

Discurso escolar y tecnologías del yo “El cuidado de sí”



Cómo citar este artículo:

Correa-Páez Jesús A. (2023) Discurso escolar y tecnologías del yo “El cuidado de sí”. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3026](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3026)

“La ley dice: No matarás. Esto quiere decir: No negarás a otro su lugar de interlocutor”

Lyotard, J. F., 1994)

Jesús A. Correa-Páez, Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia)
Nuevo Círculo de Análisis del Discurso-CADIS
jesuscorrea@mail.uniatlantico.edu.co, ORCID 0000-0001-5984-9875

Recibido: 5 de junio de 2022 / Aceptado: 10 de agosto de 2022

RESUMEN

Esta investigación, más que un trabajo académico que arrojara resultados cuantitativos o cualitativos, comporta una cavilación sobre el discurso en la escuela en relación con el proyecto de una reflexión ética bajo los parámetros del *'buen-vivir'*. Bajo la anterior premisa adoptamos *la ontosemiótica o semiótica de la subjetividad-afectividad*, cuyo principal postulado argumental radica en la consideración del sujeto a modo de texto que puede leerse mediante el cuadrante enunciativo: autor-texto-lector-contexto. En ese sentido el trabajo va dirigido a evidenciar si el accionar discursivo docente apunta al reconocimiento del sujeto escolar como un sujeto trascendente; es decir, al reconocimiento de un sujeto consciente y consecuente en el marco de la relación pedagógica, en el entorno de la familia y que se refleje, en general, colectivamente en la sociedad en que transite su existir.

Palabras clave: sujeto, relación pedagógica, discurso escolar, tecnologías del yo.

School discourse and technologies of the self “Self-care”

ABSTRACT

This research, more than an academic work that yielded quantitative or qualitative results, involves a deliberation on the scholar discourse in relation to the project of an ethical reflection under the parameters of 'good-living'. Under the above premise we adopt the ontosemiotics or semiotics of subjectivity-affectivity, whose main argumentative postulate lies in the consideration of the subject as a text that can be read through the enunciative quadrant: author-text-reader-context. In this sense, this researching is aimed at evidencing whether the scholar discursive action points to the recognition of the school subject as a transcendental subject; that is, the recognition of a conscious and consistent subject within the framework of the pedagogical relationship, in the environment of the family and that is reflected, in general, collectively in the society in which its existence transits.

Keywords: subject, pedagogical relationship, school discourse, technologies of the self.

Discurso escolar e tecnologías do eu “Autocuidado”

RESUMO

Esta investigação, mais do que um trabalho académico que deu resultados quantitativos ou qualitativos, envolve uma ruminação sobre o discurso na escola em relação ao projeto de uma reflexão ética sob os parâmetros de “boa vida”. Sob a premissa adotamos a ontosemiotica ou semiotica da afetividade-subjetividade, cujo principal postulado argumentativo está na consideração do sujeito como um texto que pode ser lido pelo quadrante enunciativo: autor-leitor-contexto. Nesse sentido, a pesquisa visa evidenciar se a ação discursiva docente aponta para o reconhecimento do sujeito escolar como sujeito transcendente; isto é, ao reconhecimento de um sujeito consciente e consistente no âmbito da relação pedagógica, no ambiente da família e que se reflete, em geral, coletivamente na sociedade em que transita a sua existência.

Palavras-chave: assunto, relação pedagógica, discurso escolar, tecnologias do eu.

1. Introducción

Consideramos importante tener en cuenta la aseveración de Zilberberg (2016)

Si se concibe la semiótica como una disciplina insular, orgullosa, replegada sobre sí misma, que genera por análisis y catálisis sus categorías, sin deber nada a nadie, entonces se podría decir que la semiótica se desarrolla en virtud de las carencias que descubre o que inventa. Pero si, al contrario, se concibe la semiótica como una disciplina abierta, acogedora, como dirección de pensamiento entre otras no menos estimables, entonces podemos reconocer convergencias con las contribuciones de aquellos a los que R. Char llama los “*grandes precursores*”, aunque no usen la jerga semiótica (p. 60).

Lo anterior con el propósito de visibilizar que esta investigación está enmarcada bajo criterios semióticos, y concretamente asume postulados de la ontosemiótica¹, y que tiene como capital referente el trabajo de Foucault (2008). A renglón seguido, acudimos al aserto el cual enuncia que los sujetos que configuran la relación docente/discente son seres racionales al tiempo que patémicos (con inteligencia sentiente), quienes, obviamente, resultan ‘*afectados*’, de alguna forma, en la interacción discursiva². En estas líneas no se pretende un ortodoxo análisis semiótico del discurso, sino allegar argumentos sobre algo en lo que han concluido los estudios lingüísticos, v.gr. Courtés (1997), en cuanto a que “el lenguaje es considerado como lo que revela tanto, o más, de lo que esconde” (p. 57), extensivo a lo semiótico, por una parte, y por la otra, sustentar elementos que conduzcan a una reflexión para la “reorientación del imaginario colectivo y generación de nuevos valores” señalado en el Informe de los sabios (1994). En ese sentido, tomamos evidencias de discursos orales y escritos en la interacción discursiva escolar que servirán de soporte argumental, en aras de focalizar los aspectos atinentes a: “el cuidado de sí”³.

Este trabajo argumental ha sido organizado estructuralmente, inicialmente se asumen los enunciados del marco jurídico o legal. Luego se aborda la conceptualización sobre las tecnologías del yo, donde es

1 “Como semiótica de la afectividad-subjetividad quiero inferir la semiótica intermedia entre la que podríamos considerar críptica y la semiótica crítica de la cultura. La primera es aquella que se radicaliza en el texto, (...). La segunda es la que hace énfasis entre el texto y el contexto, la gran lectura de los textos dentro del conglomerado social a partir de las tensiones y distensiones que producen las referencialidades culturales”. Hernández, L. (2013, p.55)

2 Tal y como lo plantea Bajtín (1929), en Silvestri (1993, p. 250)

3 Esta aseveración no comporta una crítica radical, sino que resalta una necesidad olvidada en el marco de la vida social y educativa en la construcción de una mirada bioética.

caracterizada la relación pedagógica como un campo semiótico; en este punto se resalta el concepto de **autoridad**. Para finalmente ofrecer un análisis de muestras discursivas, que nos permiten reflexionar sobre el ámbito actitudinal, en torno del cuidado de sí, reflejado en el discurso docente. En este acápite se tiene en cuenta los principios de la acción conforme a Habermas (1992).

2. Marco metodológico

En esta investigación cualitativa, se aplican principios de la ontosemiótica a situaciones discursivas en la escuela, teniendo en cuenta el enfoque de los modelos de acción-situación. La investigación plantea el fenómeno discursivo en la escuela desde la semiótica de la afectividad-subjetividad en perspectiva metodológica, a través de la cual se asume el sujeto dentro de su etiología textual, es decir, se asume la intersubjetividad a manera de texto; de ahí el enfoque del ser enunciante como ser sintiente y sensibilizado.

