

LA SEMIOTICA COMO FORTALECIMIENTO DE LA ÉTICA DE LA ALTERIDAD

MARÍA ELICENIA BEDOYA ORREGO

**UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EXTENSIÓN RIOSUCIO**

ABRIL 2023

LA SEMIOTICA COMO FORTALECIMIENTO DE LA ÉTICA DE LA ALTERIDAD

MARÍA ELICENIA BEDOYA ORREGO

Tesis de Maestría

Asesora

VERÓNICA DÁVILA MANRIQUE

Mg. En Educación

Universidad de Caldas

Facultad de Artes y Humanidades

Maestría en Educación Extensión Riosucio

Abril 2023

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVOS	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
MARCO REFERENCIAL.....	8
Estado del Arte	8
MARCO CONCEPTUAL	14
Semiótica.....	14
<i>Inicio y desarrollo</i>	14
<i>Semiótica Social</i>	16
La Imagen como Recurso Semiótico	18
<i>Análisis semiológico de la imagen</i>	19
Clasificación de la Imagen	20
<i>Imagen Icónica</i>	20
En Relación con el Objeto.....	21
<i>El índice.</i>	21
<i>El Símbolo.</i>	21
<i>El Ícono.</i>	21
El Signo Icónico	22
Modelo General del Signo Icónico.....	22
<i>El significado Icónico.</i>	22
Alteridad.....	24

El Rostro Según Lévinas	29
La Responsabilidad	31
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	34
Tipo de Investigación	34
Instrumento 1. Autorretrato.....	35
Instrumento 2. Rostro Fragmentado.....	36
Instrumento 3. La Expresión del Otro.....	37
Instrumento 4. ¡Soy Responsable!	38
Instrumento 5. Mi Cuerpo Habla.....	39
Grupo Focal.....	40
<i>Criterios grupo focal</i>	40
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	41
RUTA METODOLÓGICA	44
Análisis de la Investigación.....	45
Instrumento 1. Autorretrato.....	45
Instrumento 2. Rostro fragmentado.....	52
Instrumento 3. La Expresión del Otro.....	57
Instrumento 4. ¡Soy responsable!.....	63
Instrumento 5. Mi cuerpo habla	68
CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Clases de Signos	20
Figura 2. Representación de los símbolos.....	21
Figura 3. Imagen del WIFI.....	22
Figura 4. El significado Icónico.....	23
Figura 5. Imagen de hombre y de mujer	23
Figura 6. Estudiante 1	46
Figura 7. Estudiante 2	47
Figura 8. Estudiante 3	48
Figura 9. Estudiante 4.	49
Figura 10. Estudiante 5	50
Figura 11. Instrumento 2. Estudiante 1.....	52
Figura 12 . Instrumento 2. Estudiante 2.....	53
Figura 13. Instrumento 2. Estudiante 3.....	54
Figura 14. Instrumento 2. Estudiante 4.....	55
Figura 15. Instrumento 2. Estudiante 5.....	56
Figura 16. Instrumento 3. Estudiante 1.....	58
Figura 17. Instrumento 3. Estudiante 2.....	59
Figura 18. Instrumento 3. Estudiante 3.....	60
Figura 19. Instrumento 3. Estudiante 4.....	61
Figura 20. Instrumento 3. Estudiante 5.....	62
Figura 21. Instrumento 4. Estudiante 1.....	64
Figura 22. Instrumento 4. Estudiante 2.....	65
Figura 23. Instrumento 4. Estudiante 3.....	65
Figura 24. Instrumento 4. Estudiante 4.....	66
Figura 25. Instrumento 4. Estudiante 5.....	67
Figura 26. Instrumento 5. Estudiante 1.....	69
Figura 27. Instrumento 5. Estudiante 2.....	70
Figura 28. Instrumento 5. Estudiante 3.....	71
Figura 29. Instrumento 5. Estudiante 4.....	71
Figura 30. Instrumento 5. Estudiante 5.....	72

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación trata de dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera la semiótica social aporta al fortalecimiento de la ética de la alteridad en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa María Reina del Municipio de Guática, Risaralda? El interés surge a partir de observar los diversos conflictos que a diario se presentan entre la comunidad educativa. En tal sentido, es posible considerar que el uso de recursos semióticos, como imágenes, videos y el mismo cuerpo, puede ayudar a fortalecer la relación con el otro.

La investigación plantea dos categorías de análisis: la imagen icónica, que se aborda desde el concepto que transmite y el significado que se le atribuye en el contexto social donde se desarrolla el lenguaje de una cultura. También se analiza la categoría ética de la alteridad, que se aborda desde el rostro del otro, el cual nos revela al prójimo tal cual es. Al desvelar el rostro, observamos la vulnerabilidad ajena y, desde ese mismo instante, adquirimos la responsabilidad de la experiencia en ese encuentro con nosotros.

Estas categorías fueron analizadas con los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa María Reina del Municipio de Guática, Risaralda. Para determinar de qué manera la semiótica puede ayudar al fortalecimiento de la ética de la alteridad, se utilizaron cinco instrumentos que se basan en una serie de actividades, incluyendo el uso de la imagen como recurso principal. La imagen transmite de manera acertada el mensaje que se quiere dar, siendo así un recurso valioso de la semiótica para fortalecer la ética de la alteridad.

En la etapa de resultados, se logra visualizar que el uso de estos recursos fortalece en los estudiantes el reconocimiento del otro como un individuo distinto. Estos recursos semióticos aportan a la formación de conceptos clave para una ética de la alteridad, como la individualidad, la vulnerabilidad y, sobre todo, la responsabilidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, es difícil encontrar un ambiente escolar sin conflictos. Se ha registrado un notable aumento de las agresiones verbales y físicas en las instituciones educativas del país. Según la prueba PISA del año 2018, el 32% de los estudiantes en Colombia informó haber sufrido cualquier tipo de bullying en su colegio, lo cual representa un aumento significativo en comparación con el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que es del 22%. Esta diferencia del 10% nos lleva a pensar en la relación que tienen los estudiantes entre ellos y su repercusión en la sociedad, o, por el contrario, lo que le está reflejando la sociedad en nuestros estudiantes, que se está evidenciando en las aulas de clase. A lo anterior, se le agrega un estudio realizado por la ONG internacional Bullying Sin Fronteras para América, Europa, África, Oceanía y Asia entre enero de 2020 y diciembre de 2021(s/f), donde Colombia ocupa el décimo lugar de 30 países que presentan un mayor índice en casos de matoneo y bullying.

Todas estas cifras nos demuestran que la violencia escolar es un problema que ha ido en aumento en los últimos años y que no debemos obviar o dejar de lado. Nos compete a todos los que hacemos parte de la comunidad educativa tomar acción y preguntarnos qué hemos logrado en cuanto a la formación ética y a la convivencia ciudadana. Los hechos demuestran que, a pesar de los avances en otras áreas del conocimiento, se nos dificulta promover aspectos tan importantes como la sana convivencia y el buen vivir. Esta situación me preocupa como docente y la siento como una responsabilidad, ya que las instituciones educativas son el primer lugar donde el individuo aprende a ser parte activa de una sociedad y se forma como persona integral.

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), busca, no solamente la capacitación intelectual, sino el desarrollo integral y ético del estudiante con todas sus dimensiones. El objeto de la Ley confirma este quehacer educativo: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art. I).

Así mismo, el primero de los fines de la educación está consignado en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, sigue esta misma línea de pensamiento y de acción educativa, que pretende:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Constitución Política de Colombia Art. 67, Título 2, Capítulo 2).

Por un momento cabe preguntarnos: ¿Por qué desconozco al otro? ¿Por qué desconozco que el otro tiene tantos derechos y tantas necesidades como yo? Los estudiantes que no reconocen a los otros en sus diferencias, los violentan tratando de encajarlos dentro de lo que para ellos debe ser el otro. No somos capaces de reconocer al otro como a sí mismo, o, por el contrario, como lo diría el filósofo Emmanuel Lévinas (1999):

Reconocernos a nosotros mismos mediante el otro porque soy lo que soy por las relaciones con los otros. (...) Pero ¿cómo el Mismo, que se exhibe como egoísmo, puede entrar en relación con Otro sin privarlo inmediatamente de su alteridad? ¿De qué naturaleza es la relación? Ahora bien, la verdadera y original relación entre ellos, y donde el Y o se revela precisamente como el Mismo por excelencia, se produce como estancia en el mundo. La modalidad del Y o contra lo «otro» del mundo, consiste en morar; en identificarse existiendo allí en lo de sí. El Yo, en un mundo primeramente otro, es sin embargo autóctono. (p. 61-62)

Partiendo de la idea de que como docente debo procurar una mejor sociedad, y observando lo que ocurre día tras día en las aulas, el poco respeto y afecto entre los estudiantes, las pesadas bromas, las venganzas por las más mínimas cosas que se hagan o digan, el uso de vocabulario soez y despectivo para referirse a compañeros y maestros, entre otros actos, se evidencia la necesidad de buscar métodos y maneras para estimular aquellos valores que se han perdido en la convivencia. Es casi una necesidad interiorizar lo que representan las demás personas y se requiere que los estudiantes reconozcan la responsabilidad que tienen con su formación y con las demás personas con las que conviven.

En tal sentido, esta investigación considera que es preciso adoptar una nueva perspectiva para abordar la problemática de la violencia escolar. Se plantea que la semiótica social puede ser una herramienta importante en el aula y podría contribuir a la creación de significado. Este modelo o forma de aprehensión no ha sido trabajado desde la perspectiva de la filosofía moral, lo cual representa una gran oportunidad de desarrollarla en este trabajo. La semiótica nos ayuda a obtener un conocimiento específico de lo que nos rodea y del significado que le damos. También nos ayuda a entender mejor el proceso de significación de aquello que nos disponemos a estudiar, en este caso, la ética de la alteridad. De cierta manera, nos permite ver el mundo desde todas las perspectivas posibles. Además, el nuevo conocimiento que la semiótica social es capaz de producir en el estudiante tiene una fuerte influencia en la actitud que tome hacia sus compañeros y en las prácticas sociales donde siempre tendrá contacto con otras personas.

Con esto buscamos la posibilidad de romper viejos patrones de enseñanzas, la antigua concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual implica la oposición desigual entre el sujeto que aprende y el objeto que se aprehende, en la cual el primero juega el papel activo, mientras que el segundo, es visto como pasivo. Así, los estudiantes se apropian de los contenidos y el resultado es el aprendizaje, relación que, como hemos visto en las últimas décadas, ha ido cambiando, pues existen otras formas de adquirir el conocimiento y el significado del objeto aparte del concepto como tal, o del lenguaje como tal, no le resta importancia a este, claro está, que el hombre en su naturaleza puede utilizar muchas formas de conocer y de aprender un objeto, un acontecimiento, un hecho. Por ello se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la semiótica social, aporta al fortalecimiento de la ética de la alteridad en los estudiantes de grado 11, de la Institución Educativa María Reina del Municipio de Guática, Risaralda?

JUSTIFICACIÓN

La siguiente investigación tiene como objetivo comprender cómo la ética de la alteridad, mediada por la semiótica social, incide en la convivencia en el aula de clases. Como se ha expuesto, la falta de respeto y el maltrato entre los estudiantes es un tema preocupante en la comunidad educativa, y estos conflictos posiblemente se dan debido a la falta de reconocimiento del otro. Es necesario precisar que, aunque la educación ha sido abordada desde muchas áreas, poco se ha estudiado desde el área de filosofía moral, lo cual resultaría interesante. La semiótica social aborda el significado que formamos a partir de todo lo que nos rodea, y no podemos dejar de lado a los demás, es decir, el otro en su alteridad. En cierta manera, guardan una correlación, ya que todo lo que nos rodea da significado a todo lo que pensamos, y es precisamente el otro quien nos da significado y a quien nosotros le damos significado.

La siguiente investigación surge de la necesidad de fortalecer la convivencia en el aula, ya que a diario se experimentan todo tipo de conflictos en los espacios educativos. Las peleas surgen sin mucha justificación y, en algunos casos, el bullying ha llevado a jóvenes al suicidio en Colombia. Esta situación genera una mayor preocupación sobre lo que se espera de las instituciones educativas, donde estamos formando personas para una sociedad, y, por ende, existe una responsabilidad de actuar frente a esta problemática y tratar de inculcar en los estudiantes valores como el respeto y el compromiso consigo mismo y con las demás personas que los rodean.

Es evidente la importancia de cambiar el discurso de la ética y la moral como supuestos en mi ser, o como diría Kant, como un imperativo categórico utilizable en todo momento y en cualquier escenario moral. Ya que no se desarrollan como es debido, y nos demuestran cada vez más que no son fáciles de hallar ni de aplicar. Por tal motivo, es necesario mirar la ética desde la perspectiva del otro y no como conceptos que se vacían en los cerebros, sino como constructos de un ente que se desarrolla con la interacción con lo otro. A través de todo acto, todo símbolo, mostramos la relación que tenemos con lo otro que no soy yo. Por lo tanto, al hablar de una ética desde la relación con el otro, esto lleva implícitamente a una relación con la semiótica, ya que la comprensión del mundo no es directa, está mediada por signos generados históricamente, por las experiencias, por lo que está en mi mente, entre otros factores.

Por otro lado, el aprendizaje es un proceso semiótico que se genera desde los primeros estados, por lo tanto, es propio del ser humano y forma parte de su entorno para trascender en su conocimiento. Lo semiótico hace parte de nuestro aprendizaje del mundo y de cómo experimentamos y le damos significado al mundo, por lo que está directamente relacionado con la forma en que aprendemos. Si miramos el aprendizaje como la interiorización de nuestro mundo a través de cómo lo experimentamos, Pierce (1958), fundador del pragmatismo, formula una teoría pragmática de la importancia de la experiencia en el aprendizaje. Su máxima pragmática, aplicada al ámbito de la educación, es: 'La experiencia es nuestro único maestro'. En su artículo '¿Qué es el pragmatismo?', explica por qué el aprendizaje de los libros no es suficiente. A partir de su propia experiencia como científico experimental, menciona que solo la experiencia práctica, el aprendizaje por experimentación, la enseñanza mediante ejemplos y la observación de las consecuencias de nuestra acción pueden guiarnos hacia el conocimiento

La semiótica y la educación comparten intereses comunes, ya que el estudio de los signos, símbolos, códigos e iconos nos ayuda a comprender cómo se utilizan en la enseñanza y cómo se interpretan en el aprendizaje. La semiótica ofrece herramientas de análisis para la enseñanza de la mayoría de las asignaturas, tanto verbales como no verbales.

En apoyo a este argumento, Thomas D.W. (1987), indica que:

Comprender el valor de la semiótica es comprender y apreciar su capacidad de atravesar disciplinas establecidas sin perder el poder de su visión. Valorar la Semiótica es reconocer la creciente necesidad de integrar los currículos actuales hacia un fin unificado. (p.291)

La semiótica se encuentra no solo en el estudio común de cómo aprendemos a hacer “signos” socialmente significativos, sino que también nos encontramos en el campo de la responsabilidad social, donde debemos aprender juntos cómo hacer un cambio social significativo. No es solo encontrar significados, es crear significados.

La palabra semiótica nos advierte diálogo, intercambio, relación, construcción colectiva de las simbologías sociales, etc.

OBJETIVOS

Objetivo General

Comprender la semiótica social en relación con el fortalecimiento de la ética de la alteridad en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa María Reina del Municipio de Guática, Risaralda.

Objetivos Específicos

1. Identificar el sentido que los estudiantes del grado 11° le atribuyen al asunto de la alteridad.
2. Establecer qué aspectos de la semiótica social aportan a la ética de la alteridad.
3. Determinar cuáles son las prácticas de los estudiantes que dan cuenta del fortalecimiento de la ética de la alteridad, al interior de la institución.

MARCO REFERENCIAL

Estado del Arte

El presente estudio toma como referencia trabajos de investigación realizados en Europa y Latinoamérica, en los que se evidencia la relación directa e indirecta de la semiótica social multimodal y la ética de la alteridad. En estos estudios, se plantean diferentes estrategias en relación con el aporte, validación e importancia de la enseñanza y didáctica en las aulas por medio de recursos multimodales para una mejor comprensión de diferentes temas, así como la importancia de trabajar la alteridad en la sociedad.

Inicialmente se ha encontrado una fuerte preocupación por utilizar herramientas multimodales y el trabajo de la semiótica social dentro de las aulas de clase; entendiéndose como herramienta fundamental para la enseñanza de diversas materias; para corroborar esto, se pasa a enlistar una serie de estudios los cuáles han tenido como principal objetivo la discusión, análisis de lo mencionado anteriormente.

En el trabajo realizado por Nonato & Peña (2017), *Recursos Multimodales Una Estrategia de Enseñanza en el Aula*, su principal objetivo era corroborar que el uso de recursos multimodales fortalece, dentro del proceso de enseñanza, la adquisición de vocabulario en el aprendizaje del francés como lengua extranjera de los estudiantes de nivel básico (A1) de la Universidad de La Salle, encontrando que las herramientas multimodales permiten tener una mejor retención de la información a través de canales visuales o verbales, creando conocimiento de forma consciente e inconsciente. Una de las herramientas más efectivas son las imágenes, que permiten asociar el conocimiento, en este caso de nuevas palabras.

Para continuar, el estudio realizado en Valparaíso Chile por Manghi, Badillo & Villacura (2014), *“Alfabetización semiótica en clases de historia estrategias de mediación desde un enfoque multimodal”*, su objetivo era analizar multimodalmente los registros audiovisuales del desarrollo de una misma unidad didáctica enseñada por diferentes profesores de historia de educación secundaria, dentro de sus resultados encontraron que la alfabetización semiótica, sería uno de los principales recursos con el cual se puede llevar a los estudiantes a plantearse

diferentes prácticas comunicativas, más allá de la lectura y la escritura, es el empoderamiento del conocimiento y el significado implícito dentro de este conocimiento y cómo los diferentes medios de comunicación permiten ir creando significados y maneras distintas de entender el mundo.

Por otro lado, Jacques Fontanille (2017) en su artículo “*Semiótica y ciencias humanas: encuentros interdisciplinarios alrededor de las pasiones*” realiza un análisis al postulado de que la semiótica de las pasiones es un excelente terreno de búsqueda para estudiar las interacciones entre las disciplinas del dominio de las ciencias del hombre y la sociedad. En este análisis realizado, se destaca la autonomía del pensamiento y todo aquello que lleva a la motivación y la pasión del ser humano. Entendiendo que este tipo de semiótica se enfoca en las sensaciones y en las percepciones como telón de fondo de cualquier acto humano. La percepción no es siquiera un acto cargado de sentido, sino el motivo por el que éste se desata.

En esta búsqueda de discernimiento del aporte de la semiótica social y los recursos multimodales en el aula de clase, se ha encontrado el estudio realizado por Manghi, Lagos & Pizarro. (2016), en Chile, su objetivo principal la caracterización de las producciones semióticas de escolares de 3°, 6° básico y 1° medio en clases de ciencias sociales en una escuela municipal (V región), a partir de un corpus audiovisual; como resultados finales Al pretender caracterizar la producción semiótica como objetivo de la investigación, se pudo determinar que en cuanto la articulación del significado por medio de las oportunidades de producción de la misma, han sido escasas en este estudio por parte de los profesores recurso de somatización, sin embargo, se ha podido concluir que una herramienta importante es la lectura en voz alta presenta diálogo, el mirar cara a cara y entender el significado envuelto en ese escrito que se vuelve palabras, presentándose una resemiotización.

Cada vez que se crea significado se tiene algunas opciones de diseño y ejecución que dependería de dos factores. El primer factor abarca los potenciales para significar que ofrecen los propios medios y modos disponibles, y el segundo apunta a las condiciones sociales y culturales de las prácticas semióticas en la que se encuentra en el momento de representar y comunicar. Ambos factores contribuyen a que las opciones de diseño y ejecución sean mínimas o de mayor amplitud. Esto es importante de considerar en el contexto escolar, ya que los profesores pueden disminuir, ampliar o graduar esas opciones que implican aprendizaje semiótico.

