

Las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar

GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ¹
MARTHA ELENA LÓPEZ GIL²

Resumen

El aula de clases se configura como el ámbito escolar donde se hacen vida las políticas educativas de orden macro y micro a través de relaciones intersubjetivas entre sus miembros, estudiantes/estudiantes y docentes/estudiantes. En una dinámica que pareciera realizarse desde la perspectiva según la cual, para que las políticas se realicen, basta promulgarlas e incluirlas en los documentos institucionales correspondientes, en ocasiones, con alguna capacitación a los docentes y directivos sobre asuntos considerados relevantes según las prioridades nacionales e internacionales del momento. Desde éste ángulo, los acontecimientos en el aula y sus relaciones parecieran obvios.

La presente investigación de carácter cualitativo, realizada con niños de grado tercero, en Manizales, Colombia, indagó lo no obvio de los lenguajes que viven y emplean los niños y niñas en el aula de clase, identificó como allí nada es obvio y su interpelación permitió establecer el valor de desnaturalizar lo, supuestamente obvio, en orden al despliegue de la vida del aula y en el aula. En la dinámica de relaciones entre lo dicho y lo no dicho, a partir de la configuración de un “nosotros” y de las relaciones entre cuerpos, se abre paso la emergencia de situaciones que, algunas veces, sabemos nombrar y otras no, sin que, por ello mismo, resulten obvias.

Palabras claves: Aula, obvio, lenguajes, subjetividades, políticas educativas, sujeto.

Abstract

The obvious of languages in the life of the classroom.

The classroom is established as the school setting where macro and micro education policies are brought to life through inter-subjective relations among its members, students/students, students/professors. In a dynamic that might seem to be executed from the perspective under which, for policies to be carried out, it is enough to promote them and include them in the respective institutional documents, sometimes, with some training for professors and

* Recibido: 06 de diciembre de 2016. Aceptado: 22 de enero de 2017.

- 1 Doctora en Política Educativa ante el relevo milenar Fonoaudióloga, Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Ha investigado y publicado en Educación y Desarrollo Humano. Investigadora Principal del Macroproyecto: “Subjetividades y gestión escolar” (2013-2015). Directora NODO Colombia red de Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Correo electrónico: gcvg18@yahoo.es
- 2 Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Especial. Docente Colegio de Cristo - Manizales. Correo electrónico: marthaalg@hotmail.com



directors about issues considered significant according to current national and international priorities. From this perspective, events in the classroom and its relations seem obvious.

This qualitative research, conducted with third-grade students in Manizales, Colombia, inquired the non-obvious of the languages that kids live and use in their classrooms, identified how nothing is obvious there and its questioning has allowed to set the value of denaturing the, allegedly, obvious, in order to deploy the classroom's life and the life in it. In the dynamic of relations between the said and unsaid, from the setting of an "us" and relations between bodies, the emergency of situations emerge that, sometimes, we are able to appoint, and others, we are not, without resulting obvious.

Keywords: Classroom, obvious, language, subjectivities, educational policies, subject.

Introducción:

La exploración inicial sobre el concepto de obvio que manejaban algunos padres de familia y algunos niños del grado tercero, en el cual se realizó ésta investigación, facilitó el tránsito problémico desde la propia autobiografía de la investigadora maestrante y su diario de sentidos, hacia la lectura del aula y de las supuestas obviedades que en ella circulan. Cuando tanto padres como niños indican que algo obvio es aquello...³

...claro, que no necesita explicación E1 y PF1

...tan lógico que solo tiene una respuesta E2

...que no necesita preguntarse porque su respuesta es universal PF2

...que es la manera más despectiva de decir sí, está claro, una forma de quitarse de encima a alguien PF3

Se hizo evidente que muy pocos asuntos son obvios en ese espacio compartido por docentes y estudiantes al que ingresan de modo directo e indirecto los otros miembros de la comunidad educativa.

Con frecuencia, la mayoría de situaciones vividas en el aula tienen numerosas respuestas y no siempre universales. Incluso la comprensión de leyes científicas en áreas académicas exige un recorrido que permita comprender su universalidad y sus implicaciones. En cierto modo, obvio parece acercarse más al planteamiento del PF3 en el sentido que deviene un modo de cortar la comunicación (quitarse de encima) que de hacerse cargo de los asuntos y entrar en los ámbitos de las connotaciones y de sus implicaciones.

Esta perspectiva abierta por padres de familia y estudiantes condujo a interrogar a docentes y directivos sobre la obviedad de las políticas educativas actuales, dado su papel como responsables de que tales políticas se desdoblaron en la institución escolar y en el aula de clase. Consultados el rector, el coordinador y cuatro profesores de la institución,⁴ sólo dos docentes indicaron que las políticas no son obvias. Los demás, reafirmaron su carácter obvio, bien por su *claridad* (Rec), bien por su *concreción en (...) los documentos* (coor.), bien por su papel como *responsables del funcionamiento del establecimiento educativo* (D1). En consecuencia, para aquellos que las

3 E se refiere al genérico Estudiante y PF a Padre de Familia, el número es para identificar sus respuestas y se escriben así para proteger su identidad.

4 Se les identifica como rec (rector), coor (coordinador) D1 a D4 docentes, según el número de consultados que fueron 4.



consideran obvias, el desafío no está en la comprensión y apropiación de las políticas en sí mismas sino en los responsables de hacerlas cumplir.

La confluencia en la comprensión mayoritaria de las políticas educativas como obvias con adjudicación de la responsabilidad sobre su concreción al encargado de hacerlas cumplir y, en últimas, a los docentes de aula, de una parte. De la otra, las precisiones de los docentes que no las consideran obvias, en relación con sus vacíos de formación para ejecutar las políticas y de sus vínculos con las realidades de aula, orientó la problematización de ésta investigación hacia éste espacio (el aula) como ámbito donde, en últimas, las políticas cobran vida en virtud de la responsabilidad del docente y del papel de los estudiantes como sujetos de políticas.

En éste sentido, se encontró valioso un movimiento desde lo más aparentemente obvio en el aula de clase, los sentidos y los cuerpos de los estudiantes y para ello, se configuró una experiencia sensorio / vital que permitiera comprender lo no obvio en la vida del aula escolar, del grado tercero de la institución educativa donde se desarrolló el proyecto.

El presente texto presenta los trayectos y resultados de la indagación sobre las obviedades en la vida del aula escolar. Para ello, se organiza en seis apartados: *el primero* problematiza las obviedades en la vida de la aula escolar y describe el proyecto en su justificación, objetivos propuestos y antecedentes investigativos. *El segundo* realiza la descripción teórica trabajada para indagar las supuestas obviedades. *El tercero* da cuenta del criterio metodológico con que se desarrolló el proyecto. En *el cuarto* se sistematiza y analiza la información. *El quinto* da cuenta de las elaboraciones de sentido que permitió el proyecto. Y, al final, presenta, a modo de conclusiones, los *cierre aperturas* en relación con éste proyecto y con potenciales investigaciones ulteriores.

Problematización y descripción del proyecto

“Ninguna pregunta es obvia”, podría ser una idea con la que muchos estemos de acuerdo. Sin embargo, ¡obvio! puede convertirse en la respuesta más eficiente para generar que quien la recibe sienta que no sabe o que no puede respecto a una situación o con una idea. Definitivamente, la educación es un acto de *amor* y de *toma de conciencia lingüística*. Desde el lenguaje se establecen los tejidos de relaciones que hacen el acto educativo.

Bauman (2007), al plantear *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, por lo tanto, **el reto de la educación es humanizarla**, afirma. Señala también que la educación ha cambiado y nuestros estudiantes también. Por ello, indagar ¿Qué es lo obvio en la vida del aula de clase escolar de los estudiantes del grado tercero, Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales?, permitió elaborar un ángulo pertinente de mirada que facilite enfrentar esos desafíos que vienen planteándose.

Al indagar lo no obvio de los lenguajes que viven y emplean los niños y niñas en el aula de clase, identifiqué como allí nada es obvio y su interpelación permitió establecer el valor de des-naturalizar lo, supuestamente, obvio, en orden al despliegue la vida del aula y en el aula. En la dinámica de relaciones entre lo dicho y lo no dicho, a partir de la configuración de un “nosotros” y de las relaciones entre cuerpos, se abre paso la emergencia de situaciones que, algunas veces, sabemos nombrar y otras no, sin que, por ello mismo, resulten obvias.

Desde ésta perspectiva, el valor social, académico e investigativo de éste trabajo, radica en hallar significaciones que conduzcan a develar el sentido no obvio de la vida en el aula, con miras a realizar un aula expandida. Se trata de desnaturalizar los lenguajes para reconocer su condición de signos culturales, en los cuales, desde el



interior del aula, el sujeto hace presencia como un “yo” en constante interacción con el mundo que lo rodea y, por ende, en permanente evolución y construcción, reconociendo en el otro sus potencialidades y diferencias para interconectarse en el proceso educativo de sus congéneres y estar abierto a un mundo de posibilidades que teje en su propia experiencia de vida, con el fin de dimensionarla en la transformación de su realidad particular.