Las muestras discursivas fueron acopiadas de publicaciones periódicas nacionales; otra es extraída de un grupo de chat de una Institución educativa del Distrito de Barranquilla ubicada en la Localidad Metropolitana. Una tercera se allegó de un video en la plataforma You Tube. Y, una más, fue tomada de una investigación del autor la cual data de un poco más de 2 décadas, con el propósito de rastrear en el tiempo la actitud frente al “cuidado de sí”.

Se decidió iniciar este trabajo partiendo del Marco jurídico para realizar el contraste entre lo que reza la norma y el accionar discursivo palpable en el *corpus* de análisis.

3. Marco legal o jurídico de la Educación en Colombia

Caracterización de los enunciados normativos

A manera de concesión debemos empezar diciendo con Greimas (1982) que “en el marco del enunciado elemental, el sujeto aparece, pues, como un actante cuya naturaleza depende de la función en la que se inscribe [...]” (p. 396); es decir, para este caso, un sujeto discursivo que se erige en las Normas, el cual es capaz de difuminarse hasta casi ocultarse, la mayoría de las veces, a la percepción del lector. No obstante, no hay que olvidarse de que “el sujeto de la enunciación es un actor sincrético, que integra a dos actantes, el enunciador y el enunciatario”, (p.74).

Resulta claro que toda relación comunicativa comporta una relación pragmática como también lo asevera Greimas (1982):

La comunicación llegará a configurarse, oportunamente, como “acción (de hombre) sobre otros hombres”, es decir, precisamente, como *manipulación*: “A diferencia de la operación (en cuanto a la acción del hombre sobre las cosas), la manipulación se caracteriza como una acción del hombre sobre otros hombres, para hacerles ejecutar un programa dado: en el primer caso, se trata de un “hacer-ser”, en el segundo, de un “hacer-hacer” (p. 251).

Desde luego la manipulación, además que como “hacer-hacer” (que puede hacer que el sujeto sea capaz de hacer), puede plantearse también como “hacer-crear”, o sea un proceso que solo se dirige a la creación, en el sujeto manipulado, de un estado emocional.

El discurso legal o normativo comentado está enmarcado en la Declaración Universal de Derechos Humanos DUDDHH donde está prescrito que “Toda persona tiene derecho a la educación”; declaración suscrita por nuestro país y que está reflejada en la Constitución Política de Colombia (1991) que a la letra reza:

ARTÍCULO 67. La educación es un **derecho de la persona** y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca **el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura**⁴.

La educación formará al colombiano en el respeto a los **derechos humanos**, a la paz y a la democracia.

El Estado, la sociedad y la familia son **responsables de la educación** [...].

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de **velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos** [...].

Consecuentemente, la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación– establece normas generales para regular el Servicio Público de la Educación el cual cumple una **función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad**.

En consonancia con todo lo anterior, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) contempla este mismo hecho en los cuarenta y cuatro (44) derechos expresados para la protección de los niños, las niñas y adolescentes en nuestro país, que recogen derechos generales, protección y libertades fundamentales, preceptuados en la LEY N° 1098 de 2006 (noviembre 8). Entre los Derechos fundamentales resaltamos aquellos que explícitamente se refieren al “cuidado de sí”: 1. Derecho a la vida y a la calidad de vida y un ambiente sano. 2. Derecho a la integridad personal. 3. Derecho a la libertad y seguridad personal. 4. Custodia y cuidado personal. Además, se tiene en cuenta los Derechos de protección en caso de abandono físico, emocional y psicoafectivo de sus padres, representantes legales o **de las personas, instituciones y autoridades**, que tienen la responsabilidad de **su cuidado y atención**; y la protección contra “La tortura y **toda clase de tratos y penas crueles, inhumanos, humillantes y degradantes**”⁵.

De la misma manera, enfocado con la temática de esta investigación se trae a colación lo recomendado en el Informe “Colombia: al filo de la oportunidad” (1994), que a la letra dice:

Colombia requiere **un nuevo sistema educativo** que fomente actividades científicas y tecnológicas, así como culturales y socio-económicas. Ello permitirá una reestructuración conceptual y organizativa, una **reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno**, (p. 33).

Atendiendo a lo anterior, se puede aseverar que dadas las características de la educación y los fines que debe cumplir, la norma resalta “la formación moral y los intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”. En consecuencia, se evidencia cómo emerge la función regulativa del lenguaje organizadora del carácter finalístico de la norma, a manera de vector importante en la consecución de los fines establecidos. Pero en el resaltado último se evidencia los fenómenos dinámicos que acontecen y que deben provocar un viraje en la conceptualización y en la práctica educativa, pues esta se considera desfasada –tal como se puede inferir de las expresiones “un nuevo sistema educativo” y “adaptadas al mundo moderno”–, por lo que imperiosamente debe reajustarse atendiendo a ejes puntuales como: “reorientación del imaginario colectivo, generación de nuevos valores, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno”(ver parte final de la cita anterior).

4 Las negrillas que aparecen en el presente texto son nuestras y tienen la finalidad de enfatizar los apartes que comportan intereses de la presente investigación

5 Estos pueden ser consultados en: <https://www.canalinstitucional.tv/derechos-fundamentales-ninos-colombia> Y, en: <https://www.unicef.org/colombia/30-a%C3%B1os-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

De otra parte, llama la atención que en el marco legal de la Evaluación docente (Decreto-Ley 1278 de 2002) no se tenga en cuenta evaluar a los docentes bajo consideraciones de su competencia emocional y moral, sino que únicamente se centra en la dimensión cognoscitiva en el área concerniente a: “dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación, manejo de didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño, nivel de conocimiento”, siendo que las normas que regulan la educación contemplan las dimensiones cognitivas y patémicas.

Pero antes de abordar de lleno la temática creemos necesario presentar apartes de una investigación publicada en Documentos CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), de 2017, “Las violencias en el espacio escolar”, de Trucco, D., e Inostroza, P., la cual percibimos como de carácter pertinente y necesaria.

[...]

Con el objetivo de resumir la información y hacer más comparables los resultados, se agruparon los 15 países en cuatro grupos, utilizando el porcentaje de gasto público en educación sobre el PIB y el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que concluyeron la educación secundaria, además de clasificar los países por la tasa de homicidios, identificando aquellos con un contexto nacional más violento (tasas por sobre 18 por 100.000 habitantes). Estos indicadores permiten establecer contextos nacionales similares y de ese modo no se comparan situaciones muy disímiles y heterogéneas, que es lo que ocurre a nivel de promedios regionales.

[...]