Por otro lado, se ha encontrado que la semiótica y los recursos multimodales, hacen también un gran aporte al campo de la investigación, esto lo concluye Santillán, Fonseca, Abreu, & Mejía (2020) en su estudio “*La Semiótica como herramienta dicotómica a la investigación*”, cuyo principal objetivo era el análisis cualitativo, en el que se aplicó el método histórico lógico para establecer una revisión documental del estado del arte de la semiótica desde sus orígenes hasta los momentos de mayor vigencia y su relación con los componentes del proceso educativo e investigativo, encontrando que, la semiótica es relevante en los procesos educativos y es de urgencia incorporarla en los mismos, presentan a la semiótica como la determinación de las causas del problema de las falencias comunicacionales en los estudiantes, concebida por un panorama claro sobre la dificultad de generar investigación con marcados casos de vicios de dicción en un discurso, parte de la ausencia de receptores analíticos y críticos en la educación.

Para este segundo apartado, se relacionan las investigaciones encontradas en el campo de la ética de la alteridad, en relación con la semiótica social y las herramientas multimodales y el análisis de la importancia del trabajo en el ser humano:

En un primer lugar, se encontró un estudio realizado por Eduardo Gallego Krause (2019), sobre “*Las telenovelas, identidad y alteridad: imaginarios sociales sobre mujeres migrantes en telenovelas en Chile*”, su principal objetivo era caracterizar la telenovela como producto cultural en el marco de los estudios culturales y analiza la construcción de la identidad y la alteridad como proceso significacional, encontrando como resultado más relevante para esta investigación la vinculación de los medios, en este caso la televisión y las telenovelas como una herramienta para la creación de ideas sociales y estereotipos, a su vez intervienen en la identidad y la alteridad, encontrando que la mujer migrante está estereotipada bajo tres ideas, sexualización, antagonismo y victimización.

Por otro lado, en el estudio realizado por Radulescu (2019), en Perú, sobre “*La alteridad y la metanarrativa en el diseño de moda*”, el cual tenía como objetivo principal es el análisis de la alteridad en el diseño de modas a través de la metanarrativa, se encontró que el componente de alteridad introducido en la construcción de las prendas y la creatividad funciona como factor generador de sentido: incorpora la otredad, deseable para la liberación de los parámetros rígidos de los roles sociales legitimados como pautas de conducta y presencia y proclama el poder personal de re-construcción de la identidad; desarrolla en torno a la prenda caracterizada

simbólicamente, a manera de un vestuario teatral, un contexto propio, expansivo a las relaciones que el cuerpo vestido va a entablar con el espacio psicosocial de las interacciones; ingresa en el mundo interior de la dualidad de la persona consigo misma, en busca de sus proyecciones internas.

Bajo el concepto anterior, en el medio creativo y artístico, Albaina (2021) en España, realiza un análisis sobre la relación entre el cine y la ética, y el cine y la alteridad, concluyendo con una reflexión del pensamiento de Emmanuel Lévinas, sobre el vínculo entre la ética y la alteridad, la relación entre el arte y la ética, el arte en su reivindicación a través del tiempo, va tomando una postura central, a través de la comprensión que toda expresión artística es un artefacto lingüístico y no puede negar el papel que tiene en la verdad y en los valores. Por otro lado; el papel que juega el cine o el arte en la alteridad es que el arte es narrativo, en lo que tiene de singularizar, de individualizar, dar cuerpo al principio, la idea, el arquetipo, nos puede ayudar a ser más receptivos a esas razones, puede contribuir a “ampliar el horizonte del nosotros. Por último, según Lévinas la ética no comienza como una pregunta, sino como una respuesta. Una respuesta a la demanda del otro, de algo externo a uno mismo, de algo heterónomo en el cual se puede conjugar con la ética artística.

En el Artículo “*De Narciso A Orfeo. Alteridad Narrativa y Espectatorial En Twin Peaks. The Return De David Lynch*”, realizado por Iturregui (2021). Un estudio de la alteridad y la ficción en la serie Twin Peaks. The Return es analizando en la relación de decisiones formales y narrativas como procesos de significación, con el análisis fílmico y narratológico como herramientas en la relación con el otro, concluyendo que, en el espectador surge un deseo de reemplazar la realidad por su doble que sustenta la alteridad contemporánea frente a las ficciones. Esto también puede traducirse en la concepción de la imagen como fantasma o reflejo de la realidad, esto es, de la visión idealizada, en detrimento de un mundo real que se rechaza por imperfecto. La imagen en movimiento busca corregir la casi perfecta ilusión del espejo, multiplicando los puntos de vista y las formas de ver / mirar, entonces la negatividad de la existencia desaparece y por tanto el legado como de extensión de esa vida caduca, la imagen ha sido cargada con un sentido especular, una búsqueda de impresiones de realidad donde refugiarse.

En la búsqueda de esa importancia del trabajo de la alteridad en la sociedad y en los escenarios educativos, encontramos el estudio de Aravena y Baeza (2017), titulado “*Cultura y Representaciones sociales*”, cuyo objetivo principal era el análisis desde la teoría de los imaginarios sociales la prensa escrita como medio de identidades que construye una alteridad en base a la elaboración de estigmas. Para ello, toman como representación el Pueblo Mapuche en Chile, llegando a la conclusión que, se han encontrado estigmatizaciones culturales, que se traducen en significados de desigualdad estructural, clasificación y diferenciación notables, cabe destacar la importancia de la teoría de los imaginarios sociales, en la comprensión de las identidades sociales, la identidad no es entonces una esencia, pero sí una realidad co-construida, esta identidad comprendida como identidad vivida y proyectada, como también la identidad percibida, es en esta última donde hay una asimetría relacional y una distancia cognitiva considerable con el otro, donde se ha encontrado atributos negativos.

A su vez el estudio “*Didáctica Digital Aproximaciones Para Una Apuesta Pedagógica Desde La Alteridad Virtual*” realizado por Moncada y Sánchez (2017), realizan un análisis sobre la vinculación profunda entre la cultura digital y la didáctica en base a la alfabetización digital, la inmersión digital y la alteridad virtual. Encuentra que la alfabetización tomada desde la importancia de la lectura crítica y la creación textual es el escenario que manifiesta las relaciones humanas al interno de la virtualidad. Por otro lado; la alteridad virtual, se muestra como propuesta de encuentro para el rescate del rostro del otro, es decir, la comprensión de la realidad del otro, ocurriendo encuentros vivenciales que permiten una exteriorización del pensamiento propio y ponerlo a consideración del otro. Por último, entender que la didáctica digital se fundamenta en los aportes de la interrelación entre educación y tecnología, precedida por una alfabetización digital como escenario que permite la comprensión y la proyección hacia la producción digital.

En el estudio realizado por Calderón Roca (2020) “*Resiliencia y alteridad para una educación patrimonial inclusiva. Proyecto de “emocionario” en educación infantil mediante la comprensión del arte*”, su principal objetivo era implementar la actividad cognoscitiva del alumnado, a través de actividades artísticas se genera conocimientos y provoca diversión, implementando los procesos de socialización. Se llegaron a resultados relevantes para este estudio, siendo de principal significancia el trabajo para construcción de la propia imagen y la

del entorno, donde el alumno se pueda percibir a sí mismo como persona social que “aprende a conocer en convivencia”. El docente debe facilitarles las herramientas necesarias para comprender su entorno físico, temporal y social, partiendo del patrimonio artístico como una herramienta holística que suscite emociones y empatía, y así, reconocer las señas de identidad cultural y edificar desde edades tempranas identidades propias y aceptar las diversas. La educación patrimonial debe ser transformadora y no tratar de sortear las injusticias sociales, sino de transformarlas mediante la sensibilización, el apoyo social y el intercambio recíproco de los valores enseñables al alumnado.

Por último, en el estudio realizado por Santos Zunzunegui y Ainara Miguel (2021), titulado: “*El Otro, El Mismo. Figuras y Discursos de la Alteridad*” realizado en base a la recopilación de 11 estudios expuestos en el XVIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Semiótica y IX Congreso Internacional del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad del País Vasco UPV / EHU donde, llega a la conclusión que hay una mezcla de conocimiento en diferentes materias cómo política, ética, cultura, identidad y otros en la preocupación de una figura de la alteridad en los medios audiovisuales, literatura y televisión. Pero que se extrae de este conocimiento la síntesis para este estudio, encontrando que la alteridad se conjuga en diferentes campos como la trama de un tejido pero que a la vez la semiótica es la urdimbre, es decir, la identidad y la cultura hacen el tejido social, de esta manera lo material y lo espiritual se unen para formar un todo.

MARCO CONCEPTUAL

Semiótica

Inicio y desarrollo

Los conceptos más antiguos que se conocen sobre la semiótica se remontan a la antigua Grecia. En su libro "El origen de la medicina científica", Hipócrates hacía referencia a que, para entender la enfermedad y sus orígenes, además de dialogar acerca de ella y observar sus síntomas, se debía hacer uso del Semeion, término que se traduce como "signo" (López, 1983, citado por Villagómez, 2018).

También se encuentra en la Grecia clásica, el diálogo de Crátilo y de Platón (470-460 a. c), donde se menciona un diálogo entre Sócrates, Crátilo y Hermógenes, sobre el fenómeno significativo y se hace referencia de la relación que hay entre los nombres y las cosas, su perspectiva se fundamenta en que los nombres que se le dan a las cosas son la propiedad que le deben a la convención y consentimiento de los hombres, en este caso, si en algún momento se cambia de un nombre a una cosa, pues el nombre solo es la palabra, la cual puede ser reemplazada y este nuevo nombre no sería impropio, haciendo referencia a que el objeto ya tiene un significado independiente del nombre que se utilice para llamarlo. (Soto, 2019)

Para continuar, de acuerdo con Bernal (1983, citado por Villagómez, 2018), Aristóteles reflexionó sobre las distintas variedades de las conocidas unidades sémicas del lenguaje, explicó que las palabras tienen la ocupación de ser entendida como una marca para que así la mente pueda llegar a reconocer algo se lo entienda como símbolo. Enunciándolo según Soto (2019) de la siguiente manera:

Las palabras, aunque remiten a las cosas, son principalmente signos de las afecciones del alma, pues “las afecciones del alma son las mismas para todos los hombres”. Por lo tanto, entre las cosas reales y los conceptos las relaciones son de similaridad, es decir, naturales, pero entre los signos y las cosas las relaciones son convencionales ya que entre ellos están los conceptos. (p 428)

En el periodo Helenístico o Alejandrino (Alejandro Magno 323 a. c) hubo un mayor desarrollo del conocimiento de la lengua e incluso en el desarrollo de una teoría del signo

lingüístico. Entendieron al “lenguaje como una capacidad humana natural que había que aceptar tal como era”. Su teoría está basada en el significado, significante y objeto como parte de los estudios literarios, además siendo partidarios de una posición analogista, enunciando por primera vez dos elementos importantes que son la expresión y contenido dentro del signo lingüístico. (Villagómez, 2018)

En la edad Media, surge la necesidad de clasificar el signo, donde uno de los exponentes sobresalientes fue San Agustín, evidenciándose en las obras *De Magistro* (El Maestro) y *De Doctrina Christiana* (La Doctrina Cristiana), donde muestra conciencia de la trasmisión del mensaje a través de los signos. Reveló que el signo será entendido como algo que no solo hace una impresión en los sentidos, sino que a la vez produce en la mente otra cosa. También habló de los signos naturales entendidos como aquellos que permiten concluir diciendo determinada cosa y así los signos conscientemente transmitidos son todos los que los hombres hacen posibles conocer. (Beuchot, 2012, citado por Soto, 2019)

Igualmente es destacado en este periodo, Santo Tomás De Aquino (1225-1274), Él expresó “las palabras vendrán a ser los vehículos que lleven conocimiento, y el signo viene a ser aquello que se puede llegar a conocer del otro”. Resaltó la caracterización cognoscitiva del signo ya que decía que las palabras vienen a ser los signos por una excelencia, y no vienen a ser únicamente conocidos como *vox* (Voz) sino *verba* (Verbal) ya que poseen un determinado significado simbólico para el que tiene el papel de oyente, pues vienen a ser símbolos significativos que nombrar aquellas cosas (Peirce, 1974, citado por Vélez, 2015).

En la edad moderna, se ha atribuido a ser los padres o fundadores de la semiótica a Charles Sanders Peirce (1839-1914) y a Ferdinand de Saussure (1857-1913). La teoría de los signos de Peirce fue entendida como esencial en la organización semiótica, que es interpretada como norma científica. Para Peirce la semiótica representaba la disciplina formal de los signos, concebía la semiótica como una ciencia normativa, que además relacionó con el trívium como ramas para definir la disciplina semiótica, el trívium se denominó durante la etapa medieval, al estudio de la gramática, la dialéctica y la retórica (Vallejos, 2013 citado por Vélez, 2015).

Por su parte, Ferdinand de Saussure, en su obra *Cours de Linguistique générale*, propone el estudio semiótico en la lingüística, indicando que el lenguaje es un sistema de signos que

expresa ideas al igual que el sistema de escritura o el Braile, sus postulados exponen que el lenguaje contiene un significante y un significado, entendiéndose significante es la forma y sonoridad del signo mientras que el significado es el concepto o connotación que se le da, la relación entre estas dos partes del signo se le llama “Significación” y ésta relación está dada bajo el consenso social, explicando de ésta forma los diferentes idiomas. (Zecchetto, 2002, Citado por Vélez 2015)

Otro exponente importante de la semiótica contemporánea es Humberto Eco. En su libro *Tratado de Semiótica General*, realiza el postulado acerca del objeto de estudio de la semiótica, “Una teoría semiótica general debe considerarse ‘potente’ en la medida en que consigna proporcionar una definición formal apropiada para cada clase de función semiótica ya sea ésta codificada, o codificante.” (Eco, 2012: p. 19)

Eco busca explicar las bases y el objeto principal de la semiótica, abordándolo desde una teoría semiótica general capaz de explicar toda clase de casos a través de sistemas subyacentes relacionados por uno o más códigos (Soto, 2019). Para lograr esto, Eco divide la semiótica en dos ramas: la semiótica con fines políticos (académicos, cooperativos y empíricos) y la semiótica natural, que es independiente de la concepción del signo y, por lo tanto, no sufre alteraciones en su significado.

Semiótica Social

En sus orígenes, la semiótica social nace bajo los postulados de Halliday (1978) en su libro *Language as Social Semiotic*. En sus inicios, se basan en el lenguaje verbal, argumentando que cuando las personas hablan y utilizan su lenguaje, seleccionan determinadas opciones semánticas de todas las disponibles dentro de la lengua para formar textos. Sin embargo, no se puede dejar de lado la carga social, pues el lenguaje es el medio por el cual interactúa la gente. La existencia del lenguaje implica la existencia del hombre social.

Para Halliday (1978), la capacidad de hablar y escribir surge y tiene sentido solo porque hay otros organismos semejantes alrededor; sin embargo, también habla de la posibilidad de estudiar la lengua desde el punto de vista interno, la estructura y los procesos cerebrales que

participan en el habla y su comprensión, y para él ambos puntos son de vital importancia y se complementan.

Es importante resaltar que el individuo con la capacidad de hablar y entender, y que posee una lengua materna, debe ser considerado desde la perspectiva social. Esto atañe al papel que la lengua desempeña en su propio desarrollo como individuo. Inicialmente, por la noción de organismo humano individual, por lo que el ser humano, como un espécimen biológico, al igual que el individuo de otras especies, está destinado a ser miembro de un grupo, pero a diferencia de todas las demás especies, esto solo puede ser posible gracias a la lengua. Por medio de la lengua, el ser humano llega a ser integrante de un grupo.

Halliday (1978) indica que la lengua es condición necesaria para ser el elemento final del proceso de desarrollo del individuo. Considerando que el lenguaje es el medio por el cual el individuo forma su personalidad y, como consecuencia, toma su papel dentro de la sociedad y se convierte en miembro de ésta.

En la teoría funcional del lenguaje, Halliday considera que, aunque es importante el estudio estructural y psicológico del habla, también es importante resaltar el papel de los procesos sociales que intervienen en el lenguaje, vinculando el lenguaje entre personas, donde la lengua es una forma de interacción, lo que posibilita que la cultura se pueda transmitir de una generación a otra.

Halliday habla del lenguaje como semiótica social, involucrando diferentes conceptos de la semiótica del lenguaje, como lo es el texto, el cual representa la opción de lo que se quiere decir y lo que se puede decir. El texto es un potencial de significado realizado, al cual los miembros de una cultura tienen acceso en su lengua. Por otro lado, interviene la situación como segundo concepto, entendida como el "contexto social", como una estructura semiótica, una constelación de significados que derivan de la cultura. El registro viene a ser el tercer concepto, el cual es tomado como el potencial de significados asequible en un contexto social dado.

El cuarto concepto que utiliza Halliday en el lenguaje como semiótica social es el sistema lingüístico. En este caso, hace énfasis en el sistema semántico, concebido en términos funcionales, como la función ideacional (potencial significado del hablante y del observador), el componente interpersonal (el significado que da el hablante) y el componente textual (el lenguaje

que es operativo en un contexto de situación, la relación del lenguaje con el entorno). Por último, el quinto concepto hace referencia a la Estructura Social, que se mide por los diferentes tipos de interacción social (como grupos, familia y estrato) pero también por el orden jerárquico.

Para Halliday, el lenguaje se considera como la codificación de un potencial de conducta en un potencial de significado. Es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano puede hacer en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que puede significar. Lo que puede significar, a su vez, es codificado en lo que puedo decir. Para emplear la propia terminología lingüística popular, los significados se manifiestan en expresiones. Finalmente, las expresiones se vuelven a codificar en sonidos o grafías.

La Imagen como Recurso Semiótico

Halliday (2004) considera que cada imagen debe ser capaz de representar aspectos de la experiencia humana, es decir, debe poder representar personas, objetos, sus acciones y sus relaciones con el mundo. En la relación que tiene el texto con la imagen, para él hay dos componentes: expansión o proyección. En cuanto a la expansión, Halliday señala que podría ser comparada con lo que sucede en un edificio: elaborar sería mejorar los espacios de la estructura existente, extender es construir nuevas habitaciones o rehacer las existentes, y amplificación o realce es mejorar el entorno de este edificio (los parques, las plazas, la iluminación adyacente).

Finalmente, los procesos de proyección considerados por Halliday se refieren a mecanismos de cita o reproducción que se pueden establecer entre la imagen y el texto, o viceversa. Estos mecanismos de cita pueden tratarse de citas textuales o directas de la locución (palabras), como sucede en los globos o bocadillos del cómic, o reproducir fundamentalmente los significados, es decir, las ideas, lo cual también se codifica, por ejemplo, en los diagramas de flujo y otras representaciones gráficas de datos y procesos, o utilizando burbujas en los bocadillos del cómic.

Por otro lado, algunos autores retomaron lo citado por Halliday, haciendo énfasis en observar y dar explicación a la imagen desde una mirada multimodal. Kress y Van Leeuwen (citados por Flax & Forte, 2002) distinguen participantes, procesos y circunstancias. Los participantes involucrados en las imágenes se presentan en dos niveles: los participantes

interactivos, que son los participantes involucrados en el evento comunicativo, como el productor del texto y el espectador u observador, y los participantes representados, que son los seres o cosas que aparecen en las imágenes.