Una lectura desde nuestra aula, es lo que permite trascender en el sujeto y hacer que ella cobre vida y color al experimentarla y orientarla como un texto, con multiplicidad de mensajes, sujetos y relaciones, de modo tal que lo obvio se muestre y de paso, en el tiempo, a lo obtuso, en el sentido de Barthes (1986) como aquello que no se puede describir, ni interpretar, no se puede analizar, solo se observa y se le toma en cuenta por su nivel de significancia.

En consecuencia, esta investigación se orientó a comprender lo no obvio de los lenguajes en la vida del aula escolar del grado tercero de la institución escolar mencionada, en tanto asunto menos referido en la lectura de las voces de diversos autores sobre la comprensión semiológica del aula y sus relaciones en la configuración subjetiva de los implicados en ella.

Al indagar sobre la construcción de subjetividades en el contexto escolar, resalta cómo reflexionar sobre las interacciones sociales de los estudiantes puede transformar las prácticas educativas con miras a plantear prácticas liberadoras orientadas a trabajar sobre identidades críticas, activas autónomas y solidarias, nos dice Chaves (2006)

“se evidencia que el educador (a) y el contexto escolar ejercen una influencia significativa en el proceso de socialización de los niños y niñas, pues es él o ella la persona que tiene el mayor poder, es la que establece las reglas de juego dentro del contexto del aula y la que mediante el

lenguaje y las interacciones que proponen transmite sistemáticamente valores” (p.197).

En ésta perspectiva, la influencia del educador adquiere preponderancia y emergieron interrogantes por los estudiantes, ¿Qué transmiten ellos?, ¿cuáles es su lugar?, ¿Cómo se vinculan con aquello transmitido? Chaves (2006) “¿Cómo se generan las relaciones de poder en el aula?, ¿Mi lenguaje es sexista? ¿Analizo el contenido sexista del material educativo y de la literatura que ofrezco a mis estudiantes?”...(p.197).

Escobar, Acosta, Talero y Peña (2015) indagaron sobre subjetividad y diversidad en la escuela en estudiantes de Educación Media, indagaron por las características de las subjetividades de los estudiantes y sus experiencias prácticas sobre diversidad. Una de sus conclusiones centrales es que en el ámbito escolar se genera tanto sujeción de maestros y estudiantes como resistencia y autonomía social de unos y otros, como fuerzas que tensionan y colisionan con una enorme riqueza expresiva.

Desde otro ángulo, González (2008) en su análisis sobre los conflictos del lenguaje, indica que éste, en tanto generador de conflictos, tendría respuestas en las formas como nombramos, como modos de mover riquezas interpretativas orientadas a reconocer y tramitar los conflictos desde el mismo lenguaje. La comprensión del aula como experiencia tejida de lenguajes, encuentra puntos de articulación con esta investigación y reafirma el valor de pensar el aula como ámbito de lecturas y para ser leído.

Agudelo Rendón (2011) estudia el papel de las significaciones imaginarias sociales desde una perspectiva semiótica, develando su importancia en la formación de sociedades y sujetos críticos. Considera que las acciones y discursos mueven la historia, en tanto ellos son los signos de lo imaginario; este último, por su parte, no se configura sin una narrativa que la fundamente. De esto se deriva que, si bien



toda revolución es una toma de conciencia, toda conciencia está atada a procesos sociales como las significaciones que construyen la sociedad y como las reglas y normas que esta se da a sí misma.

La perspectiva planteada por Rendón, en la obra citada, conecta con esta investigación en la lectura semiológica en el aula de clase a partir de los lenguajes que se tejen a diario entre los estudiantes y su docente y los micromundos que van configurándose.

Como se evidencia, las indagaciones citadas ponen de relieve el valor de la reincorporación del sujeto y de la subjetividad a la vida del aula, con una alerta sobre el lugar preponderante del lenguaje en la configuración de las relaciones y de los modos en que la escuela coadyuva a comprender y configurar mundos. En esa medida, se abren a las potencialidades y a las urgencias de leer el aula como texto que exige interrogación e interpretación. Ejercicio que, según ésta investigación, pone de manifiesto el valor de develar las no obviedades de los tejidos de relaciones que se entrelazan en el aula.

Descripción teórica. Las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar

La modernidad y el debate que ha generado en relación con la denominada posmodernidad, en sus múltiples versiones, encuentra en los planteamientos de Zigmunt Bauman una alternativa de análisis a partir de un lugar: la comprensión del tránsito de una modernidad sólida en sus orientaciones, en sus prácticas y en sus instituciones, a una modernidad líquida con orientaciones, prácticas e instituciones, ahora móviles, individuales e inmediatas. Sin embargo, indica el autor:

La tarea impuesta a los humanos de hoy es esencialmente la misma que les fue impuesta desde los comienzos de la modernidad: auto-

constituir su vida individual y tejer redes de vínculos con otros individuos auto-constituidos, así como ocuparse del mantenimiento de esas redes (Bauman, 2006 p.55).

Ahora bien, en este marco de referencia propuesto por Bauman, un asunto cobra relevancia para la educación institucionalizada actual, ¿Qué hilos transmutarían una educación, todavía hoy pensada desde la solidez de la organización espacial, laboral, académica, empeñada en administrar la circulación y apropiación de saberes académicos y limitada por fronteras entre el saber académico y el no académico? Con frecuencia se afirma que la escuela actual es de las instituciones que menos se transforma, aunque sus problemas sí se acrecientan.⁵ ¿Qué ha naturalizado tal dislocación? Asumir la dislocación es lo que reafirma el valor de identificar algunos hilos para comprender su naturalización y plantearse desde allí, algunas perspectivas de comprensión.

Una opción de ésta naturaleza remite a volver justo a aquello que, por natural, se interroga poco y se hace poco visible, el aula de clases, las relaciones que en ella se establecen a través de diversos lenguajes y, en síntesis, remite a re-pensar y re-ubicar los quiénes de la educación para, potencialmente nombrar y crear lo que no hemos visto.

La facultad humana de lenguaje se expresa en múltiples códigos de diverso orden que posibilitan la comunicación y vehiculan connotaciones y denotaciones vinculadas con los contextos, con las intencionalidades implícitas y explícitas de los sujetos involucrados y con los contenidos mismos de lo expresado. Desde ésta perspectiva, ninguna respuesta es obvia porque ninguna pregunta es obvia, Pareciera un simple juego de palabras,

5 Piénsese en la multiplicidad de asuntos que, al menos en Colombia, atiende la escuela que antes no atendía, restaurantes escolares, campañas de desarme sistemas de monitoreo y seguimiento a la convivencia escolar, entre otros.



sin embargo, en contextos como el aula escolar, cuya condición vital está dada por las relaciones de los sujetos que la habitan y los múltiples lenguajes que circulan, los significados pueden ser tan disímiles como los sujetos que los enuncian. En la interacción emergen significaciones pensadas e impensadas que dan sentido a las experiencias de ese, a veces "obvio", espacio llamado aula.

Barthes en su estudio de lo obvio indica que *Obvious* significa aquello "que va por delante... que viene a mi encuentro... dotado de claridad natural" (1986, p.52). En coherencia con ésta perspectiva, es comprensible que mucho de lo que sucede en el aula de clase pueda considerarse obvio, en tanto tiene apariencia de claridad natural, tal como las afirmaciones que suelen devenir premisas de actuación en la escuela: "las actividades de la escuela forman", "la escuela prepara para la vida". Indica Barthes que en las afirmaciones se configura un primer nivel del sentido correspondiente al de la comunicación, que facilita información y señala los objetos importantes. Por lo tanto, en términos de la educación institucional, tiene valor interpretativo ¿Qué es el aula escolar sino un espacio de comunicación por excelencia? La perspectiva de Barthes (1986) sobre el signo lingüístico en la comunicación y todo a lo que conllevan los mensajes denotados y connotados abre, para esta investigación, una mirada sobre el valor de la interpretación al interior del aula.

El segundo nivel de sentido, propuesto por el autor, corresponde al significado, a la significación del objeto, a la intencionalidad y al desciframiento de los signos, como nivel simbólico, nivel de interpretación que él denomina el nivel de lo obvio, de lo que es intencional y general. En el ámbito de aula, tanto los significados posibles que los sujetos elaboran y atribuyen, como los sentidos que construyen, configuran potenciadores de expansión desde ese micro mundo de vida llamado aula de clase, a través de relaciones con los otros y con lo otro.

Barthes (1986) advierte que el mensaje lingüístico vincula estructuralmente la palabra hablada o escrita con la imagen y que son las relaciones estructurales entre ellas las que derivan en denotaciones y connotaciones que orientan las interpretaciones realizadas por los sujetos en la lectura de diferentes imágenes y textos. Indica el autor que las funciones del mensaje lingüístico son el anclaje y el relevo, el primero, como mecanismo de control y operador de orientación, y el segundo, como sustituto potencial del mensaje lingüístico.