Los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

- Grupo 1: Chile, Costa Rica y Uruguay (altos logros educativos y violencia baja)
Son los países donde hay un mayor gasto en educación y un mayor porcentaje de jóvenes que concluyen la educación secundaria (a excepción del Uruguay que tiene menor nivel de conclusión de la secundaria), pero con bajos grados de violencia (se excluye Brasil por ser un país con alto nivel de violencia). Uruguay se incluye en este grupo a pesar de los menores niveles de conclusión de la secundaria porque tiene altos niveles de inversión y baja violencia, además de condiciones similares de desarrollo y tamaño con respecto a los otros dos países del grupo.
- Grupo 2: Argentina, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana (logros educativos medios y violencia baja)
Son países que tienen menores niveles de gasto público en educación, pero un alto porcentaje de jóvenes concluyen la educación secundaria. En general, los niveles de violencia no son excesivos.
- Grupo 3: Brasil, **Colombia**, Ecuador y México (logros educativos medios y violencia alta)
Son países que cuentan con niveles de conclusión de la secundaria medios y altos, pero también altos niveles de violencia (con una tasa de homicidios mayor al 18/100.000 habitantes).
- Grupo 4: Guatemala, Honduras y Nicaragua (bajos logros educativos y violencia alta)
Son países donde se encuentra el menor gasto en educación y el menor porcentaje de jóvenes que concluyen la educación secundaria. Además, Guatemala y Honduras tienen altos índices de violencia a nivel nacional y Nicaragua alcanza niveles medios. (p. 32).

Se resalta la información del grupo tres (3) en el que aparece Colombia. Esta registra como país “altos niveles de violencia”, situación que indica la necesidad de tener en cuenta como una variable interviniente, la alta tasa de homicidios que incidiría en la referencia con “logros educativos medios”, en cualquier investigación que se emprenda. Además, la investigación busca, como lo predice el Proyecto, determinar “Las violencias en el espacio escolar”, como ya se dijo, y que podría ser abocada en vías de restaurar la educación atendiendo a “el cuidado de sí”, desde una ética del *‘buen vivir’*.

4. La Escuela y las Tecnologías del yo

En el enunciado “velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación **moral, intelectual y física de los educandos**” (artículo 67 de la Constitución nacional), por ejemplo, se percibe el espíritu que rige y propendería por el ‘cuidado de sí’; pero, consideramos que este aserto no se encuentra expresado claramente en relación con una práctica, una técnica, para alcanzar la plenitud en la que redundaría en ese fin.

El **‘cuidado de sí’** está inscrito en lo denominado por Foucault (2008) como uno de los cuatro (4) tipos de **“tecnologías del yo”**:

que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (p. 48).

Las tecnologías según este autor son de cuatro tipos: tecnologías de producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y las tecnologías del yo, “cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes”, (p. 49).

Además, ellas –las tecnologías– casi nunca actúan de forma aislada, aunque cada una se presenta **“asociada con algún tipo particular de dominación”** (p. 48). Lo cual podría corresponder en cuanto a que en el ejercicio hermenéutico de la norma, en este caso constitucional, debe ser interpretada más allá de lo crasamente literal –como es obvio–. Además de resaltar la imperiosa necesidad de la Educación que apunte no sólo lo cognitivo (lo “intelectual”), sino lo patémico y hasta el cuidado del cuerpo (lo físico). De tal suerte que se reconozca expresamente la dimensión ética de los ciudadanos –individual y colectivamente– inmersa en el Servicio Público y que se halla amparada por los preceptos constitucionales. Lo anterior se fundamenta en la consideración de que el Estado debe “velar por su calidad [de la Educación] por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación **moral, intelectual y física** de los ciudadanos”, tal como lo expresa el artículo constitucional ya citado.

Por tanto, en ese orden, hay que considerar que la relación pedagógica viene a ser un ámbito en el cual resulta como eje rector preponderante una relación de dominación, donde se configura un ejercicio del Poder. Lo cual es el argumento para atender a la perspectiva de Althusser (1971), en la consideración de la Escuela como “Aparato ideológico del Estado”. Así que de alguna manera este ejercicio del servicio público arrastra consigo una relación de dominación, y de alguna forma de violencia, en que, quizá, el más afectado sea el más *“débil”*: el discente. Sin minimizar el hecho, y como concesión, de que el docente también puede verse afectado por hechos violentos, de todo tipo.

En este punto cabe referirse al principio de autoridad en que se erige la relación jerárquica en la educación.

5. La Autoridad como prejuicio en la acción educativa

“La fuerza o violencia se utilizan cuando la autoridad fracasa”
Arendt, H. (1993) La condición humana; Barcelona, Paidós

Una de las entradas léxicas, quizá la más extendida y acogida, del término “autoridad” se refiere a ella como la facultad o potestad que se tiene para gobernar o ejercer el mando. Asimismo, es entendida como el atributo que otorga a una persona, en un cargo u oficio, el derecho para dar órdenes, y colateralmente viene a ser la cualidad que propicia que una orden se cumpla. Concomitantemente, tener autoridad

supone, por un lado, mandar, y, por el otro, ser obedecido. No obstante, cabe acuñar la premisa que la autoridad puede ser atendida de mejor forma, es decir, una facultad delegada, pero también una facultad merecida o ganada. Teniendo en cuenta lo anterior se debe atender el concepto de ‘respeto’ ligado al de ‘autoridad’, pues aquel también suele ser entendido de manera distorsionada: unas veces asumido por miedo, otras por vías del reconocimiento.

Etimológicamente la lexía “autoridad” viene del latín *auctoritas*, *auctoritās*, procedente de *auctor*, lo cual remite a una figura modelo o de liderazgo, ligada al término *auctus*, participio de *augere*, en referencia a: aumentar, potenciar o crear. Es por esto, quizá, que la circulación del imaginario soporte la propia creencia del docente, y con ello la falacia acerca de ‘su sí mismo’, su *ethos*, como figura modélica a quien debe tributarse respeto y obediencia ciega, que viene a ser el fundamento de las relaciones autocráticas.

Gadamer (1984) en el capítulo Fundamentos para una teoría de la experiencia humana (p. 331) nos alerta sobre el prejuicio que circula a través de la Tradición y arrastra consigo el concepto “autoridad” –al que considera dentro de los “prejuicios por precipitación” (p. 338)– como “fuente de prejuicios”⁶. Y es que a partir de la invocación de la autoridad como fuente de poder se caracteriza a las relaciones pedagógicas, que devienen en posturas autocráticas que resquebrajan la relación y, de esta manera, materializan una forma de violencia en contra del sujeto en formación.

Y, como asevera Gadamer (1984),

[...] es verdad que la autoridad es en primer lugar un atributo de personas. Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio, (p. 347).

Esto último es lo que hemos anticipado como concesión⁷. Recordemos que en las instituciones educativas el docente es el representante del Estado, pues se encuentra inmerso en la prestación de un servicio público, y más aún si se trata de una Institución escolar pública, en que bajo tal función se les denomina “servidor público”. Por lo tanto, el docente debe atender, con especial cuidado, lo preceptuado en la norma. Esto último, con muchísima frecuencia, es olvidado por lo que se generan los desafueros que impelen diversas formas de violencia. Ahora bien, no puede pasarse por alto que sobre el docente recae la mayor carga en la relación profesor/alumno, pues conforme al imaginario que impera contiene una fuerte carga coercitiva en el docente, pues ‘el estudiado es él, el de mayor edad es él, quien debe tener control de sí es él, él es el «formador»’. Si bien los valores se han trastocado, está presente la necesidad de aprender a conocerse a sí mismo para comprender al otro y al mundo, y poder en consecuencia cuidar de sí y del otro.