En consecuencia, la imagen podría considerarse más significativa que el discurso, puesto que su forma de llegar es más atrayente y ágil. Con esto se podría decir que aquella frase que dice que "una sola imagen vale mil palabras" es verídica, ya que las imágenes son más aptas para comunicar acciones, emociones y pasiones, permitiendo conmover mucho más fácilmente que el discurso. (Savater, 1993, citado por Pérez, 2018, p. 12)

La narrativa visual ayuda a construir un orden semiótico y a producir significados, debido a que los elementos que intervienen en ella adquieren sentido como resultado de la sucesión entrelazada de acontecimientos. Esta funciona como un esquema mental, llevando al "lector" hacia diferentes propósitos y sirviendo de refuerzo para memorizar y recordar el mensaje durante largo tiempo. (Pérez, 2018)

Por lo anterior, se considera esencial el uso de la imagen para sensibilizar y analizar de forma más sentida y vivencial aquel significado que se quiere encontrar en la necesidad de pensar en el otro y reconocer los límites de uno mismo, encontrándola como un recurso valioso para el trabajo de los postulados de Lévinas y el Rostro.

Análisis semiológico de la imagen

Comprendida la semiótica como el estudio del signo, es decir como todo aquello que se utiliza para representar una idea u objeto. La semiótica aborda la interpretación y producción de sentido, que se genera a partir del signo, de manera textual, pero también en toda práctica significativa.

Por lo anteriormente mencionado, el análisis de la imagen no puede dejar de lado el signo. "El signo es tomado como ideas, el cual contiene dos caras el significante y el significado, los cuales afectan la mente humana" (Manzano, 1975, citado por López, López & Rosales, 2018, p. 22), y como Saussure afirmaba, el signo es un artificio comunicativo que afecta a los seres humanos dedicados intencionalmente a comunicarse y expresar algo.

Figura 1. Clases de Signos



Nota. El gráfico representa las clases de signos que existen, dependiendo de los elementos que intervienen. (López, López & Rosales, 2018).

Los signos como podemos ver en la figura anterior agrupan en sus diferentes clases, todas las formas de comunicación humana, entendidas como medios para poder expresar ideas y dar significado en diferentes circunstancias, sin embargo, para este estudio, nos centraremos en los signos visuales.

Clasificación de la Imagen

Imagen Icónica

La palabra "ícono" viene del griego "Eikonikos", que significa "digno de ser representado en un icono". Sus componentes léxicos son "Eikon" (imagen) más el sufijo "Ico" (relativo a). En la imagen, lo que varía con otras formas de representación no es la relación que puede guardar la imagen con su referente, sino la manera particular que tiene para sustituir, interpretar y traducir la realidad.

Según Charles Peirce (1914), se distinguen 3 grupos de signos en las imágenes icónicas: en primer lugar, la relación que tienen entre sí; en segundo lugar, la relación que tienen con el objeto que representan; y en tercer lugar, las relaciones con el intérprete.

En Relación con el Objeto

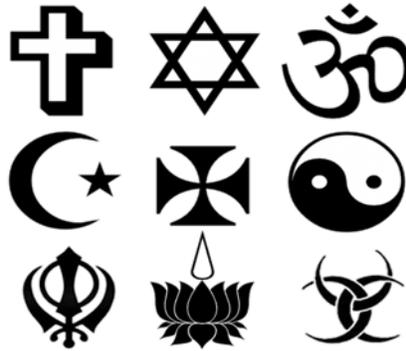
El índice.

Señala o indica en forma directa el objeto al que se refiere, ejemplo: el cielo gris es un signo o índice de que puede llover.

El Símbolo.

Es el que se establece en una convención social, ejemplo: el que se establece en los símbolos lingüísticos de un idioma.

Figura 2. Representación de los símbolos



Nota. La imagen representa diferentes símbolos religiosos conocidos mundialmente. Tomada de blog Artes Visuales.

El Ícono.

Es el que se relaciona con su objeto por razones de semejanza, las llamadas imágenes visuales. Ejemplo la imagen del Wifi.

Figura 3. *Imagen del WIFI*



Nota. *Representación del icono de wifi, reconocido socialmente.* Tomado de López z, D. López T & Rosales A. 2018.

El Signo Icónico

Pierce habla del parecido nativo o incluso irónico cuando se puede representar un objeto principalmente por su similitud, es decir, que hace alusión a la representación de lo real. El signo icónico construye un modelo de relaciones entre fenómenos gráficos semejante al modelo de las relaciones perceptuales que se construyen al conocer y recordar el objeto.

Modelo General del Signo Icónico

El signo icónico puede definirse como el producto de una triple relación entre tres elementos:

El significado Icónico.

Es una imagen artificial que representa la realidad y genera un estímulo visual con el cual no cabe duda de lo que representa. Ejemplo: una representación gráfica de una fresa, que denota un mensaje directo del significado.

Figura 4. *El significado Icónico*



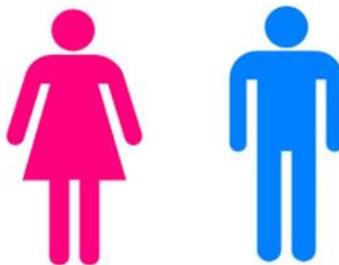
Referente.

Es aquello a lo que el signo se refiere, es el objeto parcelado porque lo clasifica y lo reconoce. Ejemplo: el sol, el significado es que es una estrella que se encuentra en el centro del sistema solar, es de color amarillo y es redondo, el significante es que ilumina los días y da calor.

Tipo

Es la abstracción mental (imagen, concepto o idea mental) que se corresponde con el significante icono y el referente. Posee características conceptuales que se traducen en definición, es abstracto y subyace en los procesos cognitivos. Su función es garantizar la equivalencia entre referentes y significantes. (López, López & Rosales, 2018).

Figura 5. *Imagen de hombre y de mujer*



Nota. *Imagen que representa la ubicación de lugares por ejemplo los baños, donde se reconoce la figura de la mujer y el hombre, por color y vestimenta. Representación gráfica de una fresa, denotando un mensaje directo del significado. Tomado de López z, D. López T & Rosales A. 2018.*

Para este estudio, se tendrá en cuenta el análisis de las imágenes icónicas planteadas anteriormente por medio de los postulados de Pierce, donde se observará el tipo de relación con el concepto planteado por Halliday de la situación o contexto social.

Tabla 1. *Categorías de análisis desde la semiótica social*

ANÁLISIS DE LA IMAGEN ICÓNICA	
Sub-categoría Tipo	Sub-categoría Situación
Lo planteado por Pierce como la abstracción mental que se corresponde al significante y al referente y garantiza la equivalencia, es el concepto que se trasmite en la imagen y el significado que se le atribuye.	Lo planteado por Halliday como el “contexto social”, como una estructura semiótica, una constelación de significados que derivan de la cultura.
Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de imágenes icónicas del rostro para el trabajo de la alteridad. ● Trabajo de los símbolos por medio de diferentes imágenes. ● Descubrir en diferentes imágenes del rostro el significado y el significante. ● El trabajo de la responsabilidad por medio de imágenes de personas en contextos reales] 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo por medio de imágenes que planteen el respeto por el otro en contextos sociales. ● Imágenes icónicas del rostro y la identificación de su significado en diferentes culturas. ● Imágenes de diferentes culturas que representen sus diversas formas de respeto. ● Imágenes icónicas que representen el significante y el significado de la conciencia por el otro.

Alteridad

Para comenzar, debemos decir que la alteridad es un concepto que proviene del latín "alter", que significa "otro". El concepto de alteridad, según el diccionario filosófico de Ferrater (1983), nos remonta al concepto de alteración, el cual define desde la perspectiva de Ortega y Gasset cuando se habla de un "alterarse", que es un no vivir desde sí mismo, sino desde "lo otro" (p. 85). Así, hablar de alteridad siempre estará relacionado con "lo otro" y la relación que hay entre ambos, la cual está permeada por la alteración.

No se tiene una fecha o referencia exacta de cuándo se empezó a utilizar el término alteridad en filosofía, pero el hablar del "otro" ha sido tema desde épocas inmemoriales. Desde antes de Platón, se hizo referencia al ser y al no ser con Parménides, quien planteó al ser como la unidad y al no ser como lo otro distinto al uno. Platón, por su parte, en su diálogo "El sofista" distingue cinco géneros: el ser, el movimiento, el reposo, lo mismo y lo otro (lo diferente) (248a - 249d).

La ousía es aquello sobre lo que, en primera instancia, predica el "ser"; por lo que "ni se dice de un sujeto ni está en un sujeto" (Cat. 5, 3a1, 5; Met. VII, 1028a10). La ousía es concebida como un "algo" sobre el que se puede investigar, como por ejemplo un animal específico, una planta particular, un punto determinado (Met. I, 1028b1-20). De este carácter de obviedad de la ousía, deriva que "cada cosa es la propia de cada cosa que no se da en ninguna otra" (Met. VII, 1038b1, 10). Aristóteles hará referencia al otro cuando en su metafísica menciona la ousía, la cual, en relación con cualquier otra ousía, es necesariamente la misma ousía, o por razón suficiente otra ousía. Dicho por él mismo (Met. I, 1054b, 15-16): "por eso toda cosa, respecto de toda cosa, o es la misma o es otra". En el capítulo IV de "Las Confesiones", San Agustín también nos habla de esta situación donde el yo (ego) es abordado por el advenimiento del otro-yo (alter-ego).

En la modernidad, Descartes en el *Discurso del Método* dio un giro al desarrollo del concepto de alteridad al darle al hombre una concepción basada en el pensamiento. Es decir, el hombre es un ser que piensa y existe gracias a su autoconciencia. Con esta idea se fundamenta el concepto del yo y, por tanto, el de la individualidad. Teniendo claro lo que soy, se me hace más fácil interpretar lo que son los demás.

Dentro de este recorrido histórico, Kant en su *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* hace del otro un eje para la concepción moral de la alteridad. En otras palabras, remite al sujeto más allá de sí mismo y le confiere importancia al estar en el mismo lugar que yo con su imperativo categórico: "Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio" (AA IV: 429).

Siguiendo en esta línea, encontramos a Hegel, quien se acerca al término de alteridad de una forma más metódica. Este filósofo plantea concebir la alteridad como parte del proceso de la

dialéctica. En otros términos, el movimiento dialéctico parte de un sujeto para volver a él tras recoger, reflexionando, su alteridad “a enseñarnos a pensar lo que somos no sólo gracias a la conciencia del yo pensante individual sino mediante la realidad del espíritu desplegada en la sociedad y en el Estado” (Hegel, 1973, p.57).

Nietzsche por su parte, nos dirá “¿Qué es, pues, el amor sino comprender y alegrarse de que otro viva, obre y sienta de modo distinto y opuesto a como nosotros? Para que el amor lime los contrastes mediante el gozo, no es menester superarlos, negarlos” (Nietzsche, 1996 p.31.). Es necesario el otro para que exista el amor, es necesario el otro con sus diferencias para que se dé el verdadero amor. Nietzsche nos lleva a ver al otro como el que me lleva a trascenderme a mí mismo en el amor por el otro.

Por otro lado, para Dilthey (2014), el otro es el punto de partida fundamental para nuestra concepción del mundo. Desde su visión, no es tanto la circunstancia anónima, sino el trato de las personas lo que genera nuestra concepción del mundo, alimenta o hace nacer ideales.

En el sentimiento de nosotros mismos gozamos del valor de nuestra existencia; atribuimos a los objetos y las personas en torno nuestro un valor útil, porque elevan y ensanchan nuestra existencia: determinamos estos valores por las posibilidades, inherentes a los objetos, para beneficiarnos o dañarnos; los ponderamos, y buscamos para esta ponderación un patrón seguro. Así, las situaciones, las personas y las cosas, cobran un significado en su relación con el todo de la realidad, y de este modo, todo adquiere un sentido” (Dilthey, 2014, pp.116–117).

Desde Marx (1980), muy por el contrario de lo que se pudiera pensar, la productividad liberal es una técnica humanizada y no un hacer ciego. Por eso, él relaciona la productividad con la solidaridad y el amor:

Supongamos que el hombre es hombre y que su relación con el mundo es una relación humana. Entonces, el amor solo puede intercambiarse por amor, la confianza por la confianza, etc. Si quieres influir en otras personas, debes ser una persona que estimule e impulse realmente a otros hombres. Cada una de tus relaciones con el hombre y la naturaleza debe ser una expresión específica, correspondiente al objeto de tu voluntad, de tu verdadera vida individual [algo así como “esto lo hago porque yo lo quiero”]. Si amas

sin evocar el amor como respuesta, es decir, si no eres capaz, mediante la manifestación de ti mismo como hombre amante, de convertirte en persona amada, tu amor es una desgracia. (p.66).

Con Ortega y Gasset (1983) aprendimos que el otro no se presenta ante mí como un accidente o suceso que pueda o no acontecerme, sino que es algo que nace conmigo y forma parte de mí.

Por tanto, hablar del hombre fuera de y ajeno a una sociedad es decir algo por sí contradictorio y sin sentido. El hombre no aparece en la soledad, aunque su verdad última es su soledad. El hombre aparece en su socialidad como el Otro, alternando como el Uno, el recíprocante. Lo primero que aparece en la vida de cada uno son los otros hombres. Cada uno nace en una familia y ésta nunca existe aislada. El mundo en que cada uno va a vivir comienza por ser un "mundo compuesto de hombres" (p.515).

En Heidegger (1980), encontraremos que reconozco por fuerza la existencia y la libertad del otro, ya que regularmente no podemos distinguimos de ellos, siendo uno con ellos, los otros también son "ser-ahí". Con Heidegger, encontramos una primera alusión al término alteridad cuando nos menciona en "Ser y tiempo" que, a través de todo objeto y de la técnica, los otros hacen frente concomitantemente. Por ejemplo, en el material empleado hace frente el productor o proveedor; el campo al que salimos a pasear hace frente como "perteneciente a tal o cual"; el libro usado "está comprado en casa de". A la vez, la "forma" de hacer frente de los otros se diferencia de la del ser a la mano, adquiriendo la de otro "ser-ahí" libre: "Estos entes no son ni ante los ojos ni a la mano, sino que son tal como el ser ahí mismo que les da la libertad, son también y concomitantemente ahí." (p.134).

Scheler (2000), al igual que Sartre (1990), se opuso a la idea de ver al "otro como mi representación", es decir, conocer al otro por medio de analogías. Según esto, se percibiría al otro como un cuerpo que presenta algunas conductas y que, sólo al compararlo con el mío, deduciría que es una persona. Pero esto no es así, pues según Scheler (2000) "La realidad del mundo interhumano y la comunidad es dada, en cuanto esfera del tú y el nosotros, antes que la naturaleza entera sea orgánica o inorgánica" (p. 384). Percibimos al otro como totalidad expresiva, y la distinción entre el cuerpo material y el yo o la persona se presenta sólo en un

segundo momento. De allí que Scheler hable de una “nostridad”, algo así como que existimos en una consciencia colectiva antes de existir en un “yo”, y este hecho va acompañado de un estado anímico que es la simpatía, que abarca tanto el bienestar del otro como la compasión, la tristeza por el mal ajeno.

Con Sartre (1990), el otro vendrá a ser aquello que acompaña al yo y por lo cual me violento queriendo hallar compañía, pero para este filósofo, el yo es una existencia sin vínculos: la más pura soledad y la más pura incapacidad para destruirla. No puedo escapar de mi soledad. Soy un ser puro y mi existencia está al lado de otros, sin vínculo con ellos. Es la obstinación. La diferencia entre la obstinación y la voluntad procede de que una sirve a un fin "por todos los medios posibles", en tanto que la otra define en el momento mismo en que elige el fin, los medios que utilizará. Es decir, que una rehúsa el tiempo y la otra se instala en el tiempo. Sí, no obstante, el otro persiste y prosigue en su esfuerzo de demostración, yo no puedo comprenderle [l'entendre] pero como no toma en cuenta mi rechazo, yo me concibo como [un sujeto] que sufre una violencia. (p.224).

Husserl (citado por Lévinas, 1995) reconoció que para acceder a la alteridad es necesaria la idea de un mundo objetivo para mí y para ellos, ya que este mundo objetivo es un mundo-para-cualquiera, y para poder asegurar esto es necesario dar por hecho la existencia del otro.

En "Totalidad e infinito", Lévinas (1995) escribe: "El extrañamiento del otro, su irreductibilidad al Yo, a mis pensamientos y a mis posesiones, se lleva a cabo como un cuestionamiento de mi espontaneidad, como ética [...] A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética" (p. 67). Para Lévinas, la ética comienza cuando me preocupo por el otro, cuando descubro que mi vida está constantemente permeada por el otro. Esta preocupación es la ética misma.

En su investigación sobre Lévinas y la alteridad: cinco planos, Fernández (2015) habla de cinco modos en que Lévinas trata el tema de la alteridad: desde el plano de la metafísica nos refiere a que más allá de la propia identidad, hay una lógica de la alteridad que nos permite comprender al ser, diferente a la ya planteada lógica de la identidad; desde el plano religioso nos habla de la finitud del otro, quien se manifiesta como una totalidad cuyos límites son inaprehensibles, pero a los cuales aspiramos alcanzar; ya mirando desde el plano individual, nos

dirá Fernández (2015), que Lévinas asume al otro como parte de mi propia identidad, ya que lo que me hace particular, lo que denominamos personalidad o carácter, lo adquirimos a través de la acumulación de encuentros con el otro; desde el plano intersubjetivo nos habla de la función fundamental de la comunicación en esta relación entre yo y el otro, pues siempre esta relación se da por medio de la comunicación; y por último, desde el plano ético, entiendo al otro como algo que no poseo ni puedo poseer, y esto me lleva a respetarlo en su diferencia e individualidad. Pero es en el encuentro con su rostro y con lo que me expresa este rostro donde realmente reconozco al otro diferente a mí y donde comienza la preocupación por el otro y, por ende, una ética.

Para Lévinas (2006), solo es posible una ética de la alteridad cuando reconocemos el rostro del otro. El rostro nos llama, desafía, invita y nos muestra su infinitud, lo que nos lleva a asumir nuestra responsabilidad hacia ese otro como un acto revelado. Como ya se ha dicho, el rostro revela la posibilidad de la dimensión ética: "La epifanía del rostro es ética" (Lévinas, 2006, p. 213). Se presenta como resistencia ética, como la presencia de lo infinito. A través de su epifanía, la exterioridad del ser infinito puede manifestarse como resistencia. Según Lévinas, la relación de resistencia se establece con el otro en absoluto, lo que implica una resistencia sobre aquello que no resiste, es decir, una resistencia ética.

El Rostro Según Lévinas

Si se considera el rostro a partir de los reflejos y reflexiones propuestos por Lévinas (1980, citado por Marqués, Herrera y Serrat, 2018), en el cual se habla de que el rostro es una expresión radical de la alteridad que confiere humanidad a los sujetos, cuando se asocia la noción de rostro con la comunicación y los procesos comunicativos, se configura una relación ética que surge cuando se está implicado por una reclamación dirigida a nosotros y que requiere una responsabilidad hacia ese otro que nos cuestiona o interpela. El rostro toma forma precisamente en este encuentro que mezcla la bienvenida y la repulsión, y también traduce aspectos de la construcción de la coexistencia y de una estética entrelazada con la constitución de los sujetos políticos. Este enfoque adoptado por nosotros revela el rostro como una potencia de contacto con la alteridad en una dimensión ética que requiere escuchar la voz y el discurso del otro.

Ruiz DelaPresa (2007), en su texto "Alteridad: un recorrido filosófico", nos señala que el rostro no tiene la forma de lo "objetivo", es decir, la forma de la "presencia" que en la tradición griega tiene un sentido predominantemente "físico". En este sentido, y solo en este, el rostro es lo otro que el ser. No es presencia física, sino espiritual. Por tanto, es difícil de percibir: no se le puede abarcar con el concepto porque lo que no admite límites no puede ser pensado (un tema muy caro para la lógica griega).

Según Navarro (2008), Lévinas no le da un significado al "rostro", sino que, por el contrario, comienza hablando de lo que no es un "rostro", ya que definirlo sería borrar lo que realmente es.