Lo obvio dada su condición de patente, de irrefutable, plantea relaciones con lo contenido, con lo comprendido y lo sobreentendido. Tal es el caso de las convenciones sociales y los acuerdos de interacción en ámbitos como el aula de clase. Lo obvio suele derivarse de considerar que el conocimiento expresado es implícito o tácito. El asunto es que en Pedagogía, cuando se trata de formación, de interacción, los implícitos devienen importantes porque connotan rasgos y conocimientos que pueden marcar diferencias en el curso de los acontecimientos y en las consecuencias para las relaciones y para la configuración de experiencias educativas de valor.

Freire, en su libro *El grito manso* (2003), plantea que nos debemos en la reflexión de la pedagogía, en la lectura de los estudiantes a través de sus gestos, para saber que lo dicho en el aula de clase se puede comprender por medio de la lectura de su corporalidad.

Uno de los recursos más valiosos para el ejercicio de la interpretación es la pregunta. Freire (1986), en su *Pedagogía de la pregunta*, indica que ella es central para pensar y concretar la formación de las nuevas generaciones que los prepare en la incertidumbre y en la desmitificación de lo obvio y lo establecido.

El autor vincula la pregunta a la naturaleza humana como manifestación del asombro, la curiosidad, la inquietud, el



deseo de saber y conocer el mundo en que vivimos. Por tanto, el acto de la pregunta es una clara respuesta de la humanidad frente a la necesidad de ampliar el conocimiento de sí misma, de su realidad y de su mundo, es un interrogante por el sujeto frente a la necesidad de comprender y desentrañar condicionantes que lo ciñen y que tienden a mantenerlo en la acomodación y la quietud. La pregunta desacomoda y problematiza al sujeto, lo hace recorrer otros lugares de conocimiento, vivir otras experiencias y dimensiones para lograr transformar el mundo y transformarse a sí mismo, diría el propio Freire.

Como puede evidenciarse, las supuestas obviedades además de no ser tan obvias, demandan ejercicios de interrogación lingüística y semiótica con miras a dotar de sentido la vida en el aula, los conocimientos que por ella circulan y el despliegue de comprensiones de mundo en pertinencia histórica. Donde los conocimientos implícitos pueden hacerse explícitos y los explícitos encuentran un lugar en la interrogación, comprensión y transformación de la realidad.

Las obviedades de las políticas educativas en la vida del aula escolar

Imbernón y otros (2005. P. 20) indican que “para superar la crisis de la escuela, primero debemos dejar de hablar de lo obvio, justificando así no tomar opciones, o, lo que es lo mismo, (debemos) actuar como Freire, pasando de la cultura de la queja a la cultura de la transformación” En ésta perspectiva de la transformación, pareciera, contemporáneamente, que la llave maestra está en el diseño y puesta en marcha de políticas educativas.

Ellas (las políticas educativas) en la mayoría de países, al menos de occidente, y dentro de ellos Colombia, se establecen alineadas con tendencias internacionales y son emitidas y desarrolladas por los gobiernos a través de instituciones y agentes del Estado con funciones de fomento, ins-

pección y vigilancia. Específicamente en éste país, lo referido a políticas públicas estatales y gubernamentales sobre inclusión en la escuela básica, es numeroso y, en general, cubre un espectro amplio en términos de concepciones, orientaciones, procedimientos y mecanismos para la inclusión de personas con discapacidad. En los últimos tiempos, presentadas como estrategias para atención a la diversidad, fungen una apariencia de suficiencia en orden a velar por los intereses y la orientación proclive al sustento del sistema económico. El asunto problemático entonces no pareciera estar en la existencia de las normas en sí mismas, sino en los supuestos teóricos, metodológicos y prácticos que orientan tanto su concepción como la puesta en marcha de tales normativas, en efecto cascada, desde las instancias centrales hasta la vida al interior del aula escolar.

En general, se parte del supuesto según el cual, la concepción, sistematización y publicación de los Proyectos Educativos Institucionales PEI (regulados en la Ley 115 de 1994) da cuenta de la identidad institucional específica, de las lecturas particulares de contextos y de las bitácoras de trabajo en cada centro escolar y que, hipotéticamente, construidos de modo participativo, son la expresión sistemática de la confluencia entre apropiación de las políticas y adaptación a las realidades particulares.

Lo discutible de tal supuesto es que asume “como obvio”, que todas las personas comprenden los contenidos con el mismo significado y en el mismo sentido, que las diferencias en la formación, en la experiencia y en la historia personal de los maestros y maestras, son un asunto tangencial e interviniente en la vida del aula escolar, en tanto microcosmos donde, en última instancia, las políticas, leyes, decretos, resoluciones y orientaciones cobran vida en rostros propios, de un lado. Del otro, desconocen también que las diferencias en el origen y en los repertorios culturales, sociales y simbólicos de los es-



tudiantes, lejos de ser factores intervinientes, constituyen los factores que requieren interrogación, atención y transformación si, como se plantea por ejemplo, en la política educativa actual (2014-2018) el direccionamiento es hacia una educación de calidad para la prosperidad.

Dos asuntos confluyen como obviedades que devienen parámetros naturalizados, de una parte: el asumir que la promulgación de las políticas y su divulgación garantiza su apropiación y puesta en marcha tal como se concibieron. De la otra, la presentación de las políticas en un lenguaje “políticamente correcto” que genera una apariencia de pertinencia y orienta la legitimación.

De éste modo se van inscribiendo y, validando, implícitamente, modelos educativos provenientes de centros económicos globales con intereses en una educación orientada a la capacitación y a la instrucción. La cual, respaldada en el discurso de la internacionalización y la movilidad, termina en formatos de aprendizaje potencialmente aplicables en cualquier lugar del mundo occidental, así, bajo diferentes nombres, confluyimos en lo mismo: educación para el desarrollo, educación para la competitividad, educación como factor de desarrollo.

En tensión con ésta postura, la valoración del papel docente y el direccionamiento de las políticas orientadoras de su formación, termina convirtiéndose en el sustrato desde el cual se mueven las políticas, ya aceptadas implícitamente, en tanto se considera que el docente es uno de los factores claves de la calidad educativa leída desde los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

Ahora, bien, el conjunto de éstas medidas y políticas, con los obvios, se sabe que... en últimas confluye en el aula como atractor en el cual y desde el cual se despliegan los modos y las consecuencias de las políticas educativas a través de políticas escolares...en tanto, esos se sabe que no resultan obvios y los

sujetos involucrados maestros, directivos, estudiantes, los dotan de sentido, configurando intersticios de posibilidad ante el descomunal predominio de la lógica subyacente a las políticas en el entendimiento antes expuesto.

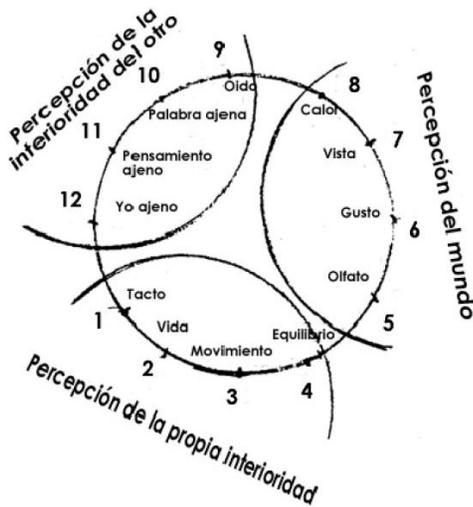
Las obviedades en la vida del aula escolar

La potencia del aula escolar está en su configuración como ámbito de encuentro de lo humano, entre humanos, con lo humano y las múltiples relaciones posibles de establecer entre sus signos característicos, permanentes y cambiantes y los elaborados en la circulación de las relaciones. Por ello, es dable plantear *dicha aula como cocina de sentidos*, en tanto espacio socio-simbólico en expansión, a través de múltiples lecturas de textos lingüísticos, de gestos, de imágenes y de comportamientos expresados a partir de referentes materiales. De modo tal, que, como indica Barthes “*siempre nos es dado leer un segundo mensaje entre líneas del primero*” (1993, p. 223). Lectura que, en el aula de clases, despliega al menos tres movimientos: – ubica a los sujetos en el centro de la mirada, sin ellos no hay lectura; – convoca y amplifica los sentidos para percibir lo evidente y no evidente y – facilita la emergencia y puesta en escena del sentido en su complejidad y en su sutileza. Movimientos estos que potencialmente desnaturalizan la vida del aula, en tanto “descifrar los signos del mundo quiere decir siempre luchar contra la inocencia de los objetos”, resalta Barthes (1993, p. 224).

Ahora bien, ésta lectura involucra a los sujetos en su conjunto y a los modos como ellos encarnan sus experiencias.⁶

Por lo tanto, el *convocar y amplificar los sentidos* revaloriza el lugar de los cuerpos y de sus lenguajes, así como de las potencialidades para establecer y expandir conexiones y relaciones.