6. La Escuela y el Discurso

Se acepta, casi de manera tautológica, que el contexto escolar es uno de los entornos comunicativos más influyente en la formación de la conciencia a través de la función reguladora del lenguaje (Halliday, 1982); de la misma manera en que se asume la conciencia, como acción racionalizada, como rectora del comportamiento de los individuos, y de allí su importancia en el ámbito escolar. Desde esta perspectiva, reiteramos que el discurso escolar es un discurso del poder que propende hacia la hegemonía social y la homogenización de los sujetos en torno al colectivo ideologizante e idealizador.

⁶ “La oposición entre fe en la autoridad y uso de la propia razón, instaurada por la Ilustración, tiene razón de ser. En la medida en que la validez de la autoridad usurpa el lugar del propio juicio, la autoridad es de hecho una fuente de prejuicio. Pero esto no excluye que pueda ser también una fuente de verdad”, (Gadamer, 1984, p. 346)

⁷ Ver *supra*: autoridad merecida o ganada.

Bajo esta circunstancia es importante revisar los enfoques de la Escuela en torno al sujeto y su desdoblamiento representacional para determinar, a través de las relaciones comunicativas, de qué manera la institución Escuela ha atendido 'el cuidado de sí'. Por ello, se busca mostrar cómo desde la recepción/percepción, el sujeto escolar representa un rol dentro de la escuela, que posteriormente va a ser proyectado en el colectivo. Se hace caer en la cuenta de que es un movimiento de interacción entre escuela-comunidad teniendo presente el sujeto como puente en la interacción. En tal movimiento se destaca el rol actancial del sujeto escolar dentro de la diversidad discursiva y la altamente probable teatralización de la cotidianidad de ese acontecimiento pedagógico, que tendría como resultante, muchas veces, sujetos descentrados del sí mismo.

No se puede dejar pasar por alto que el principio de autoridad impuesta fundamenta falazmente, en la mayoría de los casos, la relación pedagógica, puesto que el docente equivoca, por alguna razón el principio de autoridad, sustentándose en el concepto generalizado asumido como fuente de poder autocrático. Lo anterior deja de lado el concepto de 'autoridad ganada o merecida'; esto es, autoridad legada por el accionar respetuoso del otro que se ajusta al 'cuidado de sí' y que impele el respeto hacia ese otro, fundándose en el 'argumento de mayor validez'. En este punto resultaría importantísimo acudir a la ética de Lévinas (1972) en el marco de un humanismo centrado en el otro hombre, lo cual redundaría en establecer una divergencia en la consecución del 'cuidado de sí' centrado en sí mismo para conseguir la felicidad -lo cual es de un egoísmo abstruso-, sino bajo el principio de reconocimiento del otro, el humanismo del otro; fundamentado en una profunda confianza en la condición humana, poniendo en discusión la razón tenida a modo de instancia primordial conforme a los principios del humanismo de la Ilustración.

Enunciación. Identidad. Discurso escolar

Para acercarnos al discurso escolar partimos del proceso de enunciación en la Escuela, por lo que decimos con Benveniste (1983) que en el acto de puesta en escena del discurso

[...] el locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos [...] Pero inmediatamente, en cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta al otro delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a ese otro, (p. 85).

En ese sentido avizoramos la presencia sincrética de un sujeto constituido por un Yo y otro (Greimas, 1982), que va a ser reflejado en el concepto de Identidad, la cual se presenta como unidad dinámica que comprende la relación *ídem/ipse*, argumentada por Ricoeur (2006). Bajo esos parámetros, se debe tener en cuenta la necesidad imperiosa de la instauración del diálogo para llevar a cabo una transformación que valde al Otro –en este caso el estudiante desde la posicionalidad del docente, asimismo desde la posicionalidad del discente– tenido como sujeto con identidad a quien se le debe respetar su mundo primordial. Esto es, su mundo constituido con base en la Tradición, su infancia, su memoria y su experiencia.

Y dado que la Identidad es un proceso dinámico, de construcción permanente que concatena referencialidades, en la configuración y reconfiguración de procesos de intersubjetividad en continuo diálogo con la alteridad, consideramos que sólo si se cumple esa condición de construirse como Yo y el otro, como sujeto sincrético, se podría pensar en la construcción del sujeto autónomo, libre, que vislumbrara la Modernidad. No obstante, la experiencia vital nos enseña que la fractalización del Mundo de la vida que se nos presenta con la globalización y la agudización del enseñoramiento del neoliberalismo, nos conduce a una profunda encrucijada que falsea aquel postulado humanista.

7. Caracterización de las situaciones de enunciación

Bajo estas perspectivas nos detendremos a analizar el discurso de la autoridad escolar y su escenificación. Inicialmente, para este ejercicio de análisis se acude a un micro *corpus* obtenido

de una investigación sobre el discurso de autoridades escolares⁸; luego, se acude a una situación discursiva con carácter de tendencia a través de Twitter, recogida por el diario El Tiempo (26/11/2021) y otros medios de comunicación; y finalmente, acudimos a un discurso de una docente de Básica de una IED, en una interacción discursiva por *WhatsApp*.

En el primer caso, una docente investida como coordinadora de convivencia del Instituto X, en Barranquilla, realiza una ronda por las aulas. Llega a la puerta de un salón y entra. Sólo cuando está ya adentro, interrumpiendo abruptamente la clase al profesor, manifiesta: “Permiso”, el profesor de la clase dirige la mirada hacia ella, pero no tiene tiempo para responderle, ni siquiera para conceder el respectivo permiso.

Inmediatamente, la Sra. coordinadora, ignorando al docente, se dirige al puesto de un estudiante y lo inquiera. (Se transcribe de la grabación obtenida):

-Coordinadora: “¡Firma aquí!” –Señala en un libro de anotaciones el cual mantiene abierto– “Me anota su nombre y el curso, y mañana quiero verlo motilado”.

-Estudiante: –en tono molesto–: “Profesora...”

-Coordinadora: –interrumpiéndole– “Allá abajo hay un niño de primaria con corte de cabello similar...”

-Estudiante: –intentando hacerse oír– “Pero...”

-Coordinadora: –interrumpe y con un gesto le impide hablar. Continúa hablando en tono displicente- “No sé mi vida, pero usted sabía que eso –señalando su corte de cabello– no se lo podía hacer. ¡A ver! ¡Hágame un favor! ¡Acérquese!”.

La segunda muestra, fue difundida a través de Twitter, publicado en un Twitter por #pereiraen vivo, recogido por el diario El Tiempo (26 de noviembre de 2021). Publicado, además, en www.rcnradio.com/Colombia (publicado el 24/11/2021). También puede consultarse en: <https://www.youtube.com/watch?v=t-1Q3m8GYII>. Transcripción del discurso del video:

“[Ruido] ... [ininteligible] ¿Ustedes creen que esta pendejada es un juego? ¿Ustedes creen que aquí estamos *mariqueando*? Mejor dicho, ustedes saben claramente saben cómo yo [voz *in crescendo*] ... pero ustedes son unos huevones, [Da el apellido de uno de los dos estudiantes] ... Donde usted sea más huevón le cuento que no camina. ¡Usted es estúpido! [lo enfatiza con el tono], se lo digo con todo el cariño [...]

