse a esto, como universo graduable y no categorial; la figura mencionada, entonces, se ubica a medio camino entre el /hacer/ y el /no hacer/, figurativamente entre el [pensar] y el [no pensar]. Esta carencia en el alumno es atribuida por el profesor a afectaciones exógenas al alumno: *"de su formación anterior, de su familia, o del medio ambiente"*, se trata entonces de una competencia que "no se le ha dado", que "debería tener". Tenemos así un tercer sujeto, puesto en discurso, que ocupa la posición actancial de ayudante con referencia al alumno. Este actante no ha desarrollado una performance exitosa, de ahí que el alumno se halle carente de los objetos modales que se espera que tenga para el nivel de educación universitaria, la figura [disciplina intelectual] alude a [constancia en el estudio], [capacidad crítica]; esto último se ve confirmado con la frase: *".. o sea todo lo que es autoridad, y se lo dicen con seriedad, el alumno lo cree .."*, que se puede

descomponer modalmente en un /creer/ constante según dos bases [autoridad] y [seriedad].

Autoimagen

La autoimagen es un metasaber por parte del docente, es decir, un saber sobre el saber del educando (saber del educando sobre el docente); aunque en el caso de la relación interaccional es más bien un /creer saber/ sobre el saber del otro, de ahí que el profesor se exprese sobre esta imagen del alumno sobre él como posibilidad /poder ser/. En palabras del profesor: "*.. lo cual probablemente es mentira, probablemente es mentira, vamos a suponer que sea verdadero, entonces creo yo que piensan también eso....*", es entonces este universo de las creencias de lo que otro piensa sobre uno, que es "arena movediza" ya que los movimientos epistémicos de uno y otro sobre el hacer y ser del otro son constantes y diferentes a la vez . Este saber se mantiene generalmente en un universo implícito del saber, ya que no es parte de lo común que los alumnos digan (expliciten) al profesor lo que piensan de él (esto se afirma en base al análisis fenomenológico antes mencionado, como **in vitro**). El movimiento inverso, sin embargo no es susceptible de ser generalizado como el anterior (ya que no existe base en la experiencia vivida para afirmar que los profesores generalmente no digan a sus alumnos lo que piensan de ellos), si bien se podría asumir que la nota o calificación que el profesor pone es parte de este explicitar lo que se piensa sobre el alumno, es preferible, por razones metodológicas, no entenderlo así en la presente investigación.

BIBLIOGRAFÍA

BARRADO BELMAR, María del Carmen

- 1994 Reflexiones sobre *El saber y el creer: un solo universo cognitivo* de A. J. Greimas. En: *Semiótica(s). Homenaje a Greimas*. Romera, Yllera y García-Page, (editores). Instituto de Semiótica Literaria y Teatral. Visor Libros. Madrid.

BARTHES, Roland

- 1983 *El grano de la voz*. México, Editorial Siglo XXI.

BERTRAND, Denis

- 2000 *Précis de Sémiotique Littéraire*. París. Editions Nathan.

BLANCO, Desiderio

- 1988 “Figuras de la enunciación cinematográfica” En: *Lienzo N°8*. Lima, Universidad de Lima.
- 1989 *Claves semióticas*. Lima, Universidad de Lima.

BLANCO, Desiderio y Raúl BUENO

- 1980 *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Universidad de Lima.

BENDEZÚ, Raúl

- 1990 *Comunicación publicitaria, eficacia y lógica cultural*. En: *Revista DIA-LOGOS N°27*. Lima, FELAFACS.

BORDRON, Jean-François

1994

Observación sobre la inteligibilidad del intercambio. En: Figuras y estrategias. En torno a una semiótica de lo visual. México. Siglo XXI

COURTES, Joseph

1980

Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Buenos Aires, Editorial Hachette.

DE CERTAU, Michel

1985

“Le croyable. Préliminaires à une anthropologie des croyances”. En: Exigences et perspectives de la Semiotique: Recueil d’hommages pour Algirdas Julien Greimas. Editor: Hermman Parret., John Benjamins, Amsterdam, 2 t.

ECO, Umberto.

1976

Signo. Barcelona. Ed. Labor.

1988

“Signos, peces y botones”. En: De los espejos y otros ensayos. Barcelona, Lumen. Págs. 323 - 357.

FABBRI, Paolo

1979

“Champ de maneovres didactiques” (Campo de maniobras didácticas) En: Le Bulletin N°7, París, Groupe de recherches semiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Françaises (CNRS). Traducción de O. Moraña en revista Video Forum N°12. México.