6 Encarnar se plantea aquí como inscribir en la biografía del propio cuerpo.



12 Sentidos de Rudolf Steiner.

Para éste tránsito, encarnar los sentidos en el cuerpo y, al mismo tiempo, trascender los sentidos biológicos en la dimensión de la relación con los otros, facilita una metódica para interrogar e interpretar al cuerpo en orden a expandir la experiencia subjetiva desde la materialidad que éste configura. La propuesta de Rudolf Steiner (2007) sobre los 12 sentidos se presenta especialmente potente en éste sentido.

Plantea el autor, “los sentidos son funciones que permiten al sujeto que percibe al “yo”, la percepción del mundo exterior, y por esta razón, cada uno de los sentidos posee un órgano físico, así no sea evidente para todos los sentidos” (2007, p. 2). Desde ésta perspectiva, los sentidos operan donde no se ha iniciado nuestra capacidad de juzgar. A título de ejemplo, percibo un color, más, el juicio sobre dos colores no necesita de ningún sentido.

Los 12 sentidos se agrupan, según ésta propuesta (Steiner 2007, p. 12), “en tres grupos: los que informan sobre el propio cuerpo y sus límites, los que conectan con el mundo exterior y los específicos de la percepción de los otros seres humanos”.

En la perspectiva del autor existe una vida sensorial que se trata de verificar,

experimentar y dosificar, con gran valor pedagógico, en tanto, desde allí puede ejercitar, armonizar y equilibrar, a través de las artes, los modos de percibir y de relacionarse.

Al interior de la dinámica de restitución de los sujetos, en el sentido planteado al inicio, de interrogar lo posible y lo potencial desde el cuerpo mismo en la intelección del estar juntos, se configura *la emergencia y puesta en escena del sentido*, pensado como segmentación, de modo tal que debajo del sentido lingüístico siempre hay otro sentido posible, interpretable de otros modos connotados, indica Barthes (1993). Desde su perspectiva, la cultura elabora sentidos a partir de diferentes connotaciones, de nuevos componentes derivados de la permanente lectura que realizan los seres humanos, sobre todo de imágenes, gestos y comportamientos. Y, aún de un texto escrito en tanto se puede leer entre líneas. El sentido, en tanto, significación, aparece como cualidad de los hechos al lado de las múltiples determinaciones.

Como puede observarse, lo que podría configurar obviedades en el aula de clases: el sujeto y su subjetividad, el cuerpo y sus sentidos, lejos de obvios, tejen complejidades de signos para ser significados, de textos para ser leídos, de determinaciones para ser interrogadas, lo que suele suceder es que se les naturaliza y en esa medida suelen hacerse poco visibles, poco relevantes o, considerarse intervinientes en el sentido de que condicionan o interfieren pero, en últimas, tampoco son focos de atención, o de interpretación o comprensión.

Justo en ese ámbito de naturalización de los lenguajes y de los textos en el aula es donde se inscribe esta investigación, cuyo desenvolvimiento metódico se describe en el apartado siguiente.

Criterio Metodológico

La presente investigación de orden cualitativo interpretativo, en el sentido



propuesto por Lincoln & Guba (1985) como una investigación realizada en los contextos propios de los fenómenos, el aula de clases, en este caso; estuvo centrada en los sujetos y atendiendo a la cualidad de los datos a través de inducciones sucesivas, donde las interpretaciones se significaron con los sujetos mismos.

Para ello, el trabajo se desarrolló en tres fases:

Fase 1: Configuración problemática: partió de reconocer en la *narración autobiográfica* de la investigadora maestrante los rasgos que marcaron su experiencia educativa familiar y escolar y como ellos dejaron huellas vitales en su existencia y marcaron su trayecto como profesional docente hasta plantearse, en lectura de época, la respuesta usada con frecuencia, en ciertas situaciones, por padres, maestros y hasta directivos: “eso es *obvio*”, lo cual demostraba un obstáculo en las relaciones y cierta indiferencia a leer e interpretar los lenguajes y los signos. Esta narración autobiográfica se completó con la biografía del propio cuerpo (*corpobiografía*) de la misma investigadora maestrante, donde de nuevo, ni siquiera lo cotidiano, el propio cuerpo, resultaba obvio.

La investigadora maestrante trabajó para sí misma, un *diario de sentidos*, consistente en registrar cada día las sensaciones auditivas, olfativas, visuales, táctiles y gustativas que percibía al llegar, permanecer y salir de su actividad laboral durante unas semanas. El resultado final fue el descubrimiento de sensaciones, informaciones y perspectivas no percibidas previamente, aun llevando un tiempo importante en la institución escolar.

La confluencia de la formación como educadora especial de la investigadora maestrante con su experiencia profesional en un aula, con niños matriculados bajo el principio de inclusión educativa, puso en evidencia auto-biográfica el ambiente que se respiraba en la institución en relación

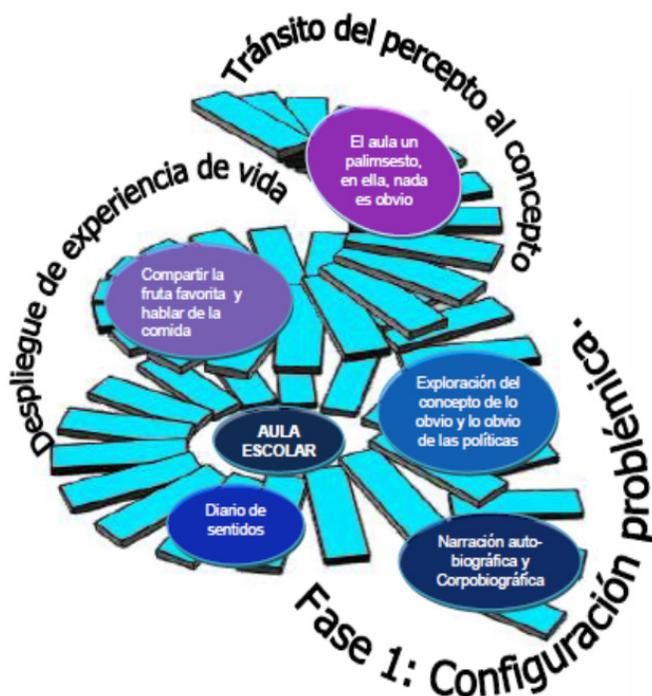
con las políticas educativas de inclusión y el tratamiento que se les daba como natural/ obvio.

Esta fase finalizó con una *exploración del concepto de lo obvio* desde la perspectiva de diversos sujetos dentro de la institución escolar. Como apertura a la indagación sobre la obviedad de las políticas educativas de inclusión expresadas por los propios sujetos de la comunidad educativa: estudiantes, directivos, docentes, padres de familia.

Fase 2: El despliegue de una experiencia de vida sensorio / vital en el aula. Como potenciación de la intimidad que posibilita el aula escolar y, al mismo tiempo, de la relevancia de los sujetos estudiantes, identificamos el valor de generar una experiencia de aula en la cual los niños transitaran por sus sentidos y evidenciaran modos de abrirse a sus propias biografías desde las implicaciones de sus cuerpos, de sus emociones y de sus lenguajes. De modo tal que, en el cotidiano del aula, el con-versar (versar con ellos), tanto como observarlos e interrogarlos, permitiera leer esa aula, además de usarla y develar algunas implicaciones educativas y pedagógicas de ello. En suma, una experiencia de vida como pretexto (en el sentido de texto previo), *el compartir mi fruta preferida y hablar de mi comida favorita*.

En éste sentido, la organización previa involucró a los padres o grupo de apoyo de los niños, quienes fueron informados de la realización de la actividad de compartir frutas entre los niños en el salón y la solicitud de su apoyo para que los estudiantes dispusieran de frutas en condición de cantidad suficiente y calidad (estado, higiene, organización) necesaria para ser compartidas.

Ya dispuestos en grupos en el aula de clase, la primera decisión de la docente fue romper la disposición formal tradicional, organización de las sillas en filas a lo largo del aula de clases, para direccionar al grupo en colectivos



Fase 3: Tránsito del percepto al concepto. Esta fase permitió ir moviéndonos desde el nivel sensible-perceptivo, hacia el nivel interpretativo a través de desplazamientos de los lenguajes, de los cuerpos, de la percepción y de la sensibilidad, desde donde emergió que *nada en el aula escolar es obvio en tanto la vida en ella se teje de múltiples textos que a modo de palimpsestos se superponen y se actualizan para ser leídos.*

Las fases del estudio condujeron a un trabajo en espiral con procesos de comprensión progresiva que permitieron, en movimiento estudiantes/docente, pensar la vida del aula como palimpsesto para ser leído.

de niños con la única instrucción de relacionarse con aquellos compañeros con quienes menos compartían en la cotidianidad. A lo largo de la actividad la docente maestrante iba tomando nota de las observaciones sobre gestos y comentarios de los estudiantes.