La tercera muestra, es tomado del chat de *WhatsApp* de un grupo correspondiente a una IED de Barranquilla⁹, son de fecha 21 de julio de 2021. A continuación, los mensajes de texto:

1. Y reitero si su hijo(a), acudido(a), se llega a contagiar y ni Dios permita se agrava su salud, la docente, el colegio, el Estado está libre de responsabilidad, no podrá exigir nada ni mucho menos acusar y demandar. La responsabilidad de la vida de los estudiantes recae sobre los padres de familias o acudientes, el Estado no le va a dar ningún tipo de ayuda.

2. Van preparando a los niños en cuanto al contacto no pueden acercarse a sus compañeros ni a la docente, distanciamiento mínimo de 1 metro, no puedo aceptar abrazos ni choques de manos, ni codos, separados un metro del uno del otro y de mí, les digo esto para que el niño o niña no vaya a pensar que lo estoy rechazando.

8 El *corpus* se obtuvo subrepticamente (en ese momento no estaba normado que era ilegal, hace ya 25 años), para la investigación de maestría “Discurso de autoridades escolares y su incidencia en los alumnos de media vocacional en la ciudad de Barranquilla”, adelantada por este investigador en entre los años 1995 y 1996.

9 Estos *chats* fueron facilitados al investigador por una de las personas que integra el grupo. Contextualizado en los tiempos cuando el gobierno colombiano autorizó la denominada “alternancia” en los colegios, a mediados de julio de 2021.

3. Les recuerdo que hay portadores del virus asintomáticos y pueden contagiar, antes que me vacunaran me hice la prueba, hace 15 días me la volví hacer.
4. Lamentablemente es así, voy a tener el distanciamiento de un metro, no puedo estar manipulando pertenencias de los niños.
5. Las evidencias seguirán [sic] por correo. La secretaria de educación [sic] fue la que estimó el metro de distanciamiento [sic] entre las personas en el aula de clases y fuera de ellas.

Después de surtirse este episodio escrito, la docente decide enviar mensajes de voz, como respuesta a mensajes de voz de una acudiente quien los remite preguntando acerca de: "¿entonces qué van a hacer los niños al colegio? A continuación, se transcribe los mensajes orales:

Madre de familia:

Los niños se van a sentir como si usted los estuviera despreciando... ellos son niños, ellos no saben. Se supone que van a ir ellos con un protocolo, y allá [el colegio] tienen que tener otro protocolo, con su tapabocas, su alcohol pa' lavase [sic] las manos... ellos pueden acercarse, pues creo yo, o en su casa su hija tampoco se puede acercar a usted, porque si se acerca también le puede pegar el covid. Las cosas no son así tampoco".

Profesora:

Vea, eeeehhhh... acudiente de [da nombre de un niño] eeehh... que mandó los audios. Yooo [alarga la vocal para centrarse en ella misma] lo que he expresado es la realidad y la situación con... cómo se va a manejar la presencialidad en las instituciones. No estoy de acuerdo con su expresión de que dice que yo las cosas que estoy diciendo es para que ustedes no manden a sus hijos... nooo... Eso es decisión de cada uno. Eso sí, yo me estoy cuidando, ¡yo me voy a cuidar! Por eso les estoy diciendo que [enfatisa] no voy a aceptar saludos de los niños, no voy a aceptar... este que... se acerquen a mí, una distanciamiento de un metro, legalmente eh... establecido. No voy a revisarles hojas, no voy a tocarles nada de lo que ellos tengan. No voy a revisarles tampoco trabajos, no voy a estar recibiendo sus... este... las cosas... no me voy a acercar a ellos, ni ellos a mí, ni yo a ellos. Entre ellos tampoco se van a acercar. Y ese trabajo les toca a ustedes a los papás de decirles todos los días a los niños que no pueden acercarse a la maestra, al menos de una distancia de dos (2) metros, ni tampoco pueden acercarse a sus compañeros; no pueden prestar nada, ni nadie les va a prestar nada. ¡No pueden compartir absolutamente nada! Y van a estar en el salón, tomando la merienda, tomando cosas ahí mismo en el salón, porque no pueden compartir el espacio con los demás estudiantes de los otros cursos, porque es que no solamente va a estar segundo grado B, van a estar desde transición hasta quinto, en todos los salones. Y como lo dice otra mamita [dulcifica el tono] o sea, es cada quien, cada quien, [reitera] es responsable de la vida de sus hijos. Y usted lo ha dicho [reasume el tono beligerante], cada quien es responsable de la vida de sus hijos. Si usted decidió mandar a su hijo o a su hija es su decisión y se respeta, pero no con ello vaya usted a decir de que yo estoy colocando las cosas, o yo estoy expresando es para que ustedes no manden a los niños, no señor, yo lo que he escrito y lo que yo he expresado es la realidad [enfatisa, se reafirma]. Y de qué es lo que le espera los niños en los salones. Reitero, yo no voy a tocar sus cosas, ni ellos van a tocar las mías; no puedo estar revisándoles a ellos las hojas, ni tocándoles las hojas, ni acercándose, ni permitir que ellos se acerquen a mí, al menos hasta un metro, ni mucho menos yo acercarme a ellos. ¡Yo sí sé! [enfatisa] lo que es la agonía [enfatisa la palabra, mediante el artilugio del silabeo probablemente con la intención de atemorizar] de la muerte por covid, yo sí lo sé y por eso ¡me cuido! [entonación descendente, enfatisa]; yo también me voy a cuidar. ¡Yo más que nadie! Me cuido, porque ya yo pasé por eso. Y cuido a mi familia, cuido a mis hijas. Yo tengo mi hija que está en un colegio, y a mi hija no la voy a mandar; es mi decisión [enfatisa], porque no voy a arriesgarla a ella, ni mucho menos, que ella nos traiga [reitera el amedrantamiento] el virus a la casa y arriesgue la vida de mi otra hija que ya es mayor y yo [se interrumpe] y la mía.

Acercamiento analítico a las muestras discursivas

En el marco de la primera muestra discursiva allegada, el de la coordinadora, tal como puede apreciarse, la modalización imperativa empleada por ella denota el carácter autoritario y violento en la relación, por lo que el Programa argumentativo de la coordinadora sería: Hacer-hacer; es decir, la coordinadora, paradójicamente, de *convivencia*, con la finalidad de reafirmar su condición jerárquica sobre el estudiante emplea –como ya se dijo– el modo imperativo, que evidencia el carácter vertical de la relación discursiva, su forma de persuasión (manipulación) está fundamentada en su estatus de *‘autoridad delegada’*¹⁰. Confía en el mecanismo que –en apariencia– siempre funciona en el marco social y por ende en el sistema educativo: El estudiante debe **obedecer** a la autoridad escolar, correspondiente al Programa narrativo hacer-hacer. En este esquema se aprecia el rezago del modelo pastor-rebaño que, desde la Institución religiosa, ha venido tradicionalmente caracterizando a la relación pedagógica y que ratifica a la Escuela como “aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1971).

