

LAS OBVIIDADES EN LA VIDA DEL AULA ESCOLAR

**Investigadora maestrante:
MARTHA ELENA LOPEZ GIL**

**Investigadora Docente:
GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZALEZ**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
MANIZALES COLOMBIA
2016**

Contenido

Introducción

| | |
|--|-----------|
| 1. LAS OBVIIDADES EN LA VIDA DEL AULA ESCOLAR..... | 7 |
| 1.1 Problematización | 7 |
| 1.2 Justificación | 9 |
| 1.3 Antecedentes | 10 |
| 1.4 Objetivos | 12 |
| 1.4.1 <i>Objetivo general</i> | 12 |
| 1.4.2 <i>Objetivos específicos</i> | 12 |
| 2. DESCRIPCION TEÓRICA..... | 13 |
| 2.1 Las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar | 13 |
| 2.2 Las obviedades de las políticas educativas en la vida del aula escolar | 18 |
| 2.3 Las obviedades en la vida del aula escolar..... | 22 |
| 3. CRITERIO METODOLÓGICO Y DESARROLLO METODOLÓGICO..... | 26 |
| 4. DE LAS OBVIIDADES EN LA VIDA DEL AULA ESCOLAR. | 29 |
| Sistematización y análisis de información | 29 |
| 4.1 Invisibilizado es diferente de obvio | 29 |
| 4.2 El aula escolar, una cocina de sentidos. Nada en el aula es obvio. | 38 |
| 5. CIERRE/APERTURAS - A MODO DE OCLUSIONES. | 42 |
| LAS NO-OBVIIDADES DE LOS LENGUAJES EN LA VIDA DEL AULA ESCOLAR | 42 |
| 5. REFERENCIAS | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 6. FUENTES..... | 54 |
| ANEXO 1 Respuesta a las preguntas ¿Qué es para usted algo obvio? y ¿qué tan obvias son las políticas educativas actuales? | 56 |
| ANEXO 2: Cuadro de orientación conceptual | 57 |
| Anexo 3 Dibujos de los niños para expresar sus recetas | 58 |
| Anexo 4 El trabajo presentado como compensación | 63 |

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 la 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 que...¹

...claro, no necesita explicación E1 y PF1

...tan lógico que solo tiene una respuesta E2

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

...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 el ámbito 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 desdoblén en la institución escolar y en el aula de clase. Consultados el rector, el coordinador y cuatro profesores de la institución,² 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 consideran obvias, el desafío no está en la comprensión y apropiación de las políticas en sí mismas sino en los responsables de hacerlas cumplir:

¹ 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.

² Se les identifica como rec (rector), coor (coordinador) D1 a D4 docentes, según el número de consultados que fueron 4.

...ya los encargados de hacer que se cumplan son las diferentes gestiones escolares, en este caso sería la académica. Rec

...la aceptación o rechazo ya depende de la actitud de cada docente.D1

...depende del trabajo de cada uno en su aula si las cumple o no".D2

En un caso, aunque se reconoce el carácter obvio de las políticas, se indica que..."*falta la difusión y la interpretación de las políticas*".D4, lo cual, deja la sensación de contradicción, si son obvias, tal vez requieran difusión, más no interpretación.

En dos casos, los docentes además de señalar que las políticas no son obvias, especifican las implicaciones que tiene el asumirlas como tal:

"No son obvias El papel puede con todo y lo hacen ver como algo fácil, lo que en realidad resulta ser lo contrario cuando le mandan estudiantes con problemáticas que uno no cuenta con esa formación para tratarlas". D2

"No son obvias porque el gobierno promulga y aprueba políticas que no van con la realidad del aula" D3.

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 Instituto Técnico Marco Fidel Suárez.

Una comprensión de ésta naturaleza, orientará, con posterioridad, no sólo otros estudios sobre el tema, sino una mirada a la desnaturalización de las políticas educativas y de sus implicaciones para vida del aula. Ellas, las políticas, direccionan las acciones y se encarnan en sujetos concretos a partir de principios universalizados como 'educación para todos' e 'inclusión' (comprendida como estrategia para atender a la diversidad), que circulan con apariencias de poco discutibles y, por ello mismo orientadores. Sin embargo, su desdoblamiento en sujetos y contextos específicos, pone de relieve la complejidad de sus implicaciones, la urgencia de develar sus contradicciones y el valor de volver a las supuestas obviedades en la vida del aula a partir de sus lenguajes, como un modo de entrar en ella (la vida del aula) para salir de ella, dada su condición de atractor último de toda política educativa.