Una vez finalizada la actividad del compartir de la fruta favorita, después descanso de la escuela en su jornada habitual, los estudiantes continuaron en sus grupos y narraron a sus compañeros la receta de su comida favorita, la cual debían consultar con anterioridad en la casa y llevarla por escrito en su cuaderno de tareas, con el fin de continuar explorando por medio de los sentidos los significados que tienen para ellos dichos alimentos con los sentimientos que estos generan.

Al inicio de la actividad la docente realizó las siguientes preguntas para que fueran respondidas al interior de cada grupo: ¿Cómo se prepara tu comida favorita? ¿Por qué te gusta? ¿Qué te recuerda? ¿Quién te la prepara?

Sistematización y análisis de información. Invisibilizado es diferente de obvio

Al dar inicio a la actividad del compartir la fruta y la comida favorita, los estudiantes se veían ansiosos por conformar los equipos de trabajo y con alegría por mostrar a sus demás compañeros lo que ellos y ellas venían a compartir de sus gustos al comer. Mientras se conformaban los grupos de acuerdo con el nombre de un animal que fueran sacando al azar, antes de iniciar la actividad, circulaban sonrisas, brillo en los ojos, movimientos rápidos de los cuerpos, miradas para saber quiénes eran los compañeros.

El trabajo con la experiencia de la fruta partió de compartir el nombre de aquella que más les gustaba, el grupo evidenció inclinación por dos frutas predominantes: la manzana (3 estudiantes) y la fresa (4 estudiantes).



- E.H.M. su fruta favorita era la manzana.
- E. A. A. P. Su fruta favorita era la manzana.
- J.C.A.A. "Mi fruta favorita es la manzana"
- K. D. B. Su fruta favorita era la fresa.
- K.R. su fruta favorita era la fresa
- J.E.D.P. su fruta favorita era la fresa
- L.M.G. Su fruta favorita era la fresa.

Otras dos, fueron de preferencia de 4 niños: dos las uvas y dos la granadilla.

- M.A.C. "Me gustan las uvas"
- M.C.B. su fruta favorita eran las uvas.
- E.R. su fruta favorita era la granadilla.
- S.U.Q. "Mi fruta favorita es la granadilla"

Y, tres más, aparecieron con como preferencia de sendos niños: la guayaba, la papaya y el mango.

- M.J.P.C. su fruta favorita era la guayaba.
- A.H.C. su fruta favorita era la papaya.
- V.R.O. su fruta favorita el mango.

Este punto de partida abrió a los niños el mundo frente a la vivencia que estaban por tener. En el sentido propuesto por Steiner (2007), la experiencia visual con la fruta incrementó su compenetración con ella como objeto, les posicionó y los diferenció entre sus compañeros para el despliegue de todo cuanto sucedió después.

En el proceso de compartir las razones de preferencia de sus frutas los niños hicieron uno de tres movimientos: unos describieron por las características intrínsecas de las frutas, otros, describieron el efecto que consideraban les generaba y, unos más, calificaron el sabor sin describirlo.

Las características intrínsecas resaltadas fueron:

- E. A. A. P. [Manzana] "Porque es jugosa"
- J.C.A.A. [Manzana] "porque es dulcecita"
- K.R. [Fresa] "es dulce"

- K. D. B. V. [Fresa] "Yo siento cuando me la como que es muy jugosa, ácida... Es muy carnosa y... muy cítrica"
- M.A.C. [uvas] "porque son...muy jugosas"
- M.C.B. [Uvas] "Porque tiene... un sabor dulce...."
- S.U.Q. [Granadilla] "Por su sabor dulce...."
- M.J.P.C. [Guayaba] "por su sabor dulcecito".

Por lo efectos que les generaba:

- E.H.M. [Manzana] "Me siento satisfecha".
- K. D. B. V. [Fresa] "... muy rica para la sed".
- L.M.G. [Fresa] "Por lo refrescante y muy rica".
- M.C.B. [Uvas] "Porque...se me quita la sed".
- E.R. [Granadilla] "porque tiene un sabor muy exquisito, lo alimenta"
- V.R.O. [Mango] "Me gusta porque es rico y me nutre..."
- A.H.C. [Papaya] "Que me refresca y me siento feliz"

Por calificación.

- M.A.C. [uvas] "porque son deliciosas"
- K.R. [Fresa] "siento el sabor porque es deliciosa"
- E. A. A. P. [Manzana] "tiene un sabor indescriptible y es deliciosa"

El valor de lo sencillo, estas obviedades, en el sentido de fácilmente evidenciables y aparentemente sabidas y compartidas, al ingresar por el sentido del gusto, uno de los más marginales en las experiencias del aula, excepto como contenido académico de alguna asignatura, desplegó tres vías de reflexión: *el primero*, la posibilidad de generar significados compartidos, lo cual abrió alternativas de relación entre estudiantes y entre docente y estudiantes, y facilitó generar espacios comunicativos valiosos para dotar de sentido los sucesos en el aula, tanto los verbalizados como



los no verbalizados. Segundo, abrió un espacio de lectura sobre la relación de los cuerpos en la medida que la distribución de los espacios para los otros en el aula como ritmos de contacto y no contacto, dotan de velocidad e intensidad la vida al interior de la misma, como lo plantean Utrera y Salazar (2001). Y, tercero, abrió el mundo biográfico de los niños entre sí y con la docente.

Dentro de los *significados compartidos* los niños pudieron configurar espacio-temporalidades diferentes a las acostumbradas en el aula a partir de una experiencia que era solo suya (de cada uno) y en la medida que la expandieron hacia los otros abrieron un circuito más social a partir del registro de semejanzas y diferencias con sus colegas, lo cual les permitió partir del yo al otro y combinar yo y otro, yo y lo otro, yo y nosotros, como modos de ponerse desde su propia individualidad hacia su relación con el mundo.

Lo anterior fue consolidándose como experiencia de despliegue personal colectivizado cuando se les pidió a los niños compartir las recetas de sus comidas favoritas, aquí ellos debían traer escrita la receta de la comida que más les gustaba y compartirla con sus compañeros, todos llevaron la receta escrita y ésta fue un pretexto para compartir con los compañeros sus experiencias sobre la comida de su preferencia.

Inicialmente describieron bien por la sensación que les generaba, bien por la relación de afecto que les había permitido establecer con alguna persona:

Por la sensación:

- E.R. [Arroz con pollo] “Al comerlo siento alegría”.
- J.E.D.P. [Pizza de pepperoni] “Me gusta porque es sabrosa”
- L.M.G. [Chuleta] Porque le sabe rico.

Por la relación afectiva:

- E. A. A. P. [Sancocho] “Cuando vivía en la finca mi abuela me lo preparaba”.

- A.H.C. [Frijoles] “me recuerda cuando mi mamá me los dio y yo me puse a llorar”.
- K.R. [Arepas con carne desmechada] “me recuerda que iba con mi mamá y la comía con salsas”
- J.C.A.A. [Arroz con pollo] “Me recuerda cuando era pequeño”
- K. D. B. V. [Pastas guisadas] “Me gustan las pastas guisadas, porque me recuerdan al cumpleaños de mi prima y ahora me las prepara mi abuela”
- M.A.C. [Lentejas] “me recuerdan a mi abuelita Estela, porque cuando ella estuvo enfermita, le daban de comer mucha lenteja y me las prepara mi mamá”.
- M.C.B. [Tortilla] “Me la prepara con mucho amor mi mamá”
- M.J.P.C. [Mojarra frita] “me recuerda a mi abuelita que está en el cielo, ella me enseñó a comerla”
- S.U.Q. [Macarrones con queso] Porque tiene un sabor a queso, son suavecitos y ricos en vitaminas y calcio.

Este proceso de apertura hacia los otros generó conocimiento entre los mismos estudiantes y con la docente, tanto de rasgos biográficos de los niños en sí mismos, como de la expansión de sus posibilidades de interacción desde asuntos de interés para ellos.

Sin embargo, también es cierto que su aparente obviedad y simplicidad está lejos de ser irrelevante. El asunto aquí está en que el detalle sobre los modos de preparación evidentes en la receta, así como la implicación subjetiva de los vínculos afectivos que les permitía recordar y le facilitaba a cada uno un lugar de posicionamiento, deflagran la aparente obviedad. Su aparente irrelevancia en este caso aporta información de valor en tanto no está dotado de naturalidad y de claridad. En la perspectiva de Barthes (1986), éste corresponde al primer nivel comunicativo. Las denotaciones y las connotaciones de los niños sobre los gustos en sus comidas



abren un campo de expansión biográfica de los niños y de oportunidad de aprendizaje sobre el devenir de unos y otros y los puntos de confluencia y posibilidad de encuentro y de desencuentro.

Los enunciados performativos sobre las características de las frutas dejaron entrever *una experiencia de vida sensorio / vital en el aula* en la medida que permitieron un lugar de enunciación propio, específico y particular desde el cual cada niño pudo posicionarse. Posicionamiento que no se quedó en lo que Utrera y Salazar (2001) denominan la “tiranía de la verbalización” como modo cristalizado de hegemonía social puesta en el dispositivo pedagógico, sino que facilitó el despliegue de la potencia sensorial de los niños en la medida que les permitió transitar hacia la percepción del sentido del lenguaje previo al juicio de valor y la percepción de los pensamientos de los otros a través de su lenguaje corporal.