De otra parte, la modalidad imperativa de la docente al dar órdenes podrá ser eficaz conforme a su querer, en cuanto al contenido, pero resulta ‘infeliz’ pragmáticamente, pues es completamente descortés y por tanto absolutamente inadecuada a la situación pedagógica en la que se hallan.

De tal manera que en las interacciones discursivas citadas se evidencia una modalización de ejercicio autocrático, que aliena, que elide al sujeto y elimina la posibilidad de que el “sujeto sea capaz de acción y de palabra” (Habermas, 1992) hecho que le permitiría al estudiante su transformación de “sí mismo”, y que lo conduciría a alcanzar el “estado de felicidad” que augurara Foucault (2008), como resultado de “el cuidado de sí”. Por el contrario, la autoridad escolar en su discurso, en este caso, busca no que los estudiantes reflexionen e interioricen para crear consenso en torno a la autoridad, sino que se sometan y cumplan el Programa Narrativo “hacer-hacer”.

Así las cosas, tal discurso ratifica la premisa de Deleuze y Guattari (1982): “el lenguaje no está hecho para ser creído, sino para obedecer y hacer obedecer” (p.3). Bajo tal aserción se puede inferir que el modelo en el cual está inscrita, en este caso, la relación autoridad escolar/ estudiante es el modelo que niega al Otro, lo cual se evidencia en la anulación del diálogo. En este sentido, la cultura del silencio no es referida a la búsqueda interior para aprender a escuchar, sino al “asesinato del Otro” (Lyotard, 1994, p. 23) mediante la negación como interlocutor. De esta manera, los ‘juegos de verdad’ tienen que ver más con una práctica coercitiva y menos con una práctica de emancipación del sujeto, con miras a cualificar el desarrollo humano. En esa línea, dado que los docentes son actantes de la representación del poder, vienen a ser ejecutores del rol disciplinario –mal entendido– que les confiere la Institución educativa y la sociedad, y lo peor es que ellos así lo creen.

Es así como podemos formular la premisa siguiente: La conducta interaccional de las autoridades escolares entraña, muchas veces, procesos discursivos no conducentes a la construcción del consenso y el entendimiento con el estudiante para contribuir al desarrollo de su autonomía.

De lo anterior se desprende la necesidad de focalizar el discurso de la relación docente/estudiante destacando la situación periférica en que, con pocas excepciones, se ha asumido al estudiante en el ámbito escolar. Siguiendo a Foucault (1990), nos referimos a la subordinación de que ha sido presa el sujeto bajo las lógicas hegemónicas del poder disciplinario, y con base en la relación entre dominación, discurso y libertad, concluir con la materialización de esa caracterización que se refleja en el discurso

¹⁰ “Sobre la base de un concepto de ilustrado de razón y libertad, el concepto de autoridad pudo convertirse simplemente en lo contrario de la razón y la libertad, en el concepto de la obediencia ciega. Este es el concepto que nos es familiar en el ámbito lingüístico de la crítica a las modernas dictaduras”.

de autoridad escolar. Bajo esta mirada, el sujeto tendrá en los espacios sociales un lugar decantado, que se dirige no al ‘cuidado de sí’, sino al *descuido* del ‘sí mismo’ lo que le convierte en presa fácil de los detentadores del poder produciéndose entonces su desubjetivación y la aniquilación de su “sí mismo” basado en la baja autoestima.

En ese sentido podemos entonces aseverar que, por lo menos en el discurso analizado, la autoridad escolar contribuye con la reproducción de los intereses y finalidades del sistema económico-social para garantizar su propia pervivencia, sostenimiento y reproducción. Se sabe que el proceso educativo es por excelencia un proceso comunicativo donde la interlocución es eje dinamizador de la praxis vital de los sujetos que en la escuela interactúan, por lo que nos proponemos patentizar la necesidad de, a partir del proceso de enunciación, plantear la aparición ‘verdadera’ del sujeto en el contexto escolar.

En la segunda muestra que traemos se aprecia en ese espacio, sin que podamos determinar qué ocurrió antes de lo que aparece grabado, a un personaje visiblemente fuera de sí –se refleja en lo paralingüístico: tono, enfatización, gesticulación–. Inferimos que se trata de un docente –dados los elementos *escenográficos* que lo contextualizan: la proxemia u organización del espacio, la disposición y tipo de muebles; el vestuario uniforme de los jóvenes que aparecen en la escena–; y el monólogo del mismo personaje que para este caso es el que confrontamos en este ejercicio. Discurso cargado de preguntas retóricas que, obviamente, no exigen respuesta ubican a este locutor en un rango de superioridad frente a los dos estudiantes. Las palabras que expresa el docente visiblemente alterado, gesticulando violentamente a dos estudiantes de la ciudad de Pereira, sus insultos y los términos desobligantes “mariqueando”, “huevones”, “huevón”, “estúpido”, sustentan algo que no es expresado con las palabras, pero que está determinado pragmáticamente: “Yo estoy en capacidad de insultarles basado en la AUTORIDAD que detento”. Y para aparentemente matizar el insulto producido –“estúpido”– agrega “se lo digo con todo el cariño”, modalización muy utilizada en juegos coloquiales, en que la presunta sinceridad es sarcástica y burlona, y tiene el efecto de ridiculizar y reducir –aún más– psicológicamente al estudiante frente a sus condiscípulos.

Mientras eso ocurre, sus ‘interlocutores’ directos (los dos (2) estudiantes) están reducidos, alienados por él, sin reacción física visible, pero psicológicamente afectados, así lo enuncia la publicación del hecho en el Diario El Tiempo: “el video fue publicado como una denuncia ciudadana en el medio local #Pereira en Vivo y un hermano del menor asegura que se ha causado un daño psicológico al estudiante y que no quiere volver a estudiar”, reza en el mensaje de *Twitter* transcrito.

Como fácilmente puede apreciarse, el docente contraviene y desconoce la norma preceptuada (Ley N° 1098 de 2006) en lo que se refiere a la protección de los infantes y adolescentes de **“toda clase de tratos y penas crueles, inhumanos, humillantes y degradantes”**, que obviamente afectan al escolar.

Para la tercera y última muestra discursiva es necesario acotar que, si bien el discurso de la docente no va dirigido a los niños, sí está enmarcado en la relación docente-sujeto escolar en el marco de “el cuidado de sí”, particularmente. En el presente caso la docente construye un “*ethos protector*”, que en principio podría ser visto como atención al ‘cuidado de sí’ de sí misma, de los niños y sus familiares, pero que finalmente, centrada en sí misma, apunta es a impedir el tránsito a la presencialidad de sus estudiantes –niños de entre siete (7) y ocho (8) años– mediante la modalidad de alternancia decretada por el gobierno; recurre para ello al miedo como estrategia discursiva disuasora.