FLOCH, Jean-Marie.

- 1993 Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos, las estrategias. Barcelona, Paidós.
- 1994 La iconicidad: Exposición de una enunciación manipuladora. Análisis de una fotografía de Robert Doisneau. En: Figuras y estrategias. En torno a una semiótica de lo visual. México. Siglo XXI

FONTANILLE, Jacques

- 1982 *“Un point de vue sur “croire” et “savoir”. Les deux systèmes de l’adéquation cognitive”*. En: Actes Sémiotiques-Documents. No 33, Paris, Groupe de recherches sémiolingüísticas (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS).
- 1985 *“Protoactant, actant syncrétique, actant collectif”* En: Le Bulletin N°34, París, Groupe de recherches sémiolingüísticas (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS).
- 1987a *“Pour changer, commencer par la fin”*. En: Le Bulletin N°42, París, Groupe de recherches sémiolingüísticas (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS).
- 1987b *Le savoir partagé. Sémiotique et théorie de la connaissance chez Marcel Proust*. Paris-Amsterdam. Éditions Hadès-Benjaminis.
- 1993-94 Semiótica de la pasiones. El seminario de Puebla. Morphé 9/10. Revista del Área de Ciencias del Lenguaje. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Puebla. Puebla.

- 1994 Propuesta para una tónica de carácter antropomorfo. En: Figuras y Estrategias. En torno a una semiótica de lo visual. México. Siglo XXI
- 1998 *Sémiotique du Discours*. Limoges. Université de Limoges. (La traducción inédita de Oscar Quezada)
- 2001 *Figures sémiotiques du corps: l'enveloppe et le mouvement*. Ensayo inédito.

GREIMAS, Algirdas Julien

- 1971 Semántica estructural. Madrid, Editorial Gredos.
- 1974 “La Enunciación. Una postura epistemológica”. En: Significação No 1. São Paulo. Traducción: Desiderio Blanco.
- 1979 “*Pour sémiotique didactique*”(Para una semiótica didáctica) En: Le Bulletin N°7, París, Groupe de recherches sémi-olinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS). Traducción de O. Moraña en revista Video Forum N°12. México.
- 1983 Del Sentido II. Ensayos semióticos. Madrid, Editorial Gredos.

GREIMAS, Algirdas J. Y Joseph COURTES

- 1982 Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid, Editorial Gredos.

MARTIN BARBERO, Jesús

1997

“Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”. En: Nómadas. Comunicación-Educación. Una relación estratégica. Bogotá. Fundación Universidad Central.

MUÑOZ GONZALES, Germán

1997

“El sujeto de la educación”. En: Nómadas. Comunicación-Educación. Una relación estratégica. Bogotá. Fundación Universidad Central.

PARRET, Herman

1982

“*Eléments pour typologie raisonnée des passions*”. En: Actes Sémiotiques-Documents. No 37, Paris, Groupe de recherches sémiolinguistiques (EHES) y el Institut de la Langue Française (CNRS).

1991

Las Pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad. Buenos Aires, EDICIAL S.A.

PIERRE, Jacques

1993

“El Creer y los inquietos bordes del Saber”. Université de Québec.

PROPP, Vladimir

1987

Morfología del cuento, seguida de las Transformaciones de los cuentos maravillosos. 7ª Edición. Madrid. Fundamentos

QUEZADA, Oscar

1991 Semiótica Generativa. Lima, Universidad de Lima.

QUIROZ, Maria Teresa

2001 Aprendiendo en la era digital. Universidad de Lima. Fondo de Desarrollo Editorial. Lima.

RICOEUR, Paul

1981 El discurso de la acción. Madrid. Editorial Cátedra.

1984 Educación y Política. De la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires. Editorial Docencia.

1985 Hermenéutica y acción; de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. Buenos Aires. Editorial Docencia.

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis (comp.)

1988 Educación y comunicación. Barcelona, Ediciones Paidós.

RODRIGUES FARIA CORACINI, Maria José

1994 “*O caráter persuasivo da aula de leitura*”
En: Trabalhos em Lingüística Aplicada. No. 24. Jul-Dez. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos de Linguagem.

VINCENSINI, Jean-Jacques

1987

“Prestations éducatives et communication participative”. En: Le Bulletin N°42, París, Groupe de recherches sémiolinguistiques (EHESS) y el Institut de la Langue Française (CNRS).

ZUNZUNEGUI DIEZ, Santos

1995

Pensar la imagen. Editorial Cátedra. Madrid