El presente texto presenta los trayectos y resultados de la indagación sobre las obviedades en vida del aula escolar. Para ello, se organiza en seis apartados: el primero problematiza las obviedades en la vida del aula escolar, 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 el sexto, los *cierre aperturas*, se presentan a modo de conclusiones en relación con éste proyecto y con potenciales investigaciones ulteriores.

1. LAS OBVIDADES EN LA VIDA DEL AULA ESCOLAR

1.1 Problematización

“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.

Con frecuencia en procesos educativos, propios de ámbitos familiares, y aún en procesos educativos institucionalizados, específicos de la escuela, se moviliza un cierto acuerdo tácito y es que, en tanto algunos asuntos son evidentes y no requieren exégesis, parecen obvios, derivados de aprendizajes culturales y asociados a sistemas de símbolos, de significaciones propios de una época y de una cultura; algunos significados se asocian a significantes de modo *cuasi natural*, sus denotaciones se dan por sabidas y sus connotaciones parecieran no tener valor socio-histórico en un espacio y tiempo determinado.

La escuela, considerada una de las instituciones históricamente encargadas de circular la cultura, de transmitir saberes y valores sociales, de favorecer procesos de adaptación de los sujetos al colectivo; pareciera realizar, de modo eficiente, esa circulación de lo obvio, tanto en la concepción de la formación como en la organización de la enseñanza y en la conducción general de la institución educativa, desde la relación con las políticas educativas en materia laboral, en materia educativa propiamente o en materia social, pasando por los modos de agenciamiento de la vida en la escuela, de la vida en el aula.

Algunos docentes, por ejemplo, frente a las políticas de inclusión, ponen de manifiesto cómo los documentos escritos que sintetizan dichas políticas parecen ser bastante claros y, por ende, obvios según sus propias palabras. Es a la hora de hacerlas vida con sujetos concretos, donde se requiere adaptación a las circunstancias y, más específicamente, en la relación docente—estudiante centrada, primordialmente, en el aula geofísica de la escuela, donde la obviedad no es tan transparente como parecía, por ello, nace la inquietud por cuestionar ¿Qué tan obvias son las políticas educativas cuando se transita la vida del aula?

La supuesta adecuación de las políticas requiere interpretación, y es aquí donde la expansión interpretativa de los signos que plantea Barthes (1986) entre lo obvio y lo obtuso, abre un camino para interrogar y comprender el aula escolar que, a veces, se torna gris, dada la evidencia de que tal vez pocos asuntos son obvios y el desafío es deshilvanar lo obvio para ir más allá del él mismo.

Cuando los estudiantes agachan la cabeza para evitar la mirada ante una pregunta, tartamudean ante la duda de su respuesta, fingen no haber escuchado o se sonrojan, entre otros signos, no es obvio lo que sucede, y, con frecuencia, no nos damos a la tarea de hallar, en palabras de Barthes, *la significancia que nos conduzca a ese sentido obtuso*, a ese que va más allá de lo obvio y con el cual podríamos realizar un aula expandida.

Aunque supongamos en la cotidianidad del aula que los lenguajes son naturales, no lo son, los naturalizamos en tanto expresiones convencionales de fenómenos históricos correspondientes a una época. Justamente se trata de desnaturalizarlos para reconocer sus condiciones de signos culturales.

Tal expansión de la interpretación sobre la vida del aula implica una expansión de los sentidos, una comprensión e interpretación ampliada del propio cuerpo y de cómo decodifica modos de la existencia de los sujetos y los signos que tejen relaciones al interior de la misma. En consecuencia, volver sobre los sentidos, decodificarlos y expandirlos emerge como correlato de develar las obviedades de la vida del aula escolar.

Aprendientes de Rudolf Steiner (2007), quien a partir de los cinco sentidos biológicos demuestra que, en realidad, los sentidos son 12 y que potenciar su percepción potencia al ser humano en su conjunto. Desde éste trabajo, se plantea que indagar la experiencia desde los sentidos de los niños, abre puertas para pensarse desde el propio cuerpo y pensar los signos que mediante él y con él se circulan en la configuración del aula de clase.

Paulo Freire en *El grito manso* (2003) reconoce la importancia de la semiología en la enseñanza bajo los siguientes términos:

“todos aprendemos de todos, se aprende en la clase, se aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente, tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso, la práctica docente va más allá del acto de entrar al aula, la práctica docente es mucho más que eso” (pp.40-41).

Ese aprender todos de todos, es tanto una premisa ética como una premisa pedagógica que demanda decisión y ejercicio interpretativo para desnaturalizar los lenguajes del aula, comprender los tejidos de relaciones que median los signos y expandir el aula más allá de sus límites geofísicos, como ámbito de elaboración de relaciones, emergencia de subjetividades y experiencias con el valor del respeto por la palabra ajena, por el pensamiento ajeno, por el yo ajeno, como ámbito de percepción de la interioridad del otro, que ayude a leer y comprender las relaciones históricas individuo/sociedad de sujetos concretos, en espacios y tiempos específicos.

Bauman (2007), al plantear *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, señala 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?, permitirá elaborar un ángulo pertinente de mirada que facilite enfrentar esos desafíos que vienen planteándose.

1.2 Justificación

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.

Aún en este siglo XXI, nos cuesta liberar-nos y acompañar la liberación de nuestros estudiantes en su condición de sujetos diversos, en pensamiento de igualdad, más allá de las limitaciones en nuestras aulas. Como lo plantea Bauman (2007), ***el reto de la educación es humanizarla***, en procesos que se posibilitan y realizan, entre otras cosas, en el aprender a descubrir y desarrollar los 12 sentidos, según la propuesta que Rudolf Steiner ofrece, para que las relaciones en esa experiencia vital del aula geofísica transmuten del percepto al concepto, tanto en nuestros estudiantes como en los docentes, y de esta manera, den paso a la emergencia de situaciones obtusas, en el sentido Barthesiano.

Barthes (1986), indica que el sentido obtuso es el 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. El realizar 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 síntesis, ésta investigación abrió formas de comprensión y de gestión del aula como entramado de relaciones en las cuales nada es obvio, todo ha de ser leído e interpretado para comprender los “quiénes”, los “qués” y derivar los “cómo” de la emergencia de subjetividades en el aula y de cómo ella orienta y es orientada por dichas subjetividades.

1.3 Antecedentes

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, permitió adentrarse en las siguientes líneas de elaboración según las investigaciones revisadas: las subjetividades en el aula, el papel y el lugar del lenguaje y su lugar en la generación de conflictos, de una parte, de la otra, en el afrontamiento de los determinismos y las potencialidades del discurso en formación crítica.

Chaves (2006), 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

“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? En las conclusiones de su trabajo, Chaves (2006), reflexiona sobre el resultado de su práctica y deja explícita la distancia que se presenta entre la intención proclive a una educación emancipadora y las prácticas enajenante que con frecuencia se suceden. En ése caso, según su postura, la auto-reflexión del docente debe incluir preguntas como “¿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).

En diálogo con los hallazgos de Chaves, para esta investigación, deviene valioso identificar algunos rasgos de esas interacciones y como a veces se presentan enajenantes justo por el escaso valor que se le reconoce a reflexionar sobre ellas.

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.

Parra Rozo (2013), en su investigación sobre educación, semiología y narrativa, al plantear el papel del maestro reconoce que puede moverse en

múltiples connotaciones y praxis dependiendo de los contextos: investigador, empresario, creativo, dictador. Cualquiera sea, plantea el autor, el maestro siempre está estableciendo comunicación y alimentando el sistema comunicativo, por lo cual, el maestro siempre está “siendo lo que es: un profesor semiólogo” (p.134). Planteamiento que permite, desde la presente investigación adentrarse en lo no obvio de la vida del aula escolar, a partir de comprenderla como espacio socio-simbólico para ser interrogado, interpretado y comprendido.

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.

El lenguaje como medio para comprender las texturas fenomenológicas del devenir comunidad educativa, las cargas que en él residen dan cuenta de la tradición, los hábitos, las costumbres que mantenemos en el sistema de creencias que orienta la cotidianidad, aquellas que definen a los sujetos, su comportamiento, las dimensiones intelectual y espiritual que conducen como elementos de sentido y conjugan la disposición para el futuro en los arquetipos de los sujetos, recuerdan el pasado como un *know how*, aspecto trascendental si queremos que la educación sea pertinente, tanto con las diferentes texturas que las instituciones educativas (IE) enfatizan (obligan) como con los mundos de cada sujeto³.

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

³ En adelante se empleará IE, para referirse a Instituciones Educativas

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.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Comprender lo no obvio en la vida del aula escolar, del grado tercero de la institución educativa Instituto Técnico Marco Fidel Suárez.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar las obviedades de los lenguajes en la cotidianidad de los niños y niñas, mediante el diario de los sentidos de los estudiantes.

Establecer con los estudiantes las significaciones que las obviedades evidencian en el aula de clase.

Interpretar los sentidos de las obviedades que encuentran en su lenguaje verbal, escrito, gestual y visual.

2. DESCRIPCION TEÓRICA

2.1 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 (2006 p.55).

Desde ésta perspectiva surgen varias preguntas, en ésta época de modernidad líquida: ¿Cómo atender esa tarea histórica?, ¿Cómo construir la individualidad para tejer y mantener redes de relaciones?, ¿Qué orientaciones señalarían los caminos propicios?, ¿Que instituciones orientarían tal construcción?, ¿Qué papel jugaría la educación como proceso históricamente orientador de la vida personal y colectiva?

El propio Bauman (2007), al reflexionar sobre la educación y los retos que enfrenta en medio de ésta modernidad líquida, señala desafío que podrían sintetizarse en una educación cuya única certeza es la exigencia de orientar en la incertidumbre y para la incertidumbre. La atmósfera general de impaciencia evidenciada en la vivencia generalizada del tiempo acelerado parece reafirmarse y universalizarse por vía de la liquidez de los compromisos con el conocimiento y con la sabiduría, reafirmados por masas de información inasibles, así como organizaciones deliberadamente desorganizadas, orientadas al auto-agenciamiento de los individuos y a la conversión de todo objeto material y simbólico en mercancía. De modo tal que la memoria sede su lugar de valor a los dispositivos de gran capacidad de almacenamiento y emerge una especie de culto a la educación permanente, aparentemente concentrada en actualizar la información. En esa medida, según sus palabras, el desafío estaría en aprender a vivir y enseñar a vivir en un mundo saturado de información.

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.⁴ ¿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, 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.

Con frecuencia en la escuela y en el aula, los lenguajes y los sistemas de signos que se les asocian, suelen darse por obvios, por sabidos, se asume que cuando no se requieren explicaciones o aclaraciones de ningún tipo por ser, supuestamente, evidente, una afirmación, un gesto, o un sonido resultan obvios. Como resultado, el aceptar que tales expresiones consideradas obvias, son verdaderas, elimina la posibilidad o el valor de plantearse si los sujetos involucrados están de acuerdo o en desacuerdo. Por lo tanto, algo que se considera obvio deviene en una simpleza carente de relevancia: *el agua moja, el azúcar es dulce, fruncir el ceño, aplaudir, callar*, son expresiones que parecieran evidenciar más redundancia que información de valor. Sin embargo, dentro de ellas mismas, asuntos de grado, de gusto, de implicación, rompen la obviedad y, en el caso del lenguaje oral, otras afirmaciones aparentemente obvias, tienen denotaciones y connotaciones tan amplias que su supuesta obviedad se debilita rápidamente, es el caso de la afirmación: *a la escuela se va a estudiar*.

Roland 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).⁵ En coherencia con ésta perspectiva, es comprensible que mucho de lo que sucede en el aula de clase pueda considerarse obvio, en tanto

⁴ 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.

⁵ Las cursivas son de la cita original

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.

La vida del aula se genera en la interacción a través de prácticas discursivas soportadas en sistemas semiológicos verbales y no verbales. Por ello, detenerse en las obviedades, en su apariencia de claridad, abre posibilidades de comprensión e interpretación y trabajo a partir de la competencia semiológica (proxémica, icónica y gestual) y del conocimiento y uso que realizan los sujetos de las secuencias lingüísticas de orden verbal (Serrano, 1996).

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.

Gärdenfors (2005) indica que los conocimientos implícitos tienen la característica que algunos pueden ser fácilmente explícitos y otros no. Para el autor, esto tiene que ver con experiencias y entrenamientos previos que facilitan a

los sujetos categorizar el mundo e inferir desde allí para expresar su pensamiento. En tal sentido, el pensamiento, afirma, es también emocional y no siempre cognitivo.

En consecuencia, las emociones están conectadas con el conocimiento implícito que se va generando en los aprendizajes, facilita no repetir errores y genera marcadores somáticos como parte de las orientaciones para la toma de decisiones y para el establecimiento de acuerdos tácitos y explícitos.

Sobre éstos Lemke (1997) citado por Rincón, Narváez y Roldan (2005), señala que existen roles y reglas no escritas en ninguna parte y las cuales, con frecuencia, son motivo de conflictos entre los sujetos de interacción. Tal es el caso del uso de la palabra en el transcurso de las intervenciones del profesor. Los modos y los tiempos en que ello se da, posibilitan al maestro dirección temática, corrección en los contenidos y legitimación de las intervenciones.

Como puede evidenciarse, éstos implícitos en conocimientos y en acuerdos devienen parte de las obviedades que circulan en el aula de clases a través de las interacciones y conforman ordenamientos y estructuraciones claves para interrogar, en orden a dotar de sentido el devenir de la vida que por ella circula a través de formas de comunicación diversas.

La comunicación es vital para los sujetos, en especial, en el contexto educativo, desde allí se movilizan las subjetividades de los estudiantes y de los docentes como despliegue de su condición de sujetos sujetos en autonomía dependiente, diría Morín (1992), permitiendo potenciar sus habilidades y destrezas expresadas en diversos lenguajes: oral, escrito, gestual, visual, asociados a las múltiples situaciones de la cotidianidad escolar, todo lo cual sugiere la necesidad de trabajar desde un lenguaje con filtro en nuestro sistema educativo. De lo contrario, la configuración como sujetos devendría en predominancia de sujetos bonsai más que en el despliegue de sujetos erguidos, diría Hugo Zemelman (2005)⁶.

Freire, en su libro *El grito manso* (2003), plantea que nos debemos en la reflexión de la pedagogía, en la lectura de los estudiantes, pendiente de realizar, 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. Tanto Freire como Zemelman, alertan sobre el valor de ponerse ante el riesgo de la imposición de parámetros derivados del orden y del poder, lo cual implica comprender el aula como un texto para ser leído. Un texto en el cual tanto los signos lingüísticos como

⁶ Zemelman planteó a lo largo de su obra y, en diálogo con Estela Quintar la urgencia y el valor histórico de un cambio educativo y pedagógico en lo modos de comprender y de trabajar con el sujeto, con miras a facilitar el despliegue de un sujeto erguido, capaz de interrogar sus circunstancias, identificar los parámetros que lo condicionan y ponerse ante ellos. De otro modo, se configuraría que lo denominaron sujeto bonsái, comprendido como aquel que aunque muy cuidado y estético es sólo una versión que no ha podido ser ella misma.

los semiológicos comunican y forman parte del entramado de sentidos que construyen y circulan los sujetos. De allí que nada es obvio, aunque sí puedan existir saberes implícitos complejos de interpretar.

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.

Ahora bien, la pregunta como método va más allá de las relaciones maestro/estudiante, una de las obviedades menos discutidas en la vida del aula es el salón de clases en sí mismo, en tanto suele considerarse que él funciona y no comunica, Yepes (1992). En sus notas para un análisis semiológico del aula de clases, el autor la propone como un entorno semiótico que indica una manera de educar y significa un modelo de educación a partir de códigos y convenciones antropológicas.

“El aula denota una función de enseñanza, pero también connota una determinada concepción de la educación, la disciplina, la convivencia social, la relación del hombre con la cultura...Sin embargo, sus funciones primaria y secundarias pueden ser transformadas...Se induce en el alumno un estado consciente y permanente de visibilidad, haciendo jugar espontáneamente sobre sí mismo las coacciones del poder... todo esto... encubierto por los límites del salón, que parecen ser los límites de la normatividad de la escuela (los cuales) recuerdan y hacen pensar que la escuela es algo limitado a ese espacio, y que fuera de él se está libre de su disciplina. Dentro, se está seguro, protegido, aceptado, se está cerca del centro. Fuera, está la intemperie, el no-saber, la soledad indeseable, la marginación.” (Yepes 1992. P.54).

Plantea el autor que tal estructura del espacio con sus líneas rectas, recepción pasiva y desconocimiento de la sensibilidad se introyecta en el inconsciente y la llevamos con nosotros. En consecuencia, una de las obviedades que requiere ser interrogada es el aula de clases y sus posibles re-configuraciones así como las implicaciones que tiene su naturalización.

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 del 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.

2.2 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, inspección 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.⁷ El asunto problemático entonces no pareciera estar en la existencia de las normas en sí mismas, sino en los supuestos teóricos, metodológicos y práxicos 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.

⁷ La mencionada legislación se resume en: Ley 115. general de educación, TITULO III. Modalidades de atención educativa a poblaciones, Capítulo 1. Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Artículos 46 y 48, Ley 361 En la que se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Artículos 10 y 11. Ley 1098. Código de infancia y adolescencia artículos 36 y 44. Decreto 2082 Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Decreto 366 Por medio de este se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Resolución 2565 Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Orientaciones El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Revolución Educativa, pone al servicio de la comunidad ocho documentos con las orientaciones pedagógicas para la atención de los niños, niñas y jóvenes colombianos que presentan Necesidades Educativas Especiales, asociadas tanto a condiciones de discapacidad, como a capacidades y talentos excepcionales. Fundamentación Conceptual y Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva

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 estudiantes, 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.

El asunto es que tal política presenta, desde la auto-definición que la sustenta, evidencia una “dislocación” por no decir una contradicción, entre la concepción de calidad educativa que dice soportarla y las metas que le dan vida. Parte de indicar que:

La política educativa del Gobierno de la Prosperidad, se fundamenta en la convicción de que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes y conviven en paz.

Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad. (Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2014 – 2018: pp 4-5)

Sin embargo, al describir las metas en calidad, éstas se centran en el dominio de saberes que pueden ser medidos por pruebas estandarizadas, tanto en los resultados esperados de los estudiantes como el acompañamiento institucional requerido para lograrlo: disminución del analfabetismo, inspección, vigilancia y normalización de los programas técnicos y tecnológicos y de formación para el trabajo, son los ámbitos donde se concentran las metas.⁸ ¿Qué hay de la educación superior, de lo superior y para lo superior? ¿Dónde queda la formación en humanidad y en civilidad?, ¿Qué lugar ocupa la crítica?, ¿A qué se reduce el

⁸ Ver la enunciación textual de las metas en la página 8 de citado documento MEN. La referencia completa se encuentra en la bibliografía.

ejercicio de los derechos humanos sin la formación y ejercitación de la crítica y de la política?

Pareciera que, como lo señala Rincón Villamil (2010), la educación deviene mercancía y herramienta orientada al logro de metas de mejoramiento de la calidad como soporte para el incremento de la competitividad y de la internacionalización. ¿Qué sucede con los espacios sociales de las naciones que somos?

De modo sutil y coherente con ésta perspectiva microeconómica de la educación, la escuela ha pasado a ser una empresa y los asuntos educativos, factores que pueden y deben ser medidos mediante su expresión en indicadores donde la tasa de retorno se convierte en uno de los criterios básicos de decisión. Esta orientación economicista de la educación la aleja del conglomerado de interrogación, comprensión y apropiación de la vida colectiva en su conjunto.

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 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, confluimos en lo mismo: educación para el desarrollo, educación para la competitividad, educación como factor de desarrollo.

Desde éste ángulo, los estudiantes se cuestionan el valor de su educación, cuando, en muchos casos –aunque no en todos–, valoran como determinante, (sobre todo, en los grupos con acceso restringido a bienes, servicios y consumo), la orientación productiva de sus vidas en relación con los oficios propios de círculo de apoyo cercano o familiar. 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.

[...] lo anterior significa que un asunto fundamental para la vida escolar de los alumnos, como es la valoración y aprecio sobre la importancia de su educación, no forma parte de un *corpus* de contenido profesional inherente al quehacer docente y directivo, sino que se percibe como un problema que se resuelve a *critério*, esto es, de acuerdo con el interés y disposición personal de cada uno ante la falta de una institución que establezca acuerdos colegiados, disponga de