El *ethos* que intenta construir, como se dijo, es “ser protectora”, con lo cual podría adecuarse a “el cuidado de sí”, mas pareciera que su intencionalidad, ante todo, apunta es a mantener

inalterada la situación de confinamiento, esto es, continuar “atendiendo” a los estudiantes sin presencialidad a través de medios tecnológicos virtuales. La intencionalidad de la docente queda al descubierto por algunas madres de familia quienes le contraargumentan, tal como se aprecia en la intervención de una de las acudientes, transcripción que íteramos a continuación:

Madre de familia:

Los niños se van a sentir como si usted los estuviera despreciando... ellos son niños, ellos no saben. Se supone que van a ir ellos con un protocolo, y allá [el colegio] tienen que tener otro protocolo, con su tapabocas, su alcohol pa' lavase las manos... ellos pueden acercarse, pues creo yo, o en su casa su hija tampoco se puede acercar a usted, porque si se acerca también le puede pegar el covid. Las cosas no son así tampoco”.

Creemos que la docente en su afán de persuadir a los padres o acudientes para que no envíen a sus hijos a clases presenciales, en el intento de adaptarse a su auditorio¹¹, incurre en su argumentación en una apelación al miedo¹²; esto es, incurre en una falacia argumentativa, como artilugio, lo cual acarrea que sus interlocutores no acepten el contrato discursivo propuesto por ella, tal como se percibe en la intervención discursiva de la madre de familia.

Regresando al discurso de la docente, el *ethos* de la profesora se erige, evidenciado en lo paralingüístico, como sujeto dominante. Además, reflejado en el empleo de vocablos, se resalta en primera instancia, el vocativo “vea...” con que se dirige a la madre de familia con lo cual establece una distancia y de alguna manera la descalifica, desconociéndola mediante un trato invisibilizante.

La profesora ante el dicho de otra acudiente sobre que iría a quejarse a la Secretaría de Educación, pues la titular es “su amiga”, la docente envía otro mensaje de audio, en el que se siente, inicialmente, un cierto dejo de suficiencia y de confrontación, el cual va modalizando, quizá para evitar una probable investigación y correspondiente sanción del ente distrital por su presunta ‘imprudencia’, por si realmente la acudiente tiene ese ‘poder’ que esgrime. Se transcribe:

Es más, dile a la secretaria de educación a ver si te recibe, y ves [sic] a la Secretaría de Educación a ver si están...[sic] te pueden atender. Es más Secretaría de Educación está cerrada, para que te des cuenta, ellos sí se cuidan, ellos no [enfatisa la negación] están atendiendo a nadie; ellos tienen las oficinas cerradas, pero sí... para no exponerse al contagio por la presencia de las personas [suaviza el tono, tratando de ser explicativa y justificando a la decisión de la Secretaría], así sea con un aforo... con un bajo aforo. Para que te des cuenta; nooo usted es libre de ir donde quiera, de presentar lo que quiera, yo solo estoy explicando la situación, cómo se va a presentar.

8. La escenificación del discurso de la autoridad escolar en el marco del desarrollo humano

Los discursos escolares presuntamente se encaminan a la consecución de efectos positivos en los destinatarios, lo que significaría que se desarrollan mediados por la acción comunicativa como lo plantea Habermas (1992), bajo los preceptos de una ética discursiva, y por ello involucrarían el horizonte del Mundo de la Vida, entendiendo mundo de la vida como el espacio vital donde se realiza la existencia humana y por lo tanto el desarrollo humano. De esta manera la relación pedagógica debería redireccionar la interacción hacia la utopía con la mirada puesta en que el Otro se construya como “sujeto capaz de acción y de lenguaje” (Habermas, 1992), o por lo menos que se atienda en el

11 Ver Perlman, Ch. (1997) “El orador si quiere obrar eficazmente con su discurso, debe adaptarse a su auditorio”, (p. 43).

12 Esta argumentación falaz consiste en intentar persuadir o convencer sobre una propia opinión, en este caso el probable contagio y la probable muerte causada por la virosis pandémica, usando un escenario hipotético que genere temor en vez de usar un argumento válido y adecuadamente construido.

ámbito escolar a: “el modo en que un individuo actúa sobre sí mismo, es decir, en las tecnologías del yo”, (Foucault. 2008, p. 49).

Así las cosas, se hace notar cómo, en las interacciones que nos han servido como pivote, se actualiza una puesta en escena en el teatro de la cotidianidad, donde se patentiza una representación, al respecto, estamos refiriendo a una supraestructura que en el ejercicio mimético construye un sujeto *actuante*, con un Yo y un Mí; asumido este Mí desde la teorización de Goffman (2001).

Siguiendo a este mismo autor “concebimos el ‘sí mismo’ representado como un tipo de imagen (...) que el individuo intenta efectivamente que le atribuyan los demás cuando está en escena y actúa conforme a su personaje”, y se entra en la consideración analógica que los seres humanos representamos roles en el teatro de la vida, y los emplean en los establecimientos sociales con diversas intencionalidades. En este punto se debe aclarar la diferencia entre actor y personaje debido a que se considera el ‘sí mismo’ como *personaje* representado como una construcción de puesta en escena; mientras se considera *actor* (*sujeto actuante*) a la persona inmersa en la interacción, dado que el ‘sí mismo’, (Goffman, 2001) “como personaje representado, no es algo orgánico que tenga una ubicación específica [...]; es un efecto dramático, que surge difusamente en la escena representada”, (p. 269). En la primera *escenificación*, la Coordinadora proyecta un *ethos* que exige ser reconocida no sólo por el estudiante, sino también por el profesor (otro actor en la escenificación, ante quien exhibe también su “autoridad”) quien está inmerso en la escena como *testigo* del acontecimiento.

Por lo anterior, nos ubicamos en el ámbito de la relación acción/lenguaje y nos adentramos en la teoría de los actos de habla y los diferentes actos (locutivo, ilocutivo, perlocutivo) que se cumplen en todo acto discursivo, mas es menester acotar que de acuerdo con Wolf (1994) “en el lenguaje están inscritos no solo funcionamientos que conducen a hacer-hacer algo al interlocutor (lo perlocutivo), sino también hacer-crear, a modificar las representaciones que lo designan” (p. 77), lo cual incluye otros tipos de acción.

En consonancia, acudimos a Habermas (1992) para quien la acción se desglosa en cuatro tipos diferenciados según las relaciones actor-mundo, que son:

1. Acción teleológica: supone la presencia de un actor que toma una decisión entre varias alternativas de acción, para lograr un propósito. Para llegar a la toma de tal decisión, el actor se apoya en una interpretación de la situación, en este sentido sería posible afirmar que gran parte de las acciones humanas están enmarcadas dentro de la acción teleológica.

2. Acción regulada por normas, la cual alude a miembros de un grupo social (actores) que orientan sus acciones conforme a unas normas ya establecidas, es decir conforme a un contexto normativo impuesto.

3. Acción dramática. Esta no hace referencia a un actor, sino a unos participantes en una interacción. Un participante se convierte en un público para el otro y cada uno se pone a sí mismo en escena, de tal modo que la noción de autoescenificación define este tipo de acción. Tal noción se refiere a la utilización de las expresiones de las propias vivencias en función de los espectadores. Y,

4. Acción comunicativa, ella supone la interacción de por lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción (ésta puede ser verbal o extraverbal). En la acción comunicativa la noción fundamental es la interpretación y por supuesto, que el lenguaje ocupa un puesto prominente, “la actitud que la determina [a la acción comunicativa] es la comprensión y el entendimiento mutuo” (Hoyos 1986, p. 82).