El rostro está presente en su negación a ser contenido. En este sentido no podría ser comprendido, es decir, englobado. Ni visto ni tocado». No es únicamente que haya que reconocer un vínculo entre mirar, objetivar y dominar al otro, sino que también es necesario reconocer que el otro se presenta al margen de la experiencia sensible que suscita. Un «rostro» no es el conjunto de una frente, dos ojos, una nariz, una boca y un mentón, en la medida en que su significación desborda su imagen. (p.177)

Según Lévinas (citado en Navarro, 2000), el rostro aparecería como la primera expresión de comunicación, ya que no puede ser definido ni encajado en un concepto. Navarro afirma que se trata de hacer referencia al otro como potencia expresiva. Para aclarar esta idea, podemos citarlo una vez más: "En la expresión, un ser se presenta a sí mismo". De hecho, la "expresión" del "rostro", o el "rostro" como "expresión", determina al otro como interlocutor del yo, sin necesidad de que este pronuncie palabra alguna. El rostro, visto de esta manera, se nos presenta como lenguaje, como expresión.

Para Lévinas (citado en Navarro, 2000), el rostro no se puede tomar como un rasgo característico de una persona, sino que adquiere sentido desde el punto de vista ético. En "Ética e Infinito", Lévinas dice: "Me pregunto si se puede hablar de una mirada dirigida hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento, percepción. Pienso más bien que el acceso al rostro es, de entrada, ético" (p.71). Tomar los rasgos del rostro como características de una persona es tomarlo como un objeto, por lo que Lévinas dirá que "la mejor manera de encontrar a otro es no darse cuenta del color de sus ojos" (p.71). El rostro no se mira, se percibe, y esto es algo que se vive

como un sobrecogimiento, ya que el rostro tiene un carácter vulnerable al ser la parte más desnuda del cuerpo. Por lo tanto, encontrarse con un rostro siempre estará ligado a un encuentro ético, sea para bien o para mal, y desde allí se puede partir hacia nuestra segunda categoría, que nos llevará a descubrir la responsabilidad que tenemos hacia el otro.

La Responsabilidad

Como hemos visto anteriormente, Lévinas basa su ética de la alteridad en el encuentro con el otro, que se da a través de la visión de su rostro y la vulnerabilidad que implica. El rostro se muestra desnudo ante mí y mi relación hacia el otro no puede ser cognitiva, ya que el otro nos trasciende y es indefinible. Por lo tanto, mi relación con el otro debe ser enteramente ética y debe estar basada en la responsabilidad que tengo hacia el otro en cada encuentro.

La palabra responsabilidad (del latín "respondere": responder) alude a la obligación de responder por los propios actos. Es la conciencia acerca de las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre nosotros mismos o sobre los demás. Ser responsable implica reflexionar seriamente antes de tomar cualquier decisión que pueda afectar a nuestra propia vida o a la de los demás, asumir las consecuencias de nuestros actos y responder por lo que hacemos, tanto si está bien hecho como si no, y reconocer los errores que cometemos y estar dispuestos a repararlos (Romero & Pérez, 2012).

Aunque la problemática de la responsabilidad ha sido discutida desde la antigüedad como un problema de culpa, imputabilidad y exigibilidad relacionados con la libertad de la voluntad humana, es a partir del siglo XIX cuando se convierte en un término relevante para la filosofía y, a partir del siglo XX, en un concepto filosófico básico (Wester, 2008). Es más profundamente estudiado por el filósofo lituano Emanuel Lévinas, cuyos razonamientos filosóficos nos muestran un serio planteamiento ético en la búsqueda del sentido de la responsabilidad y la alteridad. En toda su obra, deja ver que el encuentro ético con el otro es fundamental para salir del ser "en sí y para sí", que solo lleva al egoísmo, el ensimismamiento y

el hedonismo narcisista, lo que también es responsable de la violencia que se genera contra el otro y de las grandes barbaries que hemos vivido como humanidad.

En Humanismo de otro hombre, Lévinas dirá: "Ser yo significa, por lo tanto, no poder sustraerse a la responsabilidad, como si todo el edificio de la creación reposara sobre mis espaldas... la unicidad del yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar" (Lévinas, 1987). En su obra *Ética e Infinito*, ahonda aún más en esta responsabilidad para el otro como condición ética de lo humano.

“En este libro hablo de la responsabilidad como de la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad [...] Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida» (Lévinas, 1991).

Esta responsabilidad es algo que no puedo transferir a nadie, es lo que humanamente me hace ser, es la carga que debo llevar por ser, es lo que auténticamente me hace ser yo. Así que, si el yo quiere realmente ser yo, tiene que empezar por darse al otro. Es la responsabilidad por el otro lo que lleva a producir mi yo. Lo que da sentido a mi yo es precisamente el otro. Es por esto que debemos preocuparnos por el otro, ya que, al fin y al cabo, hay yo porque hay responsabilidad, pues el yo no es más que lo que experimentamos al encontrarnos con el otro y soy responsable si o si de la experiencia que vive el otro en ese encuentro.

Por ello, al querer disminuir un poco la violencia en las aulas y en los entornos sociales, debemos empezar por crear esta responsabilidad en nuestros estudiantes, que introduzcan este valor, por así decirlo, en todos sus actos, en todos sus encuentros con lo otro. Ya que, si yo me responsabilizo del otro y de mi actuar frente al otro, de cierta forma también me estoy haciendo responsable de mí. Y esto lo lograremos cuando dejemos de objetivar al otro y de someterlo a mi juicio o “prejuicio”, y comprendamos que es otro, que no es solo como yo, sino que va más allá de mí y que, por tanto, solo al observar su rostro, me está mostrando que él es y que yo soy responsable de lo que él es. Tanto si actúa como si no, ya que el no actuar ya es de por sí un acto que podría tener muchas más repercusiones que llevar a cabo un acto como tal.

Tabla 2. *Categorías de análisis desde la alteridad*

LA ÉTICA DE LA ALTERIDAD	
Sub-categoría El rostro	Sub-categoría La responsabilidad
<p>Se nos presenta como descubrimiento del otro en tanto otro, el rostro expresión misma, lenguaje por sí.</p>	<p>Es una categoría ética que abarca una posición que tengo frente al otro en mi encuentro con él.</p> <p>Se descubre al ver que cada encuentro con el otro genera en mí una actitud, que puede ser buena o no, y que, en cualquiera de los dos casos, estoy siendo responsable de ese encuentro que hace al otro y me hace a mí.</p> <p>Somos lo que experimentamos en cada encuentro con el otro.</p>
Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Leer imágenes del rostro, donde se interpreta lo que el otro nos habla con solo mirarlo. • Interpretar gestos, miradas, posiciones, que me lleven a descubrir cómo me habla el otro • Identificarse como ser individual y único • Entender al otro como un ser diferente a mí • comprender al otro desde mí, mas no enfrascarlo en mi realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender lo que es ser responsable sin el lenguaje común • Identificar la responsabilidad que tengo hacia el otro por el solo hecho de ser otro • Reconocerme como un ser responsable con el otro y por ende con la sociedad • Entender la responsabilidad que tengo con el otro en cada encuentro con él (aunque sea de indiferencia o ignorarlo, esto causara algo en él)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tipo de Investigación

La presente investigación utiliza un enfoque cualitativo para definir, analizar y comprender las variables de la semiótica social y la alteridad. El diseño empleado es experimental, concretamente descriptivo y comprensivo, y pretende explicar la relación entre las variables. La investigación comprensiva hace referencia al entramado de decisiones y actuaciones de orden epistemológico y metodológico que permiten acceder al sentido de las prácticas de vida de manera comprensiva. El método comprensivo se acerca a una mirada más integral de la naturaleza de los seres humanos como seres sociales.

La hipótesis de este estudio consiste en comprender de qué manera la semiótica social contribuye al fortalecimiento de la ética de la alteridad en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa María Reina, ubicada en el Municipio de Guática, Risaralda. La mayoría de los estudiantes provienen de la zona urbana, aunque también hay estudiantes de la zona rural. A pesar de ser una institución pequeña, se presentan varios problemas de convivencia, como la falta de empatía entre los estudiantes, una gran agresividad en situaciones de aula, poco respeto por las diferencias, uso de un vocabulario soez e incluso casos de hurto. En general, se nota una pérdida de valores éticos. Por lo tanto, surge la necesidad de buscar estrategias para abordar estos problemas, y en este sentido se propone comprender si la semiótica social puede contribuir al fortalecimiento de valores, especialmente el de la responsabilidad. El enfoque de investigación utilizado es cualitativo y se emplea un diseño experimental descriptivo y comprensivo para analizar las variables de la semiótica social y la alteridad. El objetivo es explicar la relación entre estas variables y acceder comprensivamente al sentido de las prácticas de vida de los estudiantes. Este método comprensivo permite una mirada más integral de la naturaleza de los seres humanos como seres sociales.

Los instrumentos utilizados son 5 guías de aprendizaje clasificadas para cada sección, en las cuales se aplicarán actividades relacionadas con la comprensión e interpretación de imágenes que buscan reforzar el autoconocimiento y el conocimiento del otro como ser independiente e inconcluso, del cual yo soy responsable.

Instrumento 1. Autorretrato

En este instrumento, se invita a los estudiantes a imprimir una fotografía de su rostro en una hoja tamaño carta, para que puedan identificar mejor sus características físicas y reconocer las emociones que despiertan en ellos. El objetivo es que los estudiantes aprendan a reconocer que el lenguaje no se limita a la escritura, sino que también se pueden leer las imágenes. Para ello, se utiliza el propio rostro como herramienta para aprender a reconocer las emociones y la individualidad de cada estudiante.

A menudo, las personas no son conscientes de los gestos que hacen con su propio rostro y no saben cómo se ven cuando están tristes o enojados. Saber cuál es la forma de nuestras cejas, ojos, labios o nariz podría parecer algo sencillo, pero en realidad es complicado. La fotografía es una herramienta útil para aprender sobre nuestro rostro, ya que "la imagen no puede decir sin mostrar" (Beuchot, Pereda y Mier, 2007). La imagen se expresa a través de lo icónico, colores, formas, trazos, etc. y establece una relación más estrecha con lo visual, la percepción y los modos de interpretación, produciendo una experiencia sensorial.

Con el autorretrato también se busca alcanzar el autoconocimiento, la reflexión profunda sobre nuestro ser, lo que ayudará en la formación centrada en la conciencia y la superación del egocentrismo personal y colectivo. Solo de esta manera podremos contribuir a una sociedad capaz de evolucionar al mismo tiempo que progresa. Herrán, Cortina & González (2006) nos dicen que el autoconocimiento es el eje de la formación y, si hablamos en términos de epistemología, debería ser un proceso de aprendizaje básico y continuo en comparación con otros posibles aprendizajes, precisamente porque trata al sujeto que conoce como objeto de sí mismo. Así como se trabaja en la cámara para tener una foto, como se trabaja en el molde para tener un adobe, así mismo debemos trabajar en nosotros mismos para tener un conocimiento previo que nos llevará a descubrir al otro tal y como es, sin moldearlo según mi visión del mundo.

Instrumento 2. Rostro Fragmentado

En este instrumento, los estudiantes deben recortar partes de rostros de una revista y luego crear un rostro con los recortes. Se pretende mostrar que cada rostro es único y tiene características únicas de comunicación. El objetivo de este instrumento es que los estudiantes reconozcan que cada rostro es individual y único, que las facciones del rostro tienen un lenguaje propio y que cada rostro habla en su individualidad. Además, se busca observar que es difícil leer lo que expresa un rostro, ya que cada uno tiene un lenguaje propio.

El ser humano siempre es expresión: su gesto, su voz, su mirada, su sonrisa, incluso su silencio y su inmovilidad, traducen alguno de los múltiples contenidos de su mundo interior. Toda cara ofrece mucha información, información que, en la mayoría de las ocasiones, entendemos de manera instintiva, sin verbalizarlo siquiera en el flujo de nuestros pensamientos. Los humanos poseemos más músculos faciales que cualquier otro animal sobre la tierra: veintidós en cada lado. Y ello nos lleva a la impresionante capacidad de generar más de 10.000 expresiones faciales, es decir, a la posibilidad de transmitir a los demás una información de una variedad y sutileza expresiva extraordinarias. La alegría, la tristeza, el miedo, la atracción o el rechazo, los sentimientos, desde los más primarios a los más elevados, se transmiten y muestran desde la expresión de nuestro rostro. Es importante reconocer la individualidad en el rostro del otro, ya que como se pretende demostrar en la investigación, cada persona es única, y la relación que tenemos con ella es única. Además, la responsabilidad que tenemos con cada una de ellas es única. Por eso, somos responsables de lo que acontece con cada ser en el momento en que nos cruzamos con él.

Es importante que los estudiantes reconozcan las diferencias en los demás para desarrollar un sentido de responsabilidad hacia los demás, ya que estamos inmersos en una cultura y formamos parte de un sistema de lenguaje. Entender, comprender y respetar estas diferencias es responsabilidad de cada individuo

Instrumento 3. La Expresión del Otro

Los estudiantes saldrán al parque del Municipio de Guática y tomarán fotos de rostros de personas desconocidas, de las cuales luego harán un collage y tratarán de identificar diferentes emociones sin conocer el contexto en el que se encuentran las personas.

Para este instrumento utilizaremos la fotografía de rostros de personas desconocidas y conocidas como herramienta, ya que es un modo en que se puede captar momentos y expresiones únicas, además de que nos permite vislumbrar lo que generan, las emociones y sensaciones que podemos descubrir en personas conocidas y desconocidas, así como también aprenderán a reconocer que a cada persona la abordaremos de forma distinta según lo que leemos en su rostro.

En la fotografía transcurren lenguajes y códigos que provienen de otros sistemas productores de sentido y que confluyen en una red para definir la fotografía como signo y/o texto visual. La fotografía es un signo cultural donde el contexto y las circunstancias de enunciación son pertinentes para su entendimiento, así como el sujeto que la está tomando o visualizando. En este sentido, la fotografía se encuentra en la zona del índice y de los interpretantes dinámicos, pero ello no quiere decir que no pertenezca a los niveles del ícono o símbolo. El texto fotográfico va generando la complejidad de sentidos que lo conectan con otros textos visuales y verbales, entre otros.

Dentro de esta perspectiva pragmática, la imagen permite la conexión entre el fotógrafo y el lector. Se establece una intersubjetividad y alteridad en la estructura del texto fotográfico, pues coexisten relaciones entre el sujeto observador y el sujeto observado, lo que denomina Mangieri (2000) la conciencia semiótica del otro (p.81). Concebir al otro y sus diferentes formas de expresarse a través de la fotografía reforzará la idea de la individualidad y la responsabilidad que tengo que asumir al abordar al otro.

Instrumento 4. ¡Soy Responsable!

Los estudiantes crearán infografías o diapositivas describiendo lo que para ellos es la responsabilidad y la manera en que la demuestran con los demás, ya sea en la familia, en el colegio o en la sociedad. Organizarán su infografía o diapositiva utilizando fotografías o videos de ellos mismos siendo responsables con los demás en cualquiera de estos tres escenarios.

Siguiendo la línea de nuestra investigación y el objetivo que tenemos, planeamos utilizar en este instrumento otro medio semiótico como las diapositivas y los videos. Adentrándonos más en la ética de la alteridad, buscamos encontrar en los estudiantes sus nociones acerca de la responsabilidad que tienen con las demás personas utilizando la creación de videos o diapositivas con fotografías, en los que representan en qué momentos son responsables con los demás, ya sea en el hogar, en el colegio o en la calle con personas desconocidas o amigos.

El objetivo es analizar si los recursos semióticos ayudan al fortalecimiento de la ética de la alteridad. Por ende, los videos se relacionan con la responsabilidad que tenemos con los demás. Decidimos hacerlo con videos ya que, como afirma Eco (1989, p.167), los textos audiovisuales pueden analizarse a partir de la teoría semiótica, ya que se muestran como una ciencia autónoma que precisa las distintas formas de comunicación y que tiene presentes los conceptos de índice, icono y símbolo, relacionados con los códigos visuales. La construcción del sentido y el proceso de significación en la teoría semiótica se basan en los conceptos de significante y significado como los componentes del signo, de acuerdo con Barthes (1986). En relación con la estructura fílmica, el significante opera a través de los siguientes soportes: el decorado, el vestuario, el paisaje, la música y los gestos. El autor define el significado a través de su carácter conceptual, afirmando que es una idea, mientras que el significante es la forma. Sobre esto, sostiene que el significado “existe en la memoria del espectador; el significante no hace más que actualizarlo, tiene sobre el significado un poder de llamada, no de definición” (p. 32). Para el autor, existe una relación dinámica entre significante y significado, lo que nos lleva a pensar que el video es una forma de comunicación porque en él se forma esta dinámica de comunicación.

Con el video, los estudiantes reconocerán que ellos cumplen diferentes roles en la sociedad y que cada uno de ellos los vive de una forma diferente, siendo igualmente responsables de una forma diferente.

Instrumento 5. Mi Cuerpo Habla

Los estudiantes deberán hacer una especie de conclusión o cierre del tema con un dramatizado o performance sobre el valor del respeto, donde la expresión corporal será su único lenguaje. Con este último instrumento se busca que el estudiante dramatice por medio de expresiones corporales, sin hablar, lo que para ellos es la responsabilidad con el otro. Con ello se pretende que encuentren otras maneras de expresar sus sentimientos y emociones e interioricen lo que para ellos es el otro y su forma de comunicarse con él. Se utiliza este medio de comunicación como otro de los recursos semióticos, ya que el cuerpo es lenguaje. El cuerpo tiene la capacidad de adquirir aptitudes físicas a través de la acción corporal. Dichas actitudes físicas crean personajes con sus propias emociones, pasiones, sentimientos y comportamiento, a la vez que permiten crear situaciones y atmósferas. "El actor y la actriz hacen de su cuerpo un cuerpo-objeto, un instrumento para la acción, por tanto, funcionan como signos. Cada movimiento conforma significados y está sujeto a interpretaciones y análisis" (Trastoy, 2014, p.45).

Después de que el estudiante haya entendido cuando hablamos del otro, de qué estamos hablando y haya interiorizado la responsabilidad como el primer valor que se debe asumir al tener un acercamiento al otro, se realizará el dramatizado o performance para reforzar la idea de que nuestro cuerpo habla, nuestro rostro habla. Solo debemos prestar un poco de atención y veremos que el lenguaje es mucho más que palabras. A veces, comprendemos mejor al otro solo con observarlo.

Cada instrumento se aplicará durante 2 horas, y se realizará semanalmente. En cada sesión, se profundizará en la ética de la alteridad, mediada por distintos recursos de la semiótica social. Al final de cada sesión, se realizarán reflexiones para llegar a una conclusión.

El programa se va a llevar a cabo con una población en general de 20 estudiantes del grado 11A del Colegio María Reina del Municipio de Guática, Risaralda. La totalidad de la población será intervenida en cuanto a la aplicación de las guías y la participación en el programa. Sin embargo, solo se analizarán los resultados de la aplicación de los instrumentos en el grupo focal.

Grupo Focal

El grupo focal está conformado por 5 estudiantes del grado 11A, quienes, como se mencionó anteriormente, están acostumbrados a recibir clases magistrales en las que el docente explica y ellos responden. Por esta razón, se aplicarán estos instrumentos con la finalidad de reconocer si, por medio de las diferentes herramientas que nos brinda la semiótica, como la imagen, se puede lograr el fortalecimiento de la ética de la alteridad.

El programa está enfocado en la implementación, ya que lo que se busca es reconocer de qué manera la semiótica social aporta al fortalecimiento de la ética de la alteridad. Por lo tanto, con el grupo focal se busca medir el impacto que ha generado el estudio de la ética de la alteridad desde varias perspectivas de la semiótica social.

Criterios grupo focal

La selección se realiza de manera aleatoria, teniendo en cuenta a los estudiantes que han finalizado todos los instrumentos en las fechas correspondientes y han completado cada actividad en su totalidad. Esto también implica su participación en clase y su compromiso en la realización de cada una de las actividades. De esta manera, es más fácil identificar el sentido que ellos tienen sobre la alteridad, qué herramientas de la semiótica pueden fortalecer la ética de la alteridad y cómo ponen esto en práctica en su vida cotidiana.