- S.U.Q. [Frutas] “Conocí el gusto de mis compañeras”.
- V.R.O. [Frutas] “Aprendimos a estar en compañía”.
- E.R. [Frutas] “Estoy feliz porque al comernos la fruta sentimos como alegría”
- J.C.A.A. [Frutas] “No me olió a nada, pero juntos sabían bueno. Me recibieron y yo les recibí”

La lectura de los cuerpos de los niños a través de su lenguaje gestual denota una alegría inicial por la actividad en sí misma:

- E.A.A.P. Sonreía y se paraba al ingresar otros estudiantes.
- E.R. Les daba la bienvenida a las niñas del grupo, y extendía sus manos para recibir las.
- J.E.D.P. Presentaba movimientos en sus manos, brincaba, se sacudía.

Durante el desarrollo, los niños expresaron con sus cuerpos satisfacción, alegría y disfrute por la actividad:

- A.H.C. Es atenta a la escucha y gira su

cabeza y se inclina hacia quien habla.

- K.R. Se levantaba de su puesto y aplaudía con agrado, al ver que se iban integrando otros compañeros a su grupo.
- E.H.M. Mira las frutas de sus compañeros y se saborea.
- M.J.P.C. Se frota sus manos constantemente y lo acompaña levantando los pies, cuando se entera que le ha tocado en un grupo donde está su mejor amigo. Expresa sentimientos de alegría y camaradería.
- V.R.O. Se mueve constantemente, y sonríe.

Dos niños se expresaron más en perspectiva de observadores:

- J.C.A.A. Permanece callado en su grupo y sólo recibe, si a él le reciben
- S.U.Q. Permanece sentada y observa a sus compañeras.

Dos niños rompieron esta connotación de placer y gusto, en tanto expresaron desagrado con sus cuerpos, aunque participaron en la actividad y comieron.

- K.D.B.V. Frunce la boca y su ceño y se cruza de brazos.
- L.M.G. Mira con desagrado y frunce su ceño, cuando su compañera V. le ofrece fruta.

K.D.B.V fue el único que evidenció tanto agrado como desagrado en unos momentos estaba feliz mientras que sonreía o suavizaba los rasgos de la cara, mientras que en otros los gestos eran de desagrado. Al elaborar con él estas diferencias se encontró que, pese a que uno de sus compañeros había realizado el comentario descalificador sobre su fruta, también había disfrutado la actividad y había conocido sobre los gustos de otros de sus compañeros de clase.

L.M.G manifestó gusto por la actividad y disgusto al considerar vinagre la fruta (fresa) de uno de sus compañeros y se lo expresó claramente. Lo cual permitió que su compañero argumentara que estaba en



condiciones para consumirla sin que ello evidenciara entre ellos un problema con consecuencias negativas sobre la relación o sobre la actividad misma.

Durante el desarrollo de la actividad la experiencia permitió el despliegue singular de sentimientos de aceptación o de rechazo entre compañeros.

- L.M.G. Mira con desagrado y frunce su ceño, cuando su compañera V. le ofrece fruta.

El lenguaje corporal de L.M.G. proyecta algo que en la cotidianidad del aula de clase era menos explícito, aunque presente, el rechazo hacia su compañera V. Aquí, frente a la fruta ofrecida por su compañera expresó: “no quiero de su fruta” en lenguaje verbal y, de modo coherente, frunció el ceño.

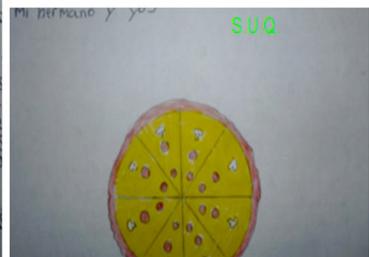
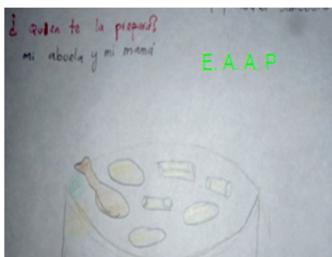
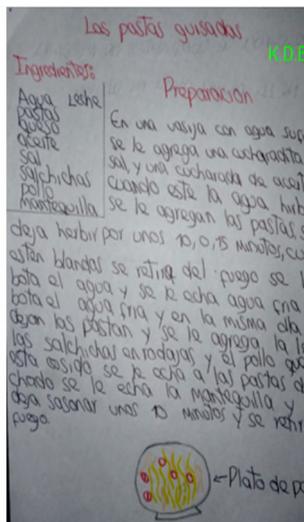
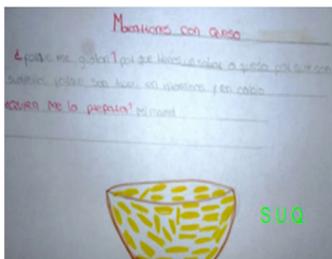
Era evidente que había de parte de L.M.G. un asunto de distancia personal con V. Con el resto de sus compañeros sonreía, recibía de la fruta que ellos le ofrecían y su cuerpo tenía una postura diferente a la presentada con V., en tanto agradecía que le compartieran de sus frutas.

Al final de la actividad L.M.G. manifestó: “La actividad estuvo bien” y al indagarle que significaba “bien” para ella,

dijo que pudo compartir con la mayoría de compañeras que le agradaban. En éste caso, se presenta un desafío para la docente investigadora y, en general para cualquier docente que se viva en su aula una situación de éste orden. Si como señala Parra (2013), se trata de que los estudiantes asistan a la escuela a forjar horizontes más allá de la escuela misma para consolidarse como creadores. Los docentes han de generar condiciones para lo que debe existir en lugar de administrar lo que hay. Por consiguiente, se trata de plantear-se alternativas para que estas configuraciones del otro, se elaboren más allá de los juicios de valor a los cuales puedan dar lugar.

En esa medida explorar diversos lenguajes y tejer relaciones entre los sentidos y las vivencias permite ampliar las comprensiones y desplegar interrogantes posibles para acompañar la elaboración de las diferencias en la experiencia de la diversidad para la vida del aula.

En ésta investigación se consideró valioso conocer como los niños sistematizaban su experiencia sensorial con los alimentos de su preferencia, al pedirles llevar al aula la receta escrita para compartirla con los compañeros. Al llegar, la mayoría de los niños habían acompañado





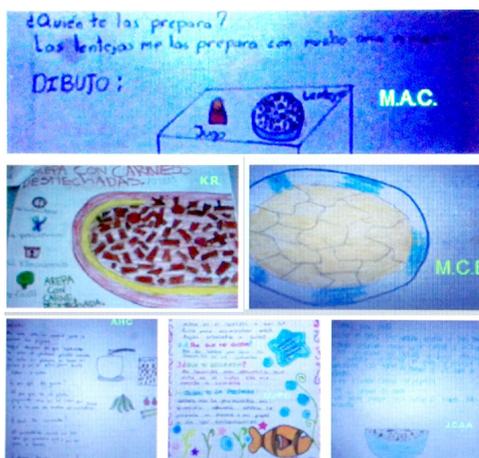
el texto de la receta con dibujos elaborados por ellos mismos como expresión de los modos de ver y organizar sus mundos. En éste sentido, las recetas y sus dibujos, en tanto esfuerzo estético y riqueza expresiva, dejaron las siguientes lecturas de su lenguaje visual-gráfico.

Ayudados en los planteamientos de Luquet (1981) en el sentido de que los niños dibujan con cierto sentido de realidad, fue posible observar dos tendencias predominantes en los dibujos de los niños: cinco niños (E. A. A. P; E.H.M; J.E.D.P; K.D.B.V y S.U.Q), dibujaron con realismo intelectual, en tanto sus dibujos evidenciaban esfuerzo por entregar detalles lo más cercanos a la realidad de los objetos fueran visibles o no, bien por color, por tamaño, por su transparencia radiográfica, por su carácter plano como si observaran desde arriba o por su abatimiento (dejar ver aspectos que en la perspectiva desde arriba no serían observados).

La mayoría de los trazos eran continuos, con colores firmes y, en algunos casos, llamativos. Casi siempre estaban ocupando la base y centro de la hoja. Por el contexto dentro de la actividad, aparecieron como expresión sintética de la receta en su conjunto. Esta condición de expresión sintética se confirmó por el orgullo y satisfacción evidentes en el rostro de los niños al compartir en grupo la elaboración de su alimento.

En éstos casos, la escritura de sus recetas (no todas a la vista en el collage) fue una breve descripción narrada de los alimentos que se necesitan y como se mezclan. En éste grupo, sólo K.D.B. separó la lista de ingredientes en texto a parte e hizo una descripción detallada paso a paso de la receta, incluidos los tiempos necesarios para la cocción.

Otros seis niños (AHC; M.J.P.C.; M.C.B.; M.A.C.; J.C.A.A. y K.R.), siguiendo la línea de Luquet (1981), dibujaron sus recetas como ejercicio sintético, en su mayoría y, además, con reproducción de los detalles visuales. La transparencia se



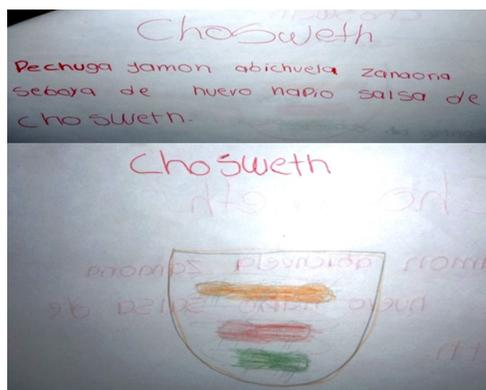
reemplazó por opacidad y el abatimiento por perspectiva.

El texto de la receta, en general, mantuvo la forma de narración breve de ingredientes y formas de mezclarlos. Llama la atención AHC, quien fue la única que la describió incluyendo a su mamá como personaje. Recuérdese que cuando señaló el gusto por los frijoles, indicó que le recuerda que se la prepara su mamá y se puso a llorar. Fue más evidente, en ésta estudiante su vínculo afectivo con la comida y como éste pretexto, en el sentido de texto previo, le abrió su mundo a los demás.



Como puede observarse, los trazos son firmes, los dibujos coloridos en su mayoría, o suaves y dibujados con firmeza. En general, reflejan esfuerzo de expresión visual de los textos y de comunicación de sus experiencias con la comida preferida de cada quién.

Uno de los casos, evidenció lo que Luquet (1981) denomina un realismo fallido, es decir un realismo en el cual la distribución o desproporción de los textos hace que no haya expresión sintética de lo que se desea expresar, con escasos detalles o elementos reales del objeto.



El texto escrito de la receta enuncia los ingredientes sin llegar a la preparación. Lo cual expresa el modo en que V.R.O., en conjunto, se posicionó en la actividad: desde el lugar del cuerpo (sonrisas, movimientos), del afecto (aprendimos a estar en compañía), más que desde una amplitud de conocimientos y dominios de conocimiento sobre la receta y sus expresiones.

Dos no dibujaron, llevaron solo el texto escrito de manera escrita, una de ellas L.M.G. a quien le costó integrarse con la totalidad de compañeros, aparentemente por una rivalidad con una compañera.

Dos dibujos hicieron parte de la experiencia, en el trabajo colectivo para valorar como se habían sentido, se les indicó a los niños que podían dibujar y,

como se evidencia, los estudiantes en ésta parte prefirieron dibujarse a sí mismos. En conjunto los trazos continuos, los colores firmes y la expresión de sus rostros dan cuenta del gusto y placer que expresaron por la actividad y por el trabajo colectivo.

Un solo grupo se dibujó en círculo, en perspectiva de conversación. Dos de ellos representaron con los uniformes del colegio y los otros dos con sus trajes personales. Sus dibujos además de expresar un realismo más visual que intelectual, evidenciaron lo que los niños expresaron verbalmente, sentimientos de aceptación y respeto durante el trabajo tanto en el texto escrito como en la verbalización del valor del trabajo.

- M.C.B. "A todos nos gustó mucho y ninguno la rechazó"
- E.H.M. "Yo me sentí en el grupo muy bien, a mí me respetaron muy bien y compartimos".
- J.A. "Me sentí bien con el grupo que me tocó"
- K. D. B. "Yo me sentí bien con mí equipo. Compartí una experiencia agradable"
- E.R. "comernos la fruta, sentimos alegría... estoy orgulloso de trabajar con ellas"
- M.C. "Yo me sentí en el grupo bien"

Si como indican Utrera y Salazar (2001) la lectura del aula implica una negociación curricular del dispositivo pedagógico, una actividad como esta que se despliega desde lo sensorial hacia lo sensible y hacia lo vital abre la perspectiva de puesta de los quienes en el grupo. En consecuencia, posibilita conocimiento de los integrantes, trabajado desde la sensibilidad y el reconocimiento mutuo, ayuda a integrar contenidos de diversas áreas y, como ejercicio semiótico, muestran lo no obvio de ningún lenguaje en el aula y el valor de desnaturalizarlo a través de la interrogación, del cuestionamiento.



De otro modo, se perpetuarán como obvias suposiciones que pueden orientar esfuerzos en direcciones a trabajos con escaso valor para el sujeto mismo, tal como lo vivimos en la *experiencia sensorio vital* del grupo: *Una suposición que terminó siendo una obviedad*. A partir de los indicios que van dando las prácticas y acciones previas de los niños en la escuela, ellos conjeturan que la inasistencia a clases se reemplaza con un trabajo compensatorio. Eso fue lo que realizó S.P. quien al consultar a sus compañeros sobre las actividades, fue informado que habíamos trabajado sobre los sentidos y él realizó un trabajo escrito a partir de definiciones de los sentidos.

Para que los niños puedan conocerse, valorarse e incluso, respetarse, más allá de sus relaciones como compañeros de aula, es clave generar condiciones para que se planteen preguntas acerca de sus vidas: ¿quién les había dado a probar por primera vez esa comida?, ¿por qué les había gustado?, preguntas que puestas en la escena colectiva cobran significancia para el entorno cultural de cada uno de los estudiantes, de un lado. De otro lado, permitiría la emergencia de numerosos signos en orden a la configuración de significados compartidos, no por el acuerdo sobre ellos, sino por el valor configurado de la experiencia al compartir en el aula de clases, expresado a partir de los sentidos biológicos hacia la comprensión de la realidad y de la percepción de la interioridad del otro, en el sentido propuesto por Rudolf Steiner (2007). Lo cual, en conjunto, facilitó una comprensión profunda de la experiencia al permitir a los estudiantes relacionarse e interpretarse desde el valor del otro y experimentar que sus cuerpos trascienden y, al mismo tiempo sintetizan sus modos de ir por el mundo. Y, a la docente, poner su sensibilidad, su conocimiento en relación con el otro que son los estudiantes desde sus trayectos biográficos, *con frecuencia invisibilizados, más no obvios*.

Por los sentidos. El aula escolar, una cocina de sentidos. Nada en el aula es obvio

Llegados a este punto, donde está claro que mucho en el aula de clases *esta invisibilizado por las disposiciones, los modos y los dispositivos empleados para trabajar en ella y a partir de ella*, surge como desafío, y como posibilidad, comprenderla como palimpsesto, como texto, hecho de múltiples textos para ser leídos, para ser interpretados en sus imágenes, en sus comportamientos, en sus textos, en sus sentidos.

Se trata de moverse en dos direcciones, por un lado reconfigurar la semiología del aula como referente geofísico y, del otro, expandir el aula, comprender el valor y el alcance de ser estudiantes fuera del aula, de que somos poseedores de saber y que el mundo puede enseñar-nos y podemos enseñar-le.

El tamaño del desafío es grande, si nada en el aula es obvio y sus lenguajes muestran que las aparentes obviedades que circulan, develan su valor como signos para significar y configurar sentidos, la decisión de renovar la mirada y la puesta en marcha de una mirada renovada, facilitan generar nuevos órdenes para esa aula escolar reificada por siglos y, al mismo tiempo expandir los límites de la misma aula.

Transformar las miradas para interrogar, interpretar y modificar las disposiciones, pasa también por transformar los modos en la vida, que llega y circula en aula, de modo tal que los cuerpos se desplieguen y expandan en las relaciones consigo mismos, con los otros cuerpos y con lo otro, además de configurarse como objeto de control y disciplina. Tal como lo plantea Rudolf Steiner (2007) en los doce sentidos, se trata de configurar un "nosotros desde el despliegue de los sentidos, de auto-percepción, su conciencia en cada uno y sus múltiples posibilidades para las relaciones con los otros.



El aula, en tanto cocina de sentidos configurada como palimpsesto se transformará en la medida que agudice las lecturas de sus lenguajes, restituya el lugar de los sujetos y sus cuerpos, asumir la innecesidad e insuficiencia de las prescripciones y las proscipciones y de paso a develar lo obvio para permitir lo obtuso, aunque no pueda nombrarlo.

“el sentido obtuso parece como si se manifestara fuera de la cultura, del saber, de la información; desde un punto de vista analítico tiene un aspecto algo irrisorio; en la medida en que se abre al infinito del lenguaje, resulta limitado para la razón analítica; es de la misma raza de los juegos de palabras, de las bromas, de los gastos inútiles; indiferente a las categorías morales (lo trivial, lo fútil, lo postizo y el “pastiche”), pertenece a la esfera del carnaval (Barthes, 1986, p.52).

Develar lo obvio, desnaturaliza el aula de clases y lo que en ella sucede. Darle paso a lo obtuso Barthesiano, deja entrar la vida, la vida vivida, la vida por vivir, la vida del instante, la vida del tiempo circular y no sólo cronológico.

Cierre aperturas A modo de oclusiones

Las No-Obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar

A partir de la premisa, *ninguna pregunta es obvia, toda expresión y toda pregunta que transita el aula merece ser valorado*, el esfuerzo de leer las “supuestas obviedades” que discurren por un aula, puede develar tanto conocimientos implícitos como puentes de comunicación y sentidos obtusos, con mérito para configurar parte del entramado formativo que ayude a consolidar un valor histórico contemporáneo para la escuela en tiempos donde las tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales y la pre-

eminencia del sistema económico parecen constreñir tal institución moderna.

La reflexión sobre nuestro quehacer pedagógico, para no quedarse en lo obvio, en lo básico que todo mundo ve, para trascender, en términos de Barthes, para que cobre significancia, el contexto escolar en el caso que nos ocupa, demanda comprender en qué sociedades y culturas se insertan las escuelas y las aulas específicas, de modo tal que sea posible interpretar e interrogar esos conocimientos implícitos e intuitivos que se encuentran a la base de que aquello que se considera obvio.

La actividad abrió el mundo vida de los niños, a las implicaciones de sus experiencias más allá de los diagnósticos y de las caracterizaciones, padres separados, vida con abuelos, entre otros. Lo cual se transforma en conocimiento del otro cuando se conoce lo que significa para él, por ejemplo, la visita del papá, haber vivido con la abuela. En suma, saber algo de quién puede ser ese otro niño con quien se comparte el aula.

En esa medida se pone de manifiesto el valor de leer sus silencios tanto como sus palabras. *Es por esto que invisibilizado no significa obvio*. Invisibilizado en la medida que no se sabe que existen esos sentidos para el otro o se conjetura, a partir de los indicios generados por experiencias previas, que los sabores, los olores, los colores, los gustos, las experiencias de los otros, son sólo suyas, individuales y carentes de valor para configurar experiencias en el aula, como experiencias vitales donde el otro, se va configurando como otro.

El aula de clases se configura como el ámbito escolar donde se hacen vida las políticas educativas de orden macro y micro a través de relaciones intersubjetivas entre sus miembros, estudiantes/estudiantes y docentes/estudiantes. En una dinámica que pareciera realizarse desde la perspectiva según la cual, para que las políticas se realicen, basta promulgarlas



e incluirlas en los documentos institucionales correspondientes, en ocasiones, con alguna capacitación a los docentes y directivos sobre asuntos considerados relevantes según las prioridades nacional e internacionales del momento. Desde éste ángulo, los acontecimientos en el aula y sus relaciones parecieran obvios.

El aula como fotografía en movimiento, es el reto que plantea la investigación las obviedades de los lenguajes en la vida del

aula escolar. A diario las huellas dejadas por estudiantes - docentes, en el espacio y tiempo escolar de nuestras aulas, harán que existan acontecimientos que vinculan las experiencias generadas por la constante interacción de los lenguajes en el aula de clases. No son y no pueden seguir siendo fotos estáticas, desde un punto de vista de la rigidez de estructuras sólidas, sino fotografías en movimiento por la vida en ellas circula.

Bibliografía

- Agudelo Rendón, P. A. (2011). Tramar el sentido, tejer los signos, narrar las acciones: Una mirada semiótica a las significaciones imaginarias sociales. *Universidad de Antioquia - Medellín - Colombia*.
- Banguero Camacho, C. V. (2008). Aula Expandida: Una experiencia de investigación formativa. *Entramado N°2*.
- Barthes, R. (1986). *Lo Obvio y Lo Obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós Comunicación.
- Barthes, R. (1993). *La Aventura Semiológica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Gedisa.
- Calderón, A. M. (2011 noviembre). *Sujetos y subjetividades: Una mirada a su configuración en el contexto educativo*. Tesis psicológica, Nro.6.
- Calvo, J. (2011). Políticas Educativas basadas en el control de la subjetividad en la población escolar. *Praxis Educativa Nro.15*. Argentina: Universidad Nacional de la Pampa.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la Sociedad, Vol.1*. Barcelona: Tusquets.
- Castro, F. (2009). El Proyecto de Gestión Pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. *Horizontes Educativos, 77-89*.
- Chaves Salas, A. L. (2006). La Construcción de Subjetividades en el Contexto Escolar. *Educación N°1*. Universidad de Costa Rica, 197.
- Departamento Nacional de Planeación - DNP. (2014 - 2018). *Plan Nacional de Desarrollo*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Díaz, Olga Cecilia. (1997). *Políticas Educativas y Formación de Maestros*. Pedagogía y Saberes No. 10. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.
- Escobar Hernández, J. E., Acosta Sánchez, F., Talero Córdoba, L. S., & Peña Sánchez, J. A. (2015). *Subjetividades y Diversidad en la Escuela, en estudiantes de Educación Media*. Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Fierro Evans, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa N°27*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1133-1148.
- Follari, R. (2007 enero-marzo). ¿Hay algún lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles Educativos, Nro.15*. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación México.
- Freire, P. (1986). *Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Asociación Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gårdenfors, P. (Enero-Abril de 2005). *Revista Filosofía Universidad de Costa Rica*. Recuperado el 9 de noviembre de 2015, de sitio web de Universidad de Costa Rica: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/7445/7116>
- González González, M. (2013). Los Conflictos del Lenguaje. El lenguaje, una Caja de Pandora. *Miradas*, 136 - 148.
- González González, M. A. (2008). Horizontes Humanos: Límites y paisajes. *Manizales: Universidad de Manizales*.
- González González, M. A. (2009). El Lenguaje como Generador de Conflictos. *Manizales: Universidad de Manizales*, 77-88.
- González González, M. A. (2012). *Falacias de la Igualdad y Precariedades de la Libertad. Módulo Filosofía de la Diversidad II: Igualdad y Libertad*. Manizales: CEDUM - Universidad de Manizales.
- González González, M. A. (2016). Un preludio de sorderas. *Bogotá: Oveja Negra*.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: SAGE Publications. International Educational and Professional Publisher.
- Hengemuhle, A. (2005, enero-junio). Subjetividad. El desafío de integrar el sujeto en la educación. *Revista Lasallista de Investigación, Nro. 1*, 65-75.
- Hernández González, E. (2014). *Producción Técnica. Curso de corta duración. Extensión Extracurricular. Módulo: Filosofía de la Diversidad II*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Imbernón, F., Bartolome, L., Flecha, R., Sacristán, J. G., Giroux, H., Macedo, D., y otros. (2005). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.
- Luquet, G. H. (1981). *El Dibujo Infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Marín Viadel, R. (enero de 1988). *El Dibujo Infantil. Tendencias y Problemas en la Investigación sobre la Expresión Plástica de los Escolares*. Recuperado el 25 de octubre de 2016, de Universidad Complutense de Madrid: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS8888110005A/6070>
- Morin, E. (1992). *La Noción de Sujeto. En: Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Morin, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Parra Roza, O. (16 de octubre de 2013). Educación, Semiología y Narrativa. *HALLAZGOS*, 123 - 135.
- Plata Santos, M. E. (2011). *Proceso de Indagación a partir de la Pregunta. Una experiencia de formación en investigación*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Porter Galetar, L. (2006). Políticas de Subjetividad para la Igualdad de oportunidades Educativas. Un dialogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Nro. 1. Universidad Autónoma de Baja California. México*.
- Quiroga Uceda, P. (31 de octubre de 2004). *Seminario de Pedagogía: Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf. Historia y Actualidad*. Obtenido de http://www.youtube.com/watch?v=bB4FU5pw_cs
- Rincón Villamil, Ó. A. (20 de agosto de 2010). *Análisis de la Política Educativa Actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu*. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3681094.pdf>
- Rincón, G., Narváez, E., & Roldán, C. (2005). *Interacción en el Aula y Lenguaje: ¿Cómo enfrentar su interacción?* Cali: COLCIENCIAS y Universidad del Valle.
- Rivas Diaz, J. (enero-junio de 2005). *Pedagogía de la Dignidad de Estar Siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Año 27, Nro. 1*. Obtenido de http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143
- Romano García, V. (2007). *La Intoxicación Lingüística. El uso perverso del Lenguaje*. Ediciones de Intervención Cultural.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Serrano Orejuela, E. (1996). *La narración Literaria. Teoría y Análisis*. Cali: Gobernación del Valle del Cauca - Colección de Autores Vallecaucanos.



- Steiner Verlag, R. (2007). *Los Doce Sentidos del Hombre. Antroposófica*. Barcelona: Pau de Damasc.
- Utrera Salgar, E., & Salazar, W. Á. (2001). *Los Lenguajes en e Aula: Semiótica de los Procesos Escolares*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid: Ediciones Akal.
- Yepes C., E. (1992). Notas para un análisis semiológico del salón de clases. *Educación y Pedagogía*, 47 - 58.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H., & León, E. (1997). *Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social*. España: Anthropos. Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria - UNAM.