Entonces, centrándonos en el *corpus* bajo la perspectiva de la teoría habermasiana, vemos que la acción comunicativa es el tipo de acción que se encuentra negada, pues la acción teleológica, la acción regulada por normas y la acción dramática están plenamente enmarcadas en la interacción discursiva que nos ha servido a manera de vehículo en este ejercicio académico.

9. La escena escolar. Consideraciones desde la semiótica de la subjetividad-afectividad

Dado que hay representación es posible equiparar esta situación comunicativa en la escuela al teatro. Lo que nos lleva a considerar la escenificación referenciada en los mismos términos de producción/recepción en que los actores (docente-estudiante) se asimilan a un sujeto sincrético (Yo/Otro) bajo los preceptos de Greimas (1982) en cuanto a que el sujeto sincrético comparte un acontecimiento (texto) en un contexto específico. Por ello conforme al proceso de desdoblamiento del sujeto que se produce en la interacción se llega a la consideración de Sujeto como la confluencia de representaciones; esto es, se llega a la construcción del sujeto –escolar en este caso– el cual se define como la cosmovisión del discurso donde confluyen múltiples yoes –los desdoblamientos o figuraciones, pero también la complementariedad entre ellos. Por lo anterior, recurrimos a Gadamer (1984) acerca del “ensanchamiento de horizontes” (pp. 372-373)–, reflejando los mecanismos de la intersubjetividad como embrague del sujeto con él mismo, con los otros, con los contextos y con los textos. Esos ‘yoes’ los compendiamos bajo el concepto de cuadrante semiótico: sujeto-texto-contexto-lector, propuesto por Hernández (2013), por lo cual asumimos que este sujeto escolar resulta de una fusión simbólica entre los elementos que interactúan en el cuadrante semiótico, que hace –según este modelo teórico-metodológico– que se produzca esa comunicación escolar en los términos que se plantean, pues en los desdoblamientos o figuraciones del yo surge la intersubjetividad a manera de red de significaciones.

Y he ahí que desde esta perspectiva se consideraría al sujeto integralmente, es decir no sólo la dimensión cognitiva y la sociológica, sino también la dimensión simbólica, lo que permitiría apuntar hacia una relación pedagógica desde la sensibilidad la cual garantizaría una relación entre los interlocutores, más alejada de la idealización en la que ésta ha estado enmarcada.

10. Conclusión

Hemos visto cómo la interacción docente/estudiante se presentaría, con alguna frecuencia, como la antípoda de la comunicación y el entendimiento. Es por ello que pensamos que la acción pedagógica debe reconstruirse y resignificarse con la finalidad de enmarcarla en la búsqueda de acciones que contemplen la integralidad del sujeto. Esto es, tener en cuenta no sólo lo cognitivo y lo cognoscitivo, sino atender al individuo como un todo, de esta manera se debe buscar la realización de acciones que atiendan también lo patémico del sujeto, con miras de contribuir a la construcción del Humano Ser.

Considerando lo anterior, hay que atender a la dimensión de la subjetividad-afectividad en la interacción escolar para que se garantice el reconocimiento del sujeto psicosocial; validándolo como interlocutor para construir en comunidad una sociedad equitativa, más equilibrada y más humana, teniendo como referencia una Pedagogía de la sensibilidad (Hernández, 2014), pues solo desde estos postulados se podría construir una nueva (¿mejor?) relación pedagógica para la comprensión del ser y del mundo.

De otra parte, cabe resaltar que en esta investigación reflexiva se evidencia, muy a pesar de lo normado en las disposiciones legales vigentes que contemplan la protección individual y colectiva de niños y adolescentes, que estos derechos son vulnerados, muchas veces, bajo la figura de la autoridad. De tal suerte que si analizamos la diferencia cronológica de las muestras discursivas que configuran el *corpus* las más cercanas en el tiempo desconocen, con la misma contundencia, al sujeto como interlocutor válido, tanto o más, como se aprecia en la muestra de hace cerca de veinticinco (25) años. Es por ello que los titulares de prensa califican tales acontecimientos con los modalizadores “indignante”, “groseros”, entre otros, pues interpretan lo expresado en la norma. Pero, ¿qué consecuencias traen tales conductas? ¿La prensa hace algún tipo de seguimiento? Finalmente, las distintas Secretarías de Educación tampoco hacen público los resultados de las probables investigaciones encaradas. Así que no sabemos en qué fue a parar la alharaca mediática de estos actos.

Referencias Bibliográficas

- Aldana, E. et al. (1996) Colombia al filo de la oportunidad. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Althusser, L. (1971) Ideología y Aparatos ideológicos de Estado. Oveja Negra. Medellín
- Correa Páez, J "Recepción teatral y semiótica de la subjetividad-afectividad. Algunos elementos teóricos". *Revista Ontosemiótica*. Año 2, N°4, septiembre de 2015, págs. 51 a 61 en <http://erevistas.saber.ula.ve/ontosemiótica/>
- Congreso de la República de Colombia (febrero 8. 1994). Ley 115. Ley General de Educación. DO. 41214
- Congreso de la República de Colombia (noviembre 8. 2006). Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia. DO. 46446
- Constitución Política de Colombia (1991) Artículo 26. *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 N°85*
- Courtés, J. (1997) Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación. Madrid: Gredos
- Deleuze-Guattari. Noviembre 20 de 1923: Postulados de la lingüística. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Medellín. Volumen 2. N° 2. Julio de 1982
- Foucault, M. (2008) Tecnologías del yo. Buenos Aires: Paidós
- _____. (1994) Hermenéutica del sujeto. Madrid: Las ediciones de La Piqueta
- _____. (1999) Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Paidós
- Gadamer, H. (1984) Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Goffman, E. (2001) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu
- Greimas A. y Courtés, J. (1982) Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: Gredos
- Habermas, J. (1992) Teoría de la acción comunicativa I. Barcelona: Taurus
- Halliday, M.A.K (1982) El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica
- Hernández, L. (2013) Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia. Mérida: Ediciones Universidad de Los Andes (Venezuela)
- _____. (2014) La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*. 18 (59), pgs. 229-236. (Consultado 2015 noviembre 15).
- Disponible en: <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/38871/articulo4.pdf>
- Lyotard, J.F. (1994) Los Derechos del Otro. Actualidad Estética. Medellín: Universidad Nacional
- Perelman, Ch. (1997) El imperio retórico. Retórica y argumentación. Santa fe de Bogotá: Grupo editorial Norma
- Ricoeur, P. (2006) Sí mismo como otro. México: Siglo XXI
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos
- Trucco, D., e Inostroza, P. (2017) Las violencias en el espacio escolar. Santiago: Naciones Unidas
- Wolf, M. (1994) Sociologías de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra
- Zilberberg, C., (2016) Semiótica tensiva. Traducción Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima Fondo editorial

Referencias electrónicas

- <https://www.canalinstitucional.tv/derechos-fundamentales-ninos-colombia>
- <https://www.unicef.org/colombia/30-a%C3%B1os-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/indignacion-por-insulto-de-profesor-a-estudiante-de-colegio-en-pereira-634567>