Teniendo en cuenta que estos criterios se utilizan para lograr el objetivo de comprender la semiótica social en relación con el fortalecimiento de la ética de la alteridad en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa María Reina, se crea el grupo focal y se analizan los resultados de este grupo.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Inicialmente se comienza con una búsqueda de las definiciones de las variables de estudio. Se encontraron muchas definiciones, incluyendo sus orígenes y la evolución que ha tenido la semiótica a lo largo de los años. Sin embargo, cabe destacar que desde siempre ha sido el signo el que ha dado significado. La semiótica se entiende como la ciencia que estudia los signos, como instrumento de comunicación en la sociedad.

Los postulados de Halliday (1978), en los que se basa este estudio, indican que la semiótica debe ser tomada como social y que surge del lenguaje verbal. Se entiende que la comunicación humana surge de la interacción en sociedad y que se puede transmitir de una generación a otra a través de la cultura.

Posteriormente, Halliday (1978) complementa su teoría ampliando la semiótica del lenguaje. En ella intervienen diferentes elementos, como el texto, la situación (entendida como el contexto), el registro, que enmarca un texto en una situación dada, el cuarto es el sistema lingüístico (ideas) y el quinto es la estructura social (grupos, familias).

Y por último, cabe resaltar que el lenguaje es un medio de expresar lo que el organismo humano puede hacer en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que puede significar. Estos significados están mediados por situaciones o contextos sociales y, a su vez, son representados o expresados mediante diferentes formas (imágenes, formas, representaciones culturales), que, para la finalidad de esta investigación, se trabajarán en base a las imágenes, su representación y su sentido en contextos sociales.

En la búsqueda de complementar los postulados de Halliday (1978), encontramos a Pearce (1958), en cuyo trabajo se basa esta investigación para dar forma al estudio de la imagen. Pearce habla de la imagen icónica, que adquiere mayor relevancia en esta investigación, ya que permite sustituir, interpretar y traducir la realidad de forma particular.

En su trabajo, Pearce señala que el signo icónico construye un modelo de relaciones entre fenómenos gráficos semejante al modelo de las relaciones perceptuales que se construyen al conocer y recordar el objeto. Dentro de este concepto, intervienen tres componentes importantes:

el significado (imagen artificial que representa un objeto real), el referente (objeto parcelado, clasificado y reconocido) y el tipo (abstracción mental). Para esta investigación, nos centraremos en este último componente.

Por último, y no menos importante, para la segunda variable que es la alteridad, se busca desde sus inicios el significado dado por diferentes autores y la evolución que ha tenido a través de los años. Se ha encontrado que, en la concepción de los distintos autores, es un principio filosófico que se basa en cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerando y teniendo en cuenta sus ideologías y puntos de vista, su concepción del mundo y sus intereses.

En base a lo anterior, se continúa con la búsqueda de un concepto y metodología que permitan aterrizar la alteridad en el trabajo cotidiano con los estudiantes. Se encuentran los postulados de Lévinas en una parte muy importante de la corporalidad, que es el rostro. Para él, el rostro es una expresión radical de la alteridad, ya que confiere humanidad a los sujetos.

Cuando se asocia la noción de rostro con la comunicación y los procesos comunicativos, se establece una relación ética. Esta relación se configura cuando se está implicado por una reclamación dirigida a nosotros, lo que requiere una responsabilidad sobre ese otro que nos cuestiona o nos interpela. El rostro tiene un carácter vulnerable, al ser la parte más desnuda del cuerpo. Por ello, encontrarse con un rostro siempre estará ligado a un encuentro ético, ya sea para bien o para mal.

Desde allí, se puede partir hacia nuestra segunda categoría, que nos llevará a descubrir la responsabilidad que tenemos hacia el otro. De este modo, se centra el estudio en base a los postulados del rostro y de los límites de respeto que nos plantea el otro para lograr un acercamiento más ético y menos egoísta.

Tabla 3. *Categorías de análisis desde la semiótica social*

ANÁLISIS DE LA IMAGEN ICONICA	
Sub-categoría Tipo	Sub-categoría Situación
Lo plantea Pierce como la abstracción mental que se corresponde al significante y al referente y garantiza la equivalencia, es el concepto que se trasmite en la imagen y el significado que se le atribuye.	Lo plantea Halliday como el “contexto social”, como una estructura semiótica, una constelación de significados que derivan de la cultura.
Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de imágenes icónicas del rostro para el trabajo de la alteridad. • Trabajo de los símbolos por medio de diferentes imágenes • Descubrir en diferentes imágenes del rostro el significado y el significante. • El trabajo de la responsabilidad por medio de imágenes de personas en contextos reales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por medio de imágenes que planteen el respeto por el otro en contextos sociales. • Imágenes icónicas del rostro y la identificación de su significado en diferentes culturas • Imágenes de diferentes culturas que representen sus diversas formas de respeto • Imágenes icónicas que representen el significante y el significado de la conciencia por el otro

Tabla 4. *Categorías de análisis desde la alteridad*

LA ÉTICA DE LA ALTERIDAD	
Sub-categoría El rostro	Sub-categoría La responsabilidad
Se nos presenta como descubrimiento del otro en tanto otro, el rostro expresión misma, lenguaje por sí.	Es una categoría ética que abarca una posición que tengo frente al otro en mi encuentro con él. Se descubre al ver que cada encuentro con el otro genera en mí una actitud, que puede ser buena o no, y que, en cualquiera de los dos casos, estoy siendo responsable de ese encuentro que hace al otro y me hace a mí. Somos lo que experimentamos en cada encuentro con el otro.
Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Leer imágenes del rostro, donde se interpreta lo que el otro nos habla con solo mirarlo. • Interpretar gestos, miradas, posiciones, que me lleven a descubrir cómo me habla el otro • Identificarse como ser individual y único • Entender al otro como un ser diferente a mí • comprender al otro desde mí, mas no enfrascarlo en mi realidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender lo que es ser responsable sin el lenguaje común • Identificar la responsabilidad que tengo hacia el otro por el solo hecho de ser otro • Reconocerme como un ser responsable con el otro y por ende con la sociedad • Entender la responsabilidad que tengo con el otro en cada encuentro con él (aunque sea de indiferencia o ignorarlo, esto causara algo en él)

RUTA METODOLÓGICA

Para completar el proceso de investigación se utilizarán guías como apoyo a las diferentes actividades que tendrán como referente las herramientas semióticas. En el primer instrumento, se utilizarán fotografías como recurso semiótico para hacer un autoanálisis de mi imagen. Desde allí, se analizará si me identifico como ser individual y único, descubriendo lo que dice mi rostro, el significado que yo le doy a mi rostro y el que los demás le dan a mi rostro. Para ello, los estudiantes deberán primero describir su fotografía y luego la fotografía de un compañero. Así, encontrarán los contrastes en la percepción que cada uno tiene consigo mismo y con los demás, y podrán adentrarse en el tema de la alteridad y de su percepción del otro.

En el segundo instrumento se utilizarán revistas y periódicos de los cuales deberán sacar partes de rostros y con ellas construir un rostro a partir de otros rostros. Con ello, podrán analizar que cada rostro es único en sus facciones y lo que nos muestra. Con esta actividad, se busca realizar un análisis del rostro como imagen icónica y poder identificar así que en cada cultura el rostro tiene un significado. También se podrá interpretar los gestos y las miradas que son lo que realmente nos muestran lo que es el otro, y establecer si estas imágenes del rostro aportan al conocimiento del otro.

Para el tercer elemento, volveremos de nuevo a la fotografía. Ellos mismos han tomado fotos de personas desconocidas y de personas más cercanas para observar y reflexionar sobre las emociones que les despiertan, tanto en los desconocidos como en los conocidos. Con esto se busca determinar la forma en que los estudiantes interactúan con los demás, y se podrá ver que la familiaridad con las personas hace que tengamos un concepto de ellos diferente al de las personas desconocidas. De esta manera, se podrá dar un significado al otro, tanto como la responsabilidad que se tiene al interactuar con ellos, cómo se les aborda y cómo reaccionan ante la solicitud de una foto, así como establecer una relación con el otro.

En nuestro cuarto instrumento, utilizamos como herramienta el video, la diapositiva o la infografía en la cual los estudiantes reflexionan sobre los momentos en los que son responsables de otras personas, esto lo hacen con fotos o videos de ellos mismos realizando estas acciones. Con esto, lo que se quiere lograr es determinar las prácticas que realizan los estudiantes en

relación con la responsabilidad que se tiene con el otro y, por ende, con la sociedad. También se busca ver si se ha fortalecido la ética de la alteridad en ellos.

Para el quinto instrumento, utilizaremos la expresión corporal y sobre todo del rostro para hacer una reflexión concluyente sobre lo que los demás significan para mí y la responsabilidad que tengo con ellos. Asimismo, se busca determinar cuáles son las prácticas de los estudiantes que indican el fortalecimiento de la ética de la alteridad. También se podrá observar de qué manera los estudiantes asumen la responsabilidad que tienen con los demás en cada encuentro. Al asumir que cada uno representa el respeto de diferentes maneras, el performance que realizarán nos mostrará el respeto en sus diferentes rostros.

Análisis de la Investigación

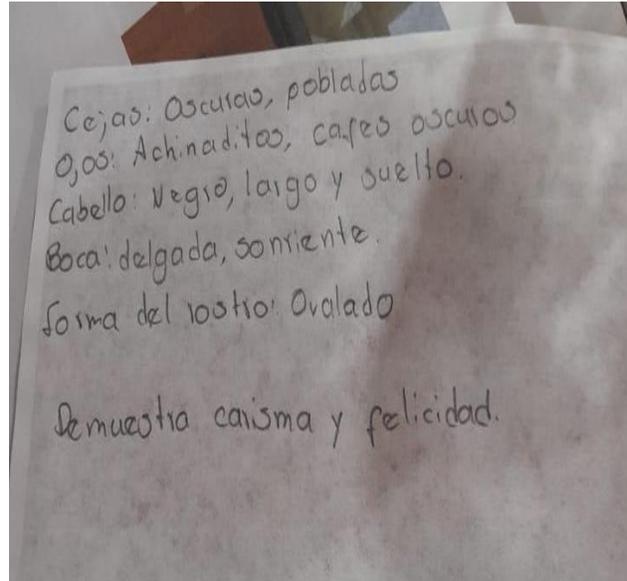
Para poder analizar de mejor manera la información de cada instrumento, se tomará una muestra de cinco estudiantes a los cuales se les analizará cada uno de los cinco instrumentos. Los estudiantes serán nombrados de la siguiente manera: Estudiante 1, Estudiante 2, Estudiante 3, Estudiante 4 y Estudiante 5.

Instrumento 1. Autorretrato

En el primer instrumento, los estudiantes deben imprimir una fotografía en una hoja tamaño carta donde se vea bien el rostro. Deberán describir la fotografía, escribiendo las facciones y emociones que refleja. Luego, deberán hacer lo mismo con la fotografía de un compañero.

En este primer ejercicio, buscamos que los estudiantes identifiquen el rostro por medio de una imagen y descubran el significado y su significante. Atribuyendo por medio del mismo la autoimagen y autoconocimiento. Reconociendo el significado como aquello que se ve a simple vista y el significante como aquello que interpretamos aparte de lo que podemos ver. Por ejemplo, identificar las emociones y tratar de ver más allá de la imagen.

Figura 6. Estudiante 1



Podemos observar que la descripción de la estudiante es muy general y superficial, centrada principalmente en su aspecto físico y en dos emociones específicas que percibe en su rostro: carisma y felicidad.

Durante la realización de la actividad, la estudiante muestra dificultad para auto-reconocerse y analizar su propia imagen, así como para encontrar el significado de sus expresiones y atribuir lo que los demás pueden percibir en ella. Por lo tanto, su auto-descripción fue muy concisa.

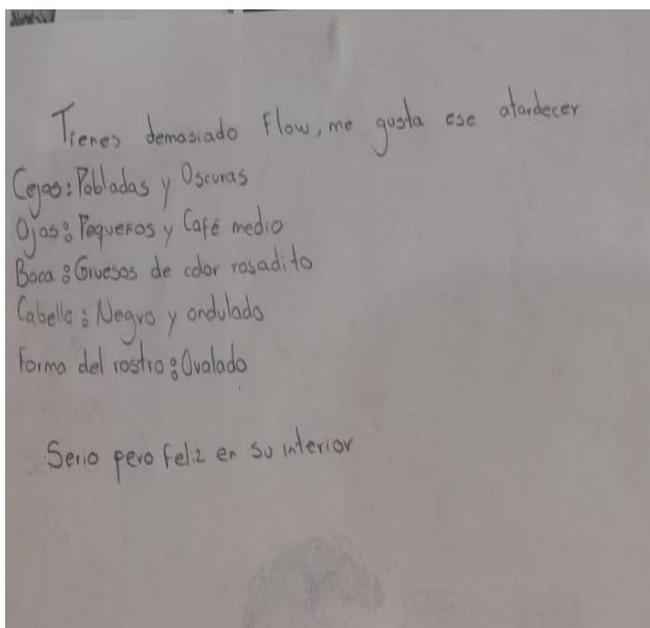
Analizando los aspectos en los que este recurso nos puede ayudar al fortalecimiento de la ética de la alteridad, encontramos que, como recurso semiótico, la fotografía desvela mucho más de lo que las palabras pueden decir. Estudiarnos a nosotros mismos desde lo que proyecta nuestra imagen como significante nos deja ver que somos mucho más de lo que nuestras propias palabras nos permiten decir.

Con la caracterización de la propia imagen, se está generando una expansión del propio autoconocimiento. Como dice Halliday (1978), es como si la imagen fuera un edificio y con la descripción textual estamos creando nuevas habitaciones y nuevos espacios dentro de él. Se

crean nuevas expectativas acerca de lo que somos o de cómo somos físicamente, creando así un autoimaginario de nuestro cuerpo, nuestro rostro y nuestra expresión

Asimismo, en la descripción física de su rostro, la estudiante está proyectando fielmente lo que ve, sin ir más allá. En este ejercicio, podemos determinar que la estudiante nos presenta una proyección de su rostro apegada al significado de la imagen, pero no a una proyección ni a un significante profundo de su autoimagen. Esto nos puede revelar que, aunque la imagen es un recurso semiótico importante, es necesario complementarla con un lenguaje textual que ayude a aumentar el significado que le podemos dar a la imagen.

Figura 7. *Estudiante 2*



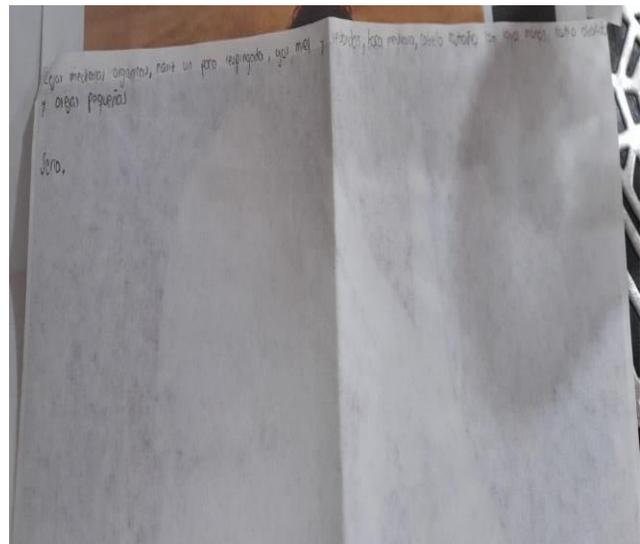
En este estudiante, logramos identificar un mayor autoconocimiento y reconocimiento de sí mismo, sintiéndose más cómodo con lo que transmite a otras personas, comprendiendo su individualidad y reconociéndose como un ser único. Durante el desarrollo de la actividad, el estudiante se muestra cómodo y abierto a describirse, y ha reconocido sus expresiones y emociones con mayor facilidad, lo que demuestra un mayor dominio en su autoconocimiento.

El estudiante además de describir la imagen tal cual la ve, también hace referencia a otros detalles presentes en la imagen, creando así no solo un significado sino también un significante.

De esta manera, demuestra que puede ver más allá de su físico y también puede expresar sus sentimientos en ese momento, así como admirar los detalles del paisaje. Esto muestra que la imagen puede transmitir un significante, una extensión de lo que se ve en la imagen. También podemos inferir que trabajar el autoconocimiento a través de la imagen personal les permite explorar la ética de la alteridad, ya que al reconocerse a sí mismos como individuos, también reconocen la individualidad del otro.

Por otro lado, podemos ver que la imagen icónica contribuye a la alteridad en la medida en que, como dice Peirce, se puede mirar desde tres aspectos: el significado, donde el rostro se muestra tal cual es, con características comunes a los demás y del cual no podemos dudar; el referente, donde empezamos a parcelar la imagen al ver características particulares, como lo hace el estudiante al hablar de por qué está feliz; y el tipo, donde se unen el significado y el referente y es cuando nos creamos una imagen mental del otro. Pero, como se ha expuesto anteriormente, al estudiar la imagen, siempre nos crearemos una idea del otro que no sabemos hasta qué punto es adecuada, ya que la idea es ver al otro sin crearnos expectativas para poder actuar con él sin prejuicios.

Figura 8. *Estudiante 3*

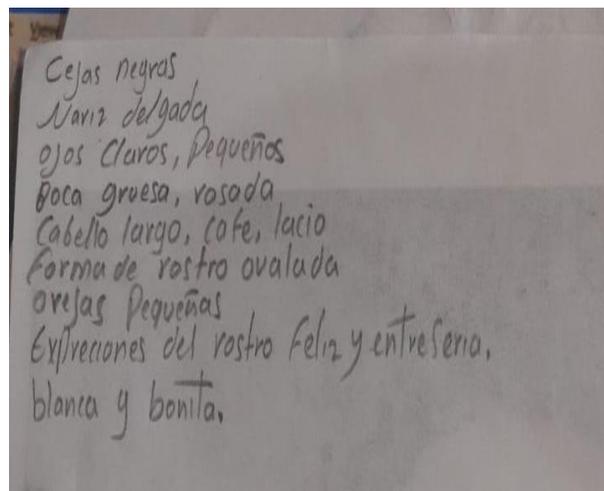


La estudiante 3 realiza una descripción de sí misma poco detallada, enfatizando en sus aspectos físicos. Sin embargo, muestra poco dominio en reconocer sus emociones y definir sus expresiones, lo que dificulta interpretar lo que transmite a los demás.

Durante el desarrollo de la actividad, la estudiante tiene dificultad en comprender la importancia de identificar el significado y significante de sus expresiones faciales, lo que se refleja en un análisis pobre de su propia imagen y en la falta de reconocimiento de sí misma. Aunque la carencia de expansión en el lenguaje de la estudiante puede demostrar un bajo autoconocimiento, su imagen habla por sí sola. Como afirma Savater (1993), una imagen vale más que mil palabras, ya que es más fácil transmitir emociones y acciones a través de una imagen que a través de un discurso. De esta manera, es mucho más fácil reconocer al otro por lo que se ve de él que por lo que se dice de él.

Asimismo, reconocerse como individuo y diferenciarse de los demás puede ser más fácil a través del reconocimiento de mi rostro, el cual devela quién soy al estar expuesto constantemente a los demás. Al observarnos y ver en nuestro rostro nuestras expresiones y emociones, reconocemos que somos más que un conjunto de nariz, ojos y boca. Como señala Navarro (2008), su significado trasciende la imagen y no es fácil plasmar en palabras lo que nos produce la imagen, ya que éstas se quedan cortas para expresar lo que vemos en nuestro rostro y en el rostro de los demás. Tal vez esta sea la razón por la cual a la estudiante le resulta difícil expresar sus ideas acerca de su rostro, ya que lo que ve transmite tanto que las ideas se quedan cortas.

Figura 9. Estudiante 4.



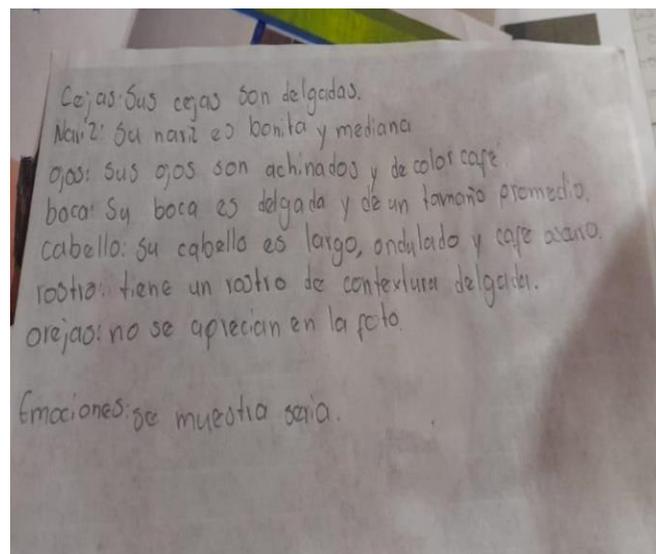
La estudiante logra identificar y reconocer lo que transmite, así como poder describirse a sí misma de forma física y emocional, mostrando dominio en reconocerse como ser individual y

único. En el desarrollo de la actividad, la estudiante se muestra receptiva a plasmar lo que interpreta de sí misma y demuestra capacidad para auto-reconocerse y definir sus expresiones.

En este ejercicio, los estudiantes toman la imagen de su rostro como un signo del cual se tiene un significado y un significante. Para algunos, es fácil de expresar por medio de palabras, para otros menos fácil de expresar, pero como vemos, ambas son válidas. Así como puedo expandir mi significado de mi rostro y de mi individualidad con palabras, puede que, para otros, su rostro diga tanto que las palabras no son suficientes. Lo importante es la idea que queda en nosotros, pues cada signo deja una idea y nuestro rostro, como signo, nos deja la idea de individualidad tanto mía como del otro, lo que nos remonta a la idea de alteridad.

Así, el estudiante, a través de este signo visual, ha comprendido su individualidad, tanto física como emocional, y por lo tanto también puede empezar a reconocer el sentido de la alteridad, relacionándose con el otro, sin enmarcarlo en un concepto, ya que esta comprensión va más allá de la idea, el rostro nos habla. Como diría Lévinas (2000), el rostro no se mira, se percibe, y esto es algo que se vive como un sobrecogimiento, pues el rostro tiene un carácter vulnerable al ser la parte más desnuda del cuerpo. Así, la imagen de mi rostro se muestra tal cual la imagen del rostro de los otros, tan desnuda que los conceptos no alcanzan a describirla. La imagen habla por sí misma.

Figura 10. *Estudiante 5*



En ella se puede apreciar que tiene dominio en describir su rostro de forma física. Se auto reconoce como una persona agradable, pero tiene dificultades al reconocer sus emociones y lo que su rostro puede transmitir a otros, donde el significado y el significante son poco reconocidos.

A la hora de realizar la actividad, la estudiante no muestra inconvenientes para llevarla a cabo y es receptiva en cuanto a la descripción de sí misma. Analiza de buena manera su propia imagen, demostrando así autoconocimiento en cuanto a su forma física o su rostro.

Al describir su rostro, la estudiante identifica en él facciones muy detalladas, lo que nos hace ver la importancia de la imagen para auto-reconocernos como seres individuales. Ha logrado realizar una proyección sobre sí misma y le resulta fácil hablar sobre sus características físicas, lo que representa una práctica significativa para su autoconocimiento y comprensión de los demás. En el ejercicio, la estudiante no solo se describe a sí misma, sino también a otro de sus compañeros, con igual detalle que en su propio rostro. De esta manera, reconoce la alteridad al comprender que su rostro y el de su compañero se pueden describir con las mismas palabras, pero siempre tendrán detalles diferentes.

En este primer ejercicio se nota un poco de timidez en los estudiantes y una falta de reconocimiento de sí mismos. Les da miedo hablar de sí mismos y observarse. Al hablar de sí mismos, se nota que sus palabras son superficiales y que no profundizan mucho en los detalles. Les resulta más fácil hablar de sus compañeros y describirlos. Sin embargo, esto no significa que no encuentren el significado de sus rostros, ya que como se mencionó anteriormente, la imagen en sí misma guarda mucho significado y desborda lo textual. En este caso, lo que les resulta difícil a los estudiantes es la expansión del significado de la imagen por medio del lenguaje escrito.

Con la actividad nos damos cuenta de que resulta más fácil hablar del otro que de mí mismo, ya que es difícil centrar la atención en lo que soy y resulta más fácil hacerlo con lo que está lejano a mí. Como nos dice Lévinas (2000), el rostro siempre está desnudo frente a nosotros y al relacionarnos con él, lo reconocemos más fácilmente que a nuestro propio rostro.

Al ver reflejado su rostro en el papel, los estudiantes pueden observar detalles que nunca antes habían notado de sí mismos. Al querer describirse, a menudo no saben cómo describir la

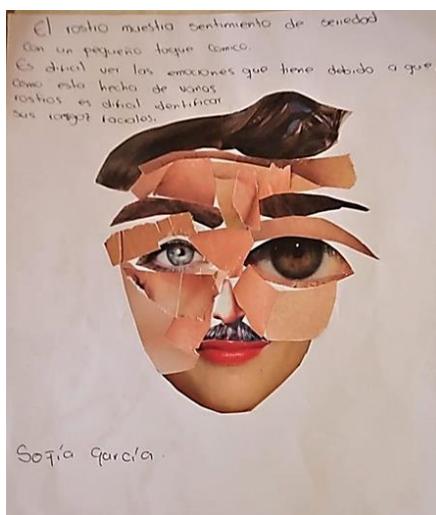
forma de sus ojos, de su nariz, de su boca. La mayoría del tiempo, estamos concentrados en los otros, que son físicamente palpables, y acabamos conociéndolos más físicamente que a nosotros mismos.

Se ha identificado que los estudiantes pueden llegar a conocerse más a través de su imagen, ya que esto les ayuda a comprender sus facciones, emociones, etc. Además, pueden reconocer su carácter individual y, por ende, la individualidad de cada uno, lo que les permite reconocer la alteridad.

Instrumento 2. Rostro fragmentado

En el segundo ejercicio, los estudiantes deberán recortar partes de rostros de una revista y luego crear un rostro con los recortes de los demás rostros que han recortado. Esto muestra que cada rostro es único y tiene características únicas de comunicación. Con este ejercicio, se busca que los estudiantes reconozcan que cada rostro es individual y único, que las facciones del rostro tienen un lenguaje propio, y que cada rostro se comunica de manera única. El objetivo es crear un rostro compuesto de partes de otros rostros para observar que es difícil interpretar lo que el rostro compuesto expresa, ya que cada parte del rostro tiene su propio lenguaje.

Figura 11. *Instrumento 2. Estudiante 1.*



La estudiante formó un rostro utilizando partes de diferentes rostros y encontró algunas similitudes, pero reconoció que era difícil identificar expresiones y emociones debido a que el resultado era confuso. Esta actividad demostró que cada rostro es único y se identifica como otro

por sus particularidades como el color de piel, boca, ojos, cejas, nariz, cabello y forma del rostro. Durante el desarrollo de la actividad, la estudiante fue receptiva y encontró la actividad más lúdica. Sin embargo, tuvieron dificultades al unir las partes del rostro y hacer que se viera uniforme. A pesar de esto, quedó claro que unir partes de rostros diferentes no lograba crear una identidad con significado, lo que dificultaba reconocer el rostro como otro y comprender sus expresiones y emociones.

Los rostros se nos presentan desnudos, nos dice Lévinas (2000). Se nos desvelan, pero en este ejercicio podemos notar cómo la estudiante encuentra un rostro no desvelado del todo. Al solo haber un fragmento de partes, es difícil reconocerlo como un rostro como tal. Además, del rostro presentarse como un icono, reconocido por todos como el otro, también nos muestra una situación, como lo plantea Halliday (1978). La imagen casi siempre nos muestra un contexto social, una estructura semiótica que se deriva de los significados que da una cultura. Así que, al hablar de un rostro, la situación nos ayuda a entender el contexto de donde proviene ese rostro, ya sea si es afrodescendiente, pertenece a cabildos indígenas, si es de un estudiante, adolescente, adulto o niño. La imagen nos desvela el rostro y todo lo que hay alrededor de él. Sin embargo, en este caso resulta difícil reconocerlo o incluso imposible, ya que es un rostro sin contexto ni situación, lo que hace que, aunque cada parte del rostro desvele un poco de su identidad, no se revela lo suficiente como para entender su significado. Por lo tanto, resulta difícil crear una idea de este rostro.

Figura 12 . Instrumento 2. Estudiante 2



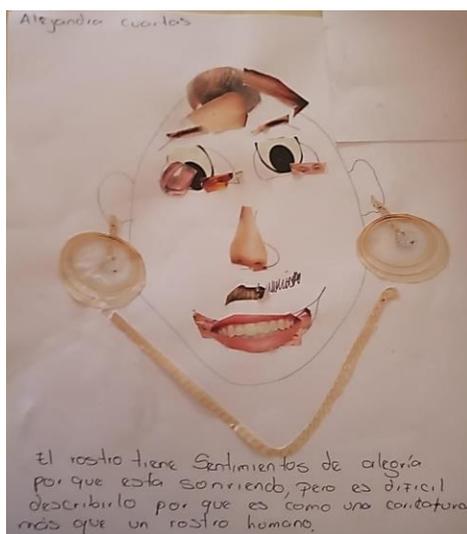
Es difícil reconocer sentimientos o emociones en este rostro ya que no tiene una figura humana normal.
Sus facciones son rasgadas y poco expresivas.

En esta segunda actividad, el estudiante muestra una buena disposición para realizarla y demuestra interés en descubrir nuevas formas de plasmar un rostro completamente diferente utilizando partes de otros rostros. Sin embargo, el estudiante menciona que es complejo unir las partes y darles un orden más armónico que permita reconocer al rostro como una persona normal. Además, debido a que las facciones del rostro resultan extrañas y poco expresivas, resulta difícil identificar sus sentimientos y emociones.

El estudiante logra reconocer que un rostro brinda un significado a través de sus facciones y expresiones, y que se interpreta como un ser capaz de transmitir algo. Además, la individualidad de cada rostro se puede interpretar y caracterizar por sus formas particulares, lo que lo hace reconocible. Con esto, podemos identificar que el estudiante tiene un sentido de lo que es la alteridad o el otro, ya que comprende que el otro es particular y que, en su particularidad, siempre muestra algo común que nos identifica, como emociones o cultura. Sin embargo, en esta imagen resulta difícil identificar al otro, ya que no se muestra suficiente información más allá del rostro fragmentado.

Por lo expuesto, también podemos identificar que la imagen se nos muestra como un icono, en la medida en que nos muestra un significado y un significante, es decir, no solo la imagen en sí misma, sino la idea que se asocia a ella. Es difícil, por así decirlo, crear esta idea cuando se tiene una fragmentación de la imagen, ya que esta se divide en partes y ninguna de ellas puede lograr, por sí sola, una extensión en el lenguaje.

Figura 13. *Instrumento 2. Estudiante 3.*



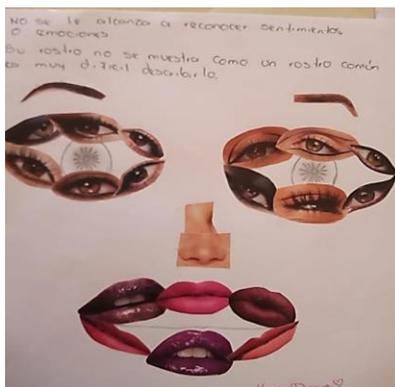
En esta segunda actividad, la estudiante muestra una buena actitud para el desarrollo de la misma. Sin embargo, se le dificulta plasmar con las partes de otros rostros un rostro diferente, lo que la lleva a crear una caricatura en lugar de un rostro reconocible. El significado que le da a esta caricatura es el de un rostro deformado que no puede ser reconocido como una figura humana conocida, sino más bien como un ser caricaturesco.

En este sentido, lo que la estudiante infiere de este rostro es que transmite alegría, dándole un significado cómico a sus expresiones. En este caso, el significante del rostro se cambia de un rostro humano a un rostro de caricatura, y el significado que se le puede atribuir es que transmite alegría.

La estudiante ha dado un significado a su rostro formado en partes, casi caricaturesco, lo que implica que puede asignarle emociones y una extensión en el lenguaje, ya que le ha dado el significante de una caricatura. Como tal, la caricatura se nos presenta como una idea que ya tenemos en mente, lo que facilita su comprensión y descripción.

Pero, aunque la estudiante logra darle un significado al rostro hecho con partes, este no cumple con el objetivo de acercarnos al concepto de la alteridad, ya que no representa al otro en ningún aspecto, sino más bien como un dibujo caricaturesco. Aunque se pueda crear una idea a partir de esta imagen, no se trata del tipo de idea de alteridad que se busca. Como Fernández (2015) explica, Lévinas considera al otro como parte de nuestra propia identidad, ya que lo que nos hace particulares, nuestra personalidad o carácter, lo adquirimos a través de la acumulación de encuentros con el otro, que es idéntico a nosotros, pero al mismo tiempo particular. Este proceso no se puede comparar con una caricatura.

Figura 14. *Instrumento 2. Estudiante 4.*

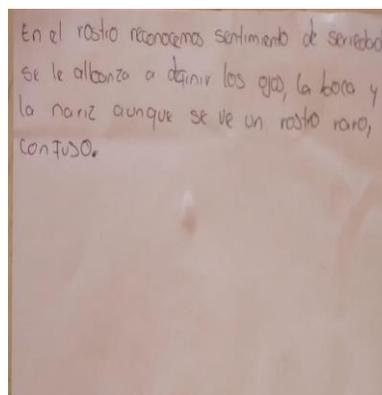
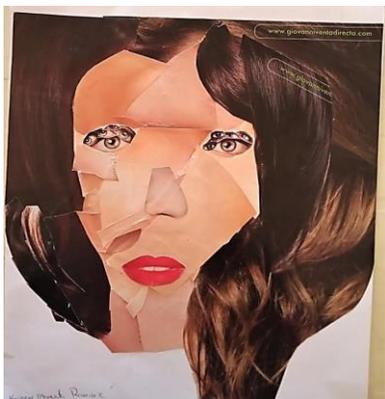


Para el desarrollo de esta actividad, la estudiante se muestra receptiva y con buena actitud para realizarla. Se puede evidenciar que la imagen creada es una figura abstracta que no se identifica como un rostro humano común. Fue difícil armar un rostro utilizando partes de otros rostros que lograra guardar similitudes con un rostro humano normal.

Para la estudiante, fue muy difícil describirlo, es decir, poder definirlo, darle un significado y un significante, al igual que poder entender los sentimientos, expresiones y emociones que este rostro podía transmitir. Es decir, que para la estudiante, esta imagen no muestra una identidad. No se puede hablar de ella como otro, porque en ella no se encuentra un rostro revelado que hable por sí mismo, sino más bien fragmentos de rostros que por sí solos muestran muchas individualidades. Es un tipo de idea de otro fragmentado en partes que nos hace difícil reconocer al otro en tanto otro en sí mismo.

Se puede observar que la estudiante comprende que la alteridad va más allá de un conjunto de partes, sino que es una totalidad donde uno mismo se reconoce. Es en el encuentro con el otro donde nos identificamos como seres individuales, y es el rostro el que nos revela lo que es el otro y lo que somos nosotros. Como vemos, el no poder definir este rostro sin figura nos muestra que la estudiante comprende lo que es un rostro y, por ende, se adentra en la idea de la alteridad.

Figura 15. *Instrumento 2. Estudiante 5*



Para la realización de esta actividad, la estudiante muestra una buena actitud e interés. En la imagen del rostro que ha realizado, logra plasmar un rostro humano, el cual identifica como una persona seria y se puede percibir su aspecto físico. Se rescata que es un ser independiente

que puede transmitir emociones. Sin embargo, encuentra algo confusa la forma, lo que hace que se pierda un poco su significado y su significante, siendo difuso lo que quiere transmitir y expresar.

La idea que se forma a partir de una imagen nos lleva más allá de la imagen misma. Sabemos que podemos ir más allá, en aspectos culturales, emocionales y características, pero en el caso de esta figura, el rostro es difuso y no logra decir mucho de ella. Es una imagen artificial que no representa la realidad.

Podemos evidenciar que el referente no nos lleva al significado buscado, que sería el concepto de alteridad, ya que es una imagen a la que se le puede dar mucho significado, pero no el de un rostro que se nos revele como lo otro. La estudiante ve esto, ya que solo puede expresar confusión. Sin embargo, la alteridad nos presenta un sinnúmero de significados, casi inexpresables pero con mucho significado.

En esta actividad, los estudiantes muestran entusiasmo ya que les gusta trabajar con imágenes, recortes y crear rostros. Les resulta fácil y se sienten más libres para expresarse. Al crear el rostro, se sienten un poco extraños ya que no logran identificar una cara humana normal. Esto les hace entender que cada rostro tiene su propio lenguaje y expresiones, y así pueden reconocer la singularidad y particularidad del otro. El encuentro con el otro no es extraño, como menciona Lévinas en *Ética e Infinito*, ya que el rostro no se mira, se percibe, lo que produce un sobrecogimiento, ya que el rostro es la parte más desnuda del cuerpo y tiene un carácter vulnerable. Es claro que esta imagen produce muchas cosas, pero todo lo contrario a lo que produce la alteridad.

Instrumento 3. La Expresión del Otro

Los estudiantes saldrán al parque del municipio para tomar fotos de rostros de personas desconocidas, con las cuales luego crearán un collage y tratarán de identificar diferentes emociones y conocer el contexto en el que se encuentran estas personas.

En este instrumento utilizaremos la fotografía de rostros de personas desconocidas y conocidas como herramienta, ya que es una forma en que podemos capturar momentos y

expresiones únicas, y nos permite vislumbrar las emociones y sensaciones que se pueden descubrir en personas conocidas y desconocidas. Además, aprenderemos a reconocer que cada persona, dependiendo de su rostro y lo que genere en nosotros, será abordada de manera diferente, hablaremos con ella y tendremos una comprensión diferente.

Estudiante 1

En el desarrollo de esta actividad, la estudiante muestra dificultades al abordar a personas desconocidas para fotografiarlas. Aunque logra identificar que antes de acercarnos a alguien, hacemos una lectura de su rostro para identificar sus emociones y determinar cómo abordarlas, también reconoce que hay posturas y gestos que tienen un significado cultural. Además, puede reconocer si una persona está dispuesta a colaborar o no en la actividad.

La estudiante también puede identificar la cultura, la disposición y las emociones de las personas a las que toma fotografías, pero como señala Lévinas, su significado nos desborda, ya que pensamos en ellos desde nuestra propia perspectiva. Sin embargo, al enfrentarse al rostro desnudo, experimenta la alteridad de manera más profunda y reconoce que, como dice Lévinas (2000), el rostro no puede ser considerado simplemente como un rasgo característico de una persona, sino que adquiere sentido desde el punto de vista ético, ya que el otro no es un objeto que podamos definir por su boca, ojos y nariz. El rostro es la alteridad misma que me habla de solo algo, el carácter ético y la responsabilidad que tengo con él, en cada encuentro.

Figura 16. *Instrumento 3. Estudiante 1*

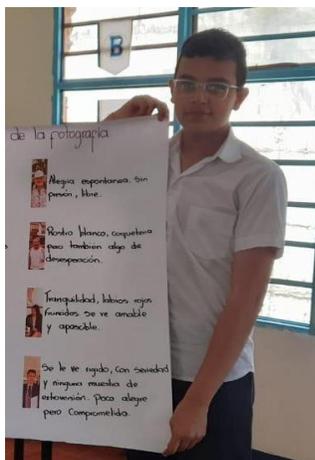


Estudiante 2

Al realizar la actividad, el estudiante se muestra animado porque debe salir e interactuar con los demás. Al comenzar con la actividad, reconoce que debe hacer una lectura previa a las personas con las que va a realizar la actividad para identificar las que él cree que van a colaborarle, leer su rostro e identificar si es una persona dispuesta a participar en la actividad. Además, comprende que la forma en que aborda y trata al otro será muy importante para que le colaboren en la realización de la actividad. Asimismo, descubre de qué manera ve al otro y si se identifica o no con él. Este encuentro con el otro tiene varias connotaciones y, entre ellas, existe la relación ética. Pues analizando lo que dice Fernández (2015), en el encuentro con el otro entiendo al otro como algo que no poseo, ni puedo poseer. Y esto me lleva a respetarlo en su diferencia e individualidad. Cuando me encuentro con su rostro y con lo que me expresa este rostro, realmente reconozco al otro diferente a mí. Es allí donde comienza la preocupación por el otro, por cómo me presento ante él y él ante mí. Es allí donde realmente comienza una ética.

En la lectura de las fotografías, le resulta fácil interpretar las imágenes del rostro, asociarlas a las imágenes culturales e identificar sus emociones y sentimientos. Se puede apreciar la diferencia que se da en el significado de estas imágenes cuando ya han tenido otro tipo de relación o encuentro con la persona en la imagen. También se puede notar que le resulta más fácil hablar del otro, y el significado se expande simplemente al tener un contexto y haber hecho una conexión con el otro.

Figura 17. Instrumento 3. Estudiante 2



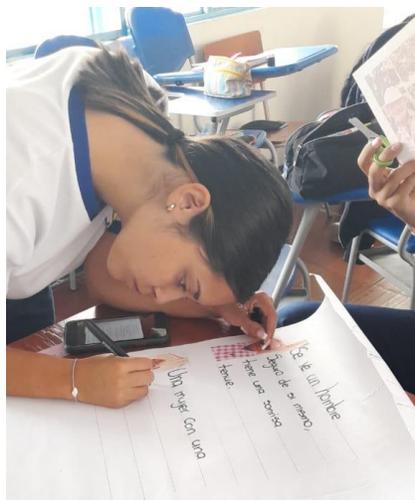
Estudiante 3

La estudiante se muestra animada al realizar la actividad, aunque con algo de prevención al hablarle a las personas desconocidas. Descubre que la forma y la manera de tratar al otro tiene mucho que ver con la percepción que tiene del otro. Identifica emociones y sentimientos en las fotografías, aunque se le dificulta identificar ciertos rasgos culturales que muestran las imágenes.

La estudiante ha logrado en el encuentro con el otro y con su rostro identificar la individualidad que tiene cada uno. Además, comprende que es en la forma como ella se acerca al otro lo que conllevará a una experiencia agradable o desagradable con el otro. En este sentido, comienza a vislumbrar el sentido de la responsabilidad que tiene frente al otro y por ende el sentido que tiene la ética de la alteridad.

Aunque a la estudiante le resulte difícil expandir el significado de la imagen según el contexto que ella misma pudo apreciar, se reconoce que, al interactuar con el otro, ha adquirido la experiencia de la ética y la alteridad.

Figura 18. *Instrumento 3. Estudiante 3*



Estudiante 4

Al realizar la actividad, la estudiante logra reconocer la responsabilidad que tiene con los demás en el trato que les da al abordarlos para pedir su colaboración, aunque se le dificulta hablarles y pedir su ayuda. A partir de esto, podemos entender que el encuentro con el otro siempre nos lleva a tener una reacción diferente dependiendo de si son nuestros pares o personas

desconocidas para nosotros. También se puede identificar que la estudiante se muestra más reservada en su trato con los mayores que con los otros de su misma edad. Al darse cuenta de esto, podemos entender por qué a menudo existen malas relaciones en el colegio entre estudiantes del mismo nivel escolar.

A la estudiante le resulta fácil identificar las emociones y sentimientos en las imágenes de rostros y logra reconocer las ideologías culturales al leerlas y expandir su significado. De esta manera, logra identificar tanto su responsabilidad en el encuentro con la alteridad como también darle un sentido común a los rostros a los que les ha tomado fotografías.

Figura 19. *Instrumento 3. Estudiante 4.*



Estudiante 5

En el desarrollo de la actividad, la estudiante se mostró receptiva y dispuesta a realizarla, aunque con un poco de timidez. Se expresó ante los demás con respeto y amabilidad, lo que le hizo reconocer la importancia del trato que tiene con los demás y la responsabilidad que tiene al interactuar con ellos. Al darse cuenta de la necesidad de hablar con los otros, identificó que este encuentro depende mucho de su actitud y de la forma en que se acerca al otro. También comprendió que es necesario ver al otro como un ser diferente, ya que solo al abordarlo es posible conocer su reacción o acción.

También hace una lectura adecuada de los rostros en las fotografías, reconociendo sentimientos y emociones en ellos, así como algunas posturas e imágenes icónicas de la cultura.

Con ello, la estudiante reconoce que de una imagen no solo se desprende un significado, sino también un significante y una extensión de la imagen misma. Pues logra identificar en estos rostros su cultura, edad, actividad a la que se dedican, estado anímico, carácter y una infinidad de aspectos más. De donde podemos apreciar que "una imagen vale más que mil palabras".

Figura 20. *Instrumento 3. Estudiante 5*



En esta actividad, los estudiantes muestran gran entusiasmo ya que les agrada mucho salir del aula y estar en otros espacios. Además, el manejo del celular y la fotografía es algo muy familiar para ellos. A nivel general, veo una gran empatía de ellos hacia las personas que no conocen, con quienes realizan la actividad. Algunos son un poco tímidos, pero todos muestran gran disposición. Esto mismo se refleja en las personas a las que abordan para la actividad. Lo que nos lleva a reconocer que en la interacción con los demás, depende mucho de cómo nos sentimos, ya que el otro es un reflejo de nuestra propia imagen. También es posible identificar que el trato que se les da a las personas mayores es diferente al trato que se da entre pares de la misma edad. Por lo tanto, en la relación con la alteridad, el rostro nos muestra la edad y condiciona el trato que debemos dar. Esto nos lleva a identificar un punto clave para trabajar la ética de la alteridad dentro de la institución.

Se evidencia que los estudiantes pueden identificar en el rostro de las personas si son simpáticos o amables, además de hacer una buena lectura de los rostros de las personas y su

entorno. Esto se debe a la interacción con la alteridad, lo que les permite tener una mejor claridad en las ideas que se generan del otro.

Instrumento 4. ¡Soy responsable!

Los estudiantes crearán infografías o diapositivas que describan lo que para ellos significa la responsabilidad y cómo demuestran su responsabilidad con los demás en la familia, en el colegio y en la sociedad. La infografía o diapositiva estará organizada con fotografías o videos que muestren a los estudiantes siendo responsables en cualquiera de estos tres escenarios.

Siguiendo con la línea de nuestra investigación y el objetivo que tenemos, hemos planeado utilizar otro medio semiótico como son las diapositivas y los videos. Al profundizar en la ética de la alteridad, buscamos explorar las nociones de responsabilidad que tienen los estudiantes hacia los demás. A través de videos y fotografías que los representen, los estudiantes mostrarán en qué momentos son responsables con las personas, tanto en el hogar como en el colegio, la calle o con amigos desconocidos.

Estudiante 1

Durante el desarrollo de la actividad, la estudiante se muestra dispuesta y logra identificar la responsabilidad que tiene con los demás, tanto como individuo y como miembro de la sociedad. Al interactuar con su familia, amigos y otras personas, comprende la importancia del trato hacia los demás.

La imagen de la responsabilidad es importante porque evoca momentos, sentimientos y emociones que se experimentan al compartir con otras personas, especialmente la familia. Esto ayuda a comprender el sentido que los otros tienen para los estudiantes, desde diferentes perspectivas, ya que no es lo mismo ser responsable con un familiar que con una persona desconocida.

Guerrero nos ha hablado sobre cómo Lévinas aborda la alteridad desde diferentes planos, uno de ellos es el plano ético. En este plano, se entiende al otro como algo que no se posee ni se puede poseer, lo que lleva al respeto por su individualidad. La responsabilidad con el otro, desde

una perspectiva ética, surge al ver su rostro desnudo frente a uno. Así, independientemente de si la persona es conocida o desconocida, familiar o no, el encuentro con su rostro desnudo es lo que genera la responsabilidad hacia el otro, ya que se reconoce en él la plena diferencia e individualidad que lo hace ser alteridad, y que, a su vez, nos hace ser nosotros mismos.

Figura 21. *Instrumento 4. Estudiante 1*



Estudiante 2

Al realizar la actividad, el estudiante muestra disposición para participar y desarrollarla, ya que se presenta como alguien responsable, sobre todo con los demás. Con este ejercicio, logra identificar que en cualquier acción existe una seria responsabilidad con los otros. El estudiante también reconoce, a través de la imagen que se ha generado en el encuentro con el otro, las emociones y los sentimientos que han sido su responsabilidad, ya que nadie más que él es responsable en ese momento y en ese encuentro de hacer que sea una buena o mala experiencia. Como señala Lévinas (1987), el otro trasciende mi subjetividad y me lleva a asumir la responsabilidad por él, por lo que puedo darle y por la enseñanza que puedo dejarle en este encuentro. El estudiante reconoce que ha dejado de actuar por él y se ha puesto en los zapatos del otro asumiendo así este encuentro con el otro como responsabilidad suya.

Figura 22. Instrumento 4. Estudiante 2



Estudiante 3

La estudiante desarrolla la actividad con buena disposición y se muestra activa al trabajar en conjunto con los demás, respetando sus diferencias y reconociendo su responsabilidad ante ellos por el simple hecho de ser otro. Le resulta fácil entender al otro como un ser diferente a ella y reconocer la responsabilidad que tiene en cualquier situación que se presente con los demás.

Al ver las imágenes y los videos acerca de cómo ella interpreta la responsabilidad, se puede observar que siempre lleva implícito al otro y que sobrepasa su intersubjetividad. La responsabilidad implica ser por el otro, es decir, crear un momento para el otro y ser empático al ponerse en el lugar del otro. Esto es precisamente lo que se entiende por responsabilidad, y como se ha mencionado anteriormente, se da en la medida en que se descubre el rostro del otro. Es más que simplemente tratar de entender al otro, es solo verlo en su desnudez y ver su vulnerabilidad ante mis ojos por medio de su rostro y entender la responsabilidad que tengo frente a este que me altera y me muestra a su vez la individualidad que nos rige. Es desde allí donde se puede comprender al otro, no con palabras sino a través de su rostro, de su desnudez como ser.

Figura 23. Instrumento 4. Estudiante 3



Estudiante 4

El estudiante muestra disposición y entusiasmo al trabajar con otras personas, demostrando que ha interpretado el concepto de responsabilidad, entendiendo que su actuar afecta de forma concreta al otro y que interviene directamente en la sociedad.

El estudiante ha comprendido que su responsabilidad con el otro no se limita solo al instante en que tiene un encuentro con él y con su rostro, sino también en la medida en que se responsabiliza de su entorno y del entorno de todos. Esto es importante, ya que se busca mitigar la violencia generada entre los estudiantes en la institución.

Fue importante utilizar el recurso de la infografía, ya que el estudiante tomó fotografías realizando acciones en las que se sintió responsable no solo ante una persona, sino ante toda una sociedad compuesta por muchas otras personas que comparten el mismo espacio. Por más individuales que parezcan, todos formamos parte de este entorno y somos responsables de él.

El estudiante menciona algo que es importante en esta ética que estamos trabajando, pues es el valor de sí mismo y el valor de los demás, que va ligado al reconocimiento del otro como ser que vale por el simple hecho de ser otro. En Humanismo de otro hombre Lévinas dirá "Ser yo significa, por lo tanto, no poder sustraerse a la responsabilidad, como si todo el edificio de la creación reposara sobre mis espaldas... la unicidad del yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar" (Lévinas, 1987).

Así pues, la responsabilidad me hace ser el yo que soy, en la medida en que no puedo delegar esta responsabilidad a nadie más.

Figura 24. *Instrumento 4. Estudiante 4.*



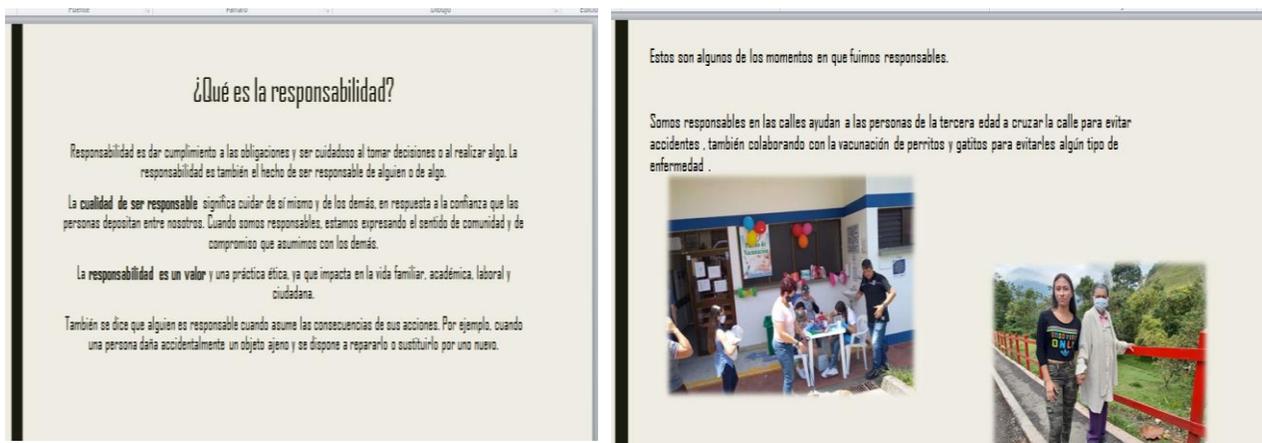
Estudiante 5

En la actividad, la estudiante se muestra receptiva y se ve que ha comprendido la responsabilidad que se tiene con los demás. Demuestra haber comprendido que el hecho de ser responsable de los demás no me hace igual a ellos, ya que, al hacer cosas por los otros, comprende que cada persona tiene necesidades diferentes.

La responsabilidad es por y para el otro, ya que en la medida en que tengo este encuentro con el otro, me hago responsable y, a su vez, me defino como ser individual. El hecho de que la estudiante pueda verse en estos actos de responsabilidad le permite profundizar en el concepto del otro, le hace ver el papel que juega como ser individual, la responsabilidad que tiene en el encuentro con el otro y, ante todo, puede identificarse con los demás, ya que todos somos seres éticos. Al convivir con los demás, somos responsables de ellos, actuando o dejando de actuar, la responsabilidad es un hecho que viene conmigo y forma mi ser individual.

Muy importante que pueda verse en las fotografías cómo es ser responsable, pues es allí donde reconoce también al otro en tanto otro y su vulnerabilidad. Además, el hecho de hablar de sí misma y en qué momento ella se cree responsable le hace ver que en cada acto somos responsables, no solo de nosotros mismos, sino también de todos los demás que nos rodean. Cada acción repercute, queramos o no, en los demás de una u otra forma.

Figura 25. Instrumento 4. Estudiante 5



En esta actividad, los estudiantes demostraron haber comprendido lo que es la responsabilidad hacia los demás en todas sus dimensiones. Interiorizaron el concepto de responsabilidad y transmitieron el mensaje a través de las imágenes. Con las fotos que tomaron, crearon infografías y diapositivas, utilizando recursos semióticos y profundizando en los conceptos de alteridad y responsabilidad a través de las imágenes. Esto demuestra la profundización de estos conceptos en su vida cotidiana.

Además, los estudiantes evidenciaron cómo creen que son responsables y cómo pueden fortalecer esta ética hacia los demás, no solo en la institución, sino también en todos los ámbitos de su vida. Siempre habrá alguien más que se vea afectado por mi comportamiento como ser individual, por lo que mi identidad se forma a través de estas acciones y soy responsable de mi actuar.

Instrumento 5. Mi cuerpo habla

Los estudiantes deberán hacer una especie de conclusión o cierre del tema mediante un dramatizado o performance sobre el valor del respeto, en el que la expresión corporal será su único lenguaje. Con este recurso se busca que los estudiantes dramaticen por medio de gestos y movimientos lo que para ellos significa la responsabilidad con el otro, sin necesidad de utilizar palabras. El objetivo es que encuentren nuevas formas de expresar sus sentimientos y emociones, e interioricen lo que es el otro y su forma de comunicarse con él. Se utiliza este medio de comunicación como otro recurso semiótico, ya que el cuerpo es un lenguaje, y el propósito es ver cómo la semiótica nos ayuda a fortalecer la ética hacia la alteridad.

Estudiante 1

La estudiante realiza la actividad con cierta dificultad, ya que no es fácil expresarse a través del cuerpo, pero logra transmitir el mensaje de la responsabilidad que tiene con los demás mediante su cuerpo y sus expresiones faciales. De este modo, llega a un mayor autoconocimiento y reconocimiento del otro y de la relación que tiene con ellos.

La estudiante adquiere una mejor comprensión de lo que significa la responsabilidad, y expresarlo a través de su cuerpo le permite darse cuenta de varias cosas: en primer lugar, que

culturalmente nuestros gestos dicen mucho, ya que la forma en que movemos las manos y cada expresión corporal tiene un significado que nos permite transmitir una idea sin necesidad de palabras; en segundo lugar, que transmitir un valor como la responsabilidad es más fácil si estamos rodeados de personas que se expresan de la misma manera y entendemos los mismos o similares conceptos y expresiones.

A la estudiante se le dificulta en la medida en que cree que no le van a comprender, sin saber que desde nuestra primera mirada al rostro ya estamos actuando y ya estamos siendo responsables de este encuentro.

Figura 26. *Instrumento 5. Estudiante 1*



Estudiante 2

En el desarrollo de la actividad, a la estudiante se le facilita expresarse y dar a entender el mensaje de cómo comprende la responsabilidad con los demás. Su expresión es concisa y logra el objetivo de resumir de cierta forma lo que es el otro y la responsabilidad que tiene con él, mediante su cuerpo y expresiones faciales.

El estudiante ha interiorizado el concepto de responsabilidad hacia la alteridad y se ha dado cuenta de que esto es precisamente lo que lo lleva a ser él. Sin embargo, al momento de expresarse, se encuentra con sus peculiaridades al querer transmitir un mensaje que para él es claro y cree que sus gestos son legibles. Pero se da cuenta de que, a pesar de ser los mismos gestos para todos, cada persona tiene su particularidad al hacerlos.

Al representar la responsabilidad a través de su cuerpo, también comprende que esta actuación es un acto de responsabilidad, ya que entiende que este concepto encierra mucho más que el significado de un valor, sino que también incluye su propia identidad.

Figura 27. *Instrumento 5. Estudiante 2*



Estudiante 3

La estudiante se muestra dispuesta y en buena disposición para realizar la actividad, aunque le resulta un poco difícil expresarse sin utilizar el lenguaje hablado y solo con el cuerpo. A pesar de esto, logra transmitir el mensaje de la responsabilidad con el otro, aunque en ocasiones utiliza el lenguaje hablado.

Para la estudiante resulta difícil expresar un concepto y asumir la responsabilidad de hacerlo entender, pero no se da cuenta de que desde su primera expresión ya está transmitiendo el mensaje. Es interesante ver su preocupación por la transmisión del lenguaje, ya que estamos limitados al lenguaje verbal sin darnos cuenta de que todo lo que nos rodea nos habla, de una u otra forma nos transmite un mensaje. La semiótica nos habla de este lenguaje.

Así, la estudiante no solo aprende lo que es la responsabilidad y la alteridad, sino que también aprende que en cada momento y con cada encuentro con el otro está siendo responsable de su propia individualidad, de la experiencia del otro y del mensaje que transmite con tan solo una mirada, un movimiento de su cuerpo o un gesto, sin tener que decir una palabra. Y lo más bonito, por así decirlo, es que ella ha interiorizado que pertenecemos a una cultura y que, por lo tanto, nos comprendemos a través de este lenguaje corporal.

Figura 28. *Instrumento 5. Estudiante 3*



Estudiante 4

Al realizar la actividad, la estudiante se mostró un poco incómoda al utilizar su rostro y sus facciones para expresarse, y le resultó difícil transmitir su mensaje verbalmente. Sin embargo, descubrió que se le da mejor expresarse con su cuerpo y que su lenguaje corporal es una forma poderosa de comunicación.

La estudiante comprendió que su cuerpo habla y que su rostro muestra su identidad, y que el lenguaje es mucho más que letras y palabras. Además, profundizó en las relaciones que se dan con los demás y comprendió la importancia de asumir la responsabilidad frente a ellos. Según Lévinas (1991), la responsabilidad es algo que no se puede transferir a nadie más, es lo que nos hace ser humanos y lo que auténticamente nos define.

La estudiante también comprendió la importancia de mirar al otro como un ser individual, vulnerable y único en lugar de simplemente ver su rostro. Al tomar al otro desde su rostro, le está dando la oportunidad de ser el infinito que nunca podrá describir con palabras.

Figura 29. *Instrumento 5. Estudiante 4*



Estudiante 5

La estudiante se muestra presta y con disposición para expresarse por medio de su rostro y su cuerpo, se le facilita mostrar lo que entiende por responsabilidad y lo que entiende por otro, y expresa de fácil manera este mensaje a los demás compañeros.

Este pequeño teatro que hace la estudiante le hace esclarecer la idea de que en el rostro del otro se encuentra lo que realmente es él, más por esto mismo es casi imposible describirlo y hablar de él, pues su rostro nos devela que es mucho más que lo que puedo decir.

También ha profundizado la situación ética frente al otro, pues le queda claro que desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él. El solo encuentro con el rostro del otro ya me hace responsable de la experiencia que tendremos en ese encuentro. De allí que entienda que la ética de la alteridad se da en el instante en que cruzo miradas con su rostro, pues es en ese momento donde el otro queda desnudo frente a mí y me muestra su verdadero ser tan similar, pero tan desconocido a mí, tan vulnerable como yo a lo que podamos sacar de esa experiencia, de ese encuentro.

Figura 30. *Instrumento 5. Estudiante 5*



En esta actividad los estudiantes se muestran creativos y con disposición a la expresión corporal. Para algunos fue difícil ya que no son muy expresivos, pero lograron transmitir el mensaje de la responsabilidad por medio del cuerpo y de expresiones faciales, además de usar otro de los recursos semióticos como lo es el cuerpo y el rostro. Logrando así interpretar conceptos por medio de la expresión corporal.

En este instrumento se utiliza el cuerpo ya que el cuerpo tiene la capacidad de adquirir actitudes físicas a través de la acción corporal. Dichas actitudes físicas crean personajes con sus propias emociones, pasiones, sentimientos y comportamientos, a la vez que permiten crear

situaciones y ambientes. "El actor y la actriz hacen de su cuerpo un cuerpo-objeto, un instrumento para la acción, por lo tanto, funciona como un signo, cada movimiento conforma significados y está sujeto a interpretaciones y análisis" (Trastoy, 2014, p.45).

La mayoría de los estudiantes comprendieron lo que significa hablar del otro y han interiorizado la responsabilidad como el primer valor que se debe asumir al acercarse al otro. El dramatizado y el performance han reforzado la idea de que nuestro cuerpo habla, nuestro rostro habla y que solo debemos prestar un poco de atención para ver que el lenguaje es mucho más que palabras y que, a veces, comprendemos mejor al otro solo con observarlo, sin emitir juicios ni conceptualizarlo.

Así se puede decir que la semiótica social aporta al significado de la alteridad, o a la comprensión de la alteridad en la medida en que, como dice Halliday (1978), no se puede dejar de lado la carga social, pues el lenguaje es el medio por el cual interactuamos. La existencia del lenguaje implica la existencia del hombre social, y por ende, de la alteridad. Para Halliday (1978), la capacidad de hablar y escribir surge y tiene sentido solo porque hay otros organismos semejantes alrededor; además, dirá que es la lengua la que le ha permitido ser miembro de un grupo, esto en la medida en que poseemos una lengua materna. Así las cosas, vemos que por el lenguaje pertenecemos y hacemos parte del otro. Comenzamos a reconocer al otro en la medida en que sabemos leer signos, su significante y su significado, y esto viene desde la lectura de su propio rostro, sus facciones y sus gestos. Interactuar con el otro siempre va a ser parte de la semiótica, pues en todo se revelan los signos y de una semiótica social, dado que nacemos ya de hecho perteneciendo a un grupo.

Utilizando los medios semióticos para llegar al reconocimiento del otro y, por ende, a una ética, ya que soy responsable en cada encuentro con el otro de él, los estudiantes han podido adentrarse en lo que es la alteridad, reconociendo por medio del autorretrato lo que son ellos, una individualidad que no se logra sin otros, pues son ellos los que me ofrecen ser yo. Además, comienzan a reconocer que cada rostro tiene sus individualidades, como también ciertos gestos y características que lo hacen perteneciente a una cultura. Con el instrumento de formar un rostro con partes, los estudiantes reforzaron la idea del rostro como principio de identidad y como parte fundamental del cuerpo que desvela nuestro ser, como dice Lévinas. Al salir a interactuar con las personas para fotografiarlas, se inicia la comprensión de la responsabilidad del encuentro con el otro, donde experimentan por primera vez, después de haber vislumbrado lo que es la alteridad,

lo que es interactuar con el otro, leyendo sus facciones y haciéndose responsables de ese encuentro con el rostro del otro que le desvela su expresión de sí mismo, como dirá Lévinas (2000), que no se puede significar, solo percibir. Y esta percepción sólo nos lleva a observar el rostro en su vulnerabilidad, al ser la parte más desnuda del cuerpo, y por ende allí encontrar que la relación que vivo con ese otro, que me muestra su vulnerabilidad sólo puede ser una relación ética. Los estudiantes han entendido esto en la medida en que al salir a la calle y ver al otro se han dado cuenta de la responsabilidad que tienen con cada alteridad con la que se cruzan y por ende con toda una sociedad formada por otros.

Así se puede decir que los diferentes instrumentos semióticos utilizados para reforzar la idea de la alteridad y la responsabilidad que se tiene de ella, como corresponde a la ética que plantea Lévinas, fueron de gran apoyo y sirvieron a fortalecer el encuentro con el otro, viéndolo como otro sin definiciones, ni prejuicios, ya que para los estudiantes fue una experiencia nueva enfrentarse al otro sin encasillarlo, ni juzgarlo antes de abordarlo y darse a la tarea de verlo como lo que es, otro, un ser individual que me desvela sin querer su vulnerabilidad por medio de su rostro, que expresa más de lo que quisiera por medio de este y así se sintieron ellos responsables de este encuentro con el otro, responsables de que la experiencia de este encuentro sea buena o mala sólo dependía de ellos mismos.

CONCLUSIONES

Se ha podido comprobar que los recursos semióticos, y sobre todo las imágenes como signos, aportan significado y significante al reconocimiento de la alteridad, en la medida en que descubren la individualidad tanto en las imágenes de ellos mismos como en las de los otros.

Se logró establecer que las imágenes son importantes en el fortalecimiento de la ética del estudiante, en la medida en que aportan al reconocimiento del otro. Además de reconocer al otro en la imagen, el estudiante también puede expandir el significado de la imagen por medio de las palabras, describiendo su cultura, sus gustos y sus emociones.

Se ha identificado que los estudiantes no están muy familiarizados con el término de alteridad, pero sí saben y reconocen al otro como un ser individual diferente a ellos, con sus propios pensamientos e ideas.

Se ha podido establecer que la imagen del rostro presentado de diferentes maneras (fotografías, videos) aporta al comportamiento ético de los estudiantes, en la medida en que comprenden la individualidad del otro, su vulnerabilidad que se desvela por medio de su rostro y la responsabilidad que tienen frente a ese otro cada vez que se encuentran con él. Sin embargo, se ha notado que les resulta más difícil reconocer esta responsabilidad ante sus propios compañeros, lo que podría ser la causa del maltrato que se dan entre ellos.

Los estudiantes han reconocido su responsabilidad hacia el otro en todos los espacios de su vida, y han visualizado su compromiso con sus pares dentro de la institución. Han interiorizado que la ética no se limita a ciertos comportamientos o momentos específicos, sino que se refiere a ser seres éticos en la medida en que son responsables del otro y de la experiencia que tengan en cada encuentro con él.

Por medio de las imágenes, los videos y la dramatización, se han dado cuenta de que sus cuerpos y rostros son individuales, lo que muestra lo diferentes que somos cada uno. Además, se han dado cuenta de que cada encuentro con otro individuo implica para mí una experiencia que, de una u otra forma, me hace a mí y al otro, es decir, que nos forma como las personas que somos. Soy totalmente responsable de esa experiencia con el otro y de cierta manera de cómo sea el otro, de lo que sienta y viva en ese encuentro.

RECOMENDACIONES

En el trabajo realizado con los estudiantes de grado 11 de la institución educativa María Reina, se pudo determinar que algunas malas prácticas con los demás compañeros, como el bullying, la burla, el uso de malas palabras y la falta de respeto, se deben a una falta de reconocimiento de sí mismos como seres responsables del otro. Esta idea se debe reforzar con el reconocimiento del otro como ser individual con sus diferencias y sus ideas.

El tema de la alteridad y de la ética hacia esta alteridad, debería ser desarrollado con todos los estudiantes a nivel escolar, ya que como se pudo notar en la investigación, a los estudiantes les resulta difícil reconocer a sus pares como seres individuales con los cuales tienen una responsabilidad.

Reconocimiento de las diferencias del otro, que son las que nos hacen ser seres individuales, debería trabajarse en conjunto con otras áreas de la institución y transversalizarse para lograr un mejor impacto en la comunidad educativa.

Para el desarrollo de la individualidad y el reconocimiento del otro, es muy adecuado el uso de herramientas semióticas, ya que las imágenes de sí mismos y de los demás refuerzan la idea de la individualidad y les hace percatarse de la vulnerabilidad que muestra nuestro rostro al ser visto sin velos, sin poder ocultar lo que somos y lo que estamos sintiendo en el momento. Nuestro cuerpo habla, pero sobre todo el rostro nos revela nuestro ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Albaina, I. M. (2021). Cine, ética y alteridad. Metáforas del encuentro con el otro. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (30), 177-190.
- Anglada, L., Calvo, A., & Gaido, A. (2017). Producción audiovisual. Editorial UOC.
- Aravena, A., & Baeza, M. A. (2017). Imaginarios sociales y construcción intersubjetiva de alteridad. La prensa escrita y la cuestión mapuche en Chile. *Cultura y representaciones sociales*, 12(23), 7-29.
- Aristóteles. (2016). Metafísica (M. Candel Sanmartín, Trad.). Ediciones Cátedra.
- Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso*, edición 2001
- Beuchot, M., Pereda, C., & Mier, R. (2007). *Semántica de las imágenes: figuración, fantasía e iconicidad*. Siglo XXI.
- Beltrán Ulate, E. J. (2016). Θεός como otredad: una lectura del pensamiento aristotélico. *Universitas Philosophica*, 33(67), 183-199.
- Beraldi, G. M., & Coimbra, A. M. (2017). Quadrinhos: uma abordagem multimodal para o ensino de Filosofia. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, 4(9), 114-128.
- Bullying Sin Fronteras (BSF). (s/f). Estadísticas Mundiales de Bullying 2020/2021. Recuperado de: https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
- Calderón Roca, B. (2020). Resiliencia y alteridad para una educación patrimonial inclusiva. Proyecto de “emocionario” en educación infantil mediante la comprensión del arte. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11786>.
- Cárdenas, C. (2001). Hacia una semiótica de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (19), 28-38.
- Chiuminatto, M. (2001) Relaciones texto-imagen en el libro álbum. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/650/65027769004.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Crátilo & Platón (470-460 a. c). Cratilo O De La Exactitud De Los Nombres. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de <https://www.philosophia.cl/biblioteca/platon/Cratilo.pdf>

- De Mendoza, M. R. D. B. (2019). Alteridad y metanarrativa en el diseño de moda. *Estudios sobre Arte Actual*, (7), 119-124.
- De la Herrán Gascón, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.
- Díez, S. Z., & de Urabain, A. M. S. (2021). El otro, el mismo. Figuras y discursos de la alteridad. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (30), 163-168
- Dilthey, W. (2014). *Psicología y teoría del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica
- Eco, H. (2012). *Tratado de Semiótica General*. Editorial Lumen
- Fernández Guerrero, O. (2015). Lévinas y la alteridad: cinco planos. *BROCAR*, 39, 423-443
- Flax, R., & Forte, D. (2017). *Semiótica social y multimodalidad. Herramientas para la investigación educativa en la era digital*. Editorial 3+1.
- Flores Solano, C. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 592-608.
- Ferrater Mora, J. (1983). *Diccionario de filosofía*, vol.I, voz: Alteridad, Alianza Madrid.
- Fontanille, J. (2017). Semiótica y ciencias humanas: encuentros interdisciplinarios alrededor de las pasiones. *Entornos*, 30(1), 55-65.
- Gallegos Krause, E. (2019). Telenovelas, identidad y alteridad: imaginarios sociales sobre mujeres migrantes en telenovelas chilenas. *RevCom, Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, (8). <https://doi.org/10.24215/24517836e013>. |
- Guerrero, O. F. (2015). Lévinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, (39), 423-443.
- Halliday, M. A. K. (2004). *Introducción a la gramática funcional*. Akal.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Editorial Hodder Arnold.
- Hegel (1973). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica
- Heidegger, M. (1980). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica
- Herrán Gascón, A. D. L., Cortina Selva, M., & González Sánchez, I. (2006). *La muerte y su didáctica: Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Narcea Ediciones.
- Infobae. (3 de mayo de 2022). Dos de cada 10 niños colombianos estaría sufriendo de bullying. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/05/03/dos-de-cad>.

- Iturregui-Motilola, V. (2021). De Narciso a Orfeo. Alteridad narrativa y espectral en Twin Peaks. The return de David Lynch. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (30), 323-338.
- Karam, T. (2005). Introducción a la semiótica. Barcelona: Portal de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *BMJ*, 311, 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Lévinas, E. (1997) De otro modo que ser o más allá de la esencia. Sígueme.
- Lévinas E. (1991). Ética e infinito. Editor Jesús María Ayuso Díez, *Volumen 41 de La Balsa de la Medusa: libros de Filosofía*
- Lévinas E. (2005) Humanismo de otro hombre. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme
- Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. *A parte rei*, 43, 1-21.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O No. 41.214
- López Z, D., López T., & Rosales, A. (2018). Manual para análisis semiológico de imágenes y textos. Recuperado de https://issuu.com/drlopez.espinoa/docs/manual_semiol_gico.
- Manghi H. D., Badillo V, C., & Villacura A., P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia: Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles educativos*, 36(146), 63-79. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400005&lng=es&tlng=es
- Manghi Haquin, D., Lagos Araya, P., & Pizarro Barrios, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el aula: Mirada sociocultural y multimodal. *Literatura y Lingüística*, (34), 197-220. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112016000200010>.
- Mangieri, R. (2000). *Las fronteras del texto: miradas semióticas y objetos significantes*. EDITUM.
- Marqués, Â. C. S., Herrera, A. P., & Serrat, H. (2018). El rostro en la imagen, la imagen sin rostro: pobreza y vulnerabilidad en fotografías periodísticas sobre el programa Bolsa-Familia. *Eikon*, (3).
- Marx, K. (1980). Manuscritos económico-filosóficos. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1844)

- Moncada, C. y Sánchez, M. (2017). Didáctica digital: aproximaciones para una apuesta pedagógica desde la alteridad virtual. En: Mancera, L., Sánchez, M., y Sánchez, C. (Compiladores), *Tecnologías de nueva generación para profesionales del siglo XXI* (60-71). Editorial Universidad Manuela Beltrán.
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 13. 177-194.
- Nietzsche, F. (1996). *Humano, demasiado humano II*, 75, ed. de Félix Duque, Akal,
- Nonato Huertas, E. A., & Peña Molina, H. Y. (2017). Recursos multimodales: una estrategia didáctica de enseñanza en el aula. Universidad de la Salle. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/612
- Ortega y Gasset J. (1983). Obras completas, vol.4. Alianza Editorial
- Platón (2010). El sofista. Alianza Editorial
- Pérez, R. M. (2018). La publicidad como construcción semiótica. *Ciencia y Sociedad*, 43(2), 11-23. doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2018.v43i2.pp11-23>.
- Pierce, C.S. (1914). Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. Recuperado de: <file:///E:/Downloads/61154-Text%20de%20'article-89123-1-10-20071022.pdf>
- Pierce, C. S. (1958). The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Vol. VII: Science and Philosophy.
- Pontificia Universidad Javeriana. (s/f). Colombia, uno de los países con mayor exposición al bullying o acoso escolar. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/-/noticia-colombia-uno-de-los-pa%C3%ADses-con-mayor-exposici%C3%B3n-al-bullying-o-acoso-escolar>
- Ponzio, A. (2020). Introducción: palabra, materia, alteridad. En A. Ponzio, M. Marcone & A. Tarantino (Eds.), *La palabra materia: Desafíos teóricos y pedagógicos en el abordaje semiótico de las prácticas educativas* (pp. 15-26). Prometeo Libros.
- Oeste, JH (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. *Utopía y praxis latinoamericana*, 13 (42), 55-69.
- Radulescu, M. (2019). Alteridad y metanarrativa en el diseño de moda. *Estudios Sobre Arte Actual*. (7). Recuperado de: <https://docplayer.es/159876106-Alteridad-y-metanarrativa-en-el-diseno-de-moda.html>

- Roca, B. C. (2020). Resiliencia y alteridad para una educación patrimonial inclusiva. Proyecto de “emocionario” en educación infantil mediante la comprensión del arte. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 2, 104-114.
- Romero Sánchez, E., & Pérez Morales, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón: revista de pedagogía*.
- Ruiz-DelaPresa, J. (2007). Alteridad. Un recorrido filosófico. Publicaciones ITESO
- Santillán, M., Fonseca, R., Abreu, O., Ron, M., & Mejía, R. (2020). La Semiótica como herramienta dicotómica a la investigación. *Revista Espacios*, 41(09). Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/in204109.html>
- Sartre, J P. (1990). Cahiers pour une moral. Gallimard
- Scheler, M. (2000) *Esencia y formas de la simpatía*. Losada.
- Solano, C. F. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 1-15.
- Soto, M. (2019). Antecedentes de la semiótica: Background of semiotics. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 3016-3023.
- Thomas, D. W. (1987). Semiotics: The pattern which connects. *American Journal of Semiotics*, 5, 291–302.
- Trastoy, B. (2014). *Lenguajes Escénicos*. Prometeo Editorial.
- Vélez Burneo, S. A. (2015). *Semiótica historia, desarrollo y Marketing* (Bachelor's thesis, Quito: USFQ).
- Villagómez Arias, E. L. (2018). *Semiótica y educación: el rol de los signos en el proceso enseñanza-aprendizaje* (Bachelor's thesis).
- Wester, JH. (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. *Utopía y praxis latinoamericana*, 13 (42), 55-69.
- Zanetta, O. (2019). Obras esenciales de Mak Halliday. De Signos y Sentidos, (20), 123-128.
- Zunzunegui, S., & Miguel, A. (2021). El Otro, El Mismo. Figuras Y Discursos De La Alteridad. *Signa*, (30), 165-167. Recuperado de: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/el-otro-mismo-figuras-y-discursos-de-la-alteridad/docview/2533413937/se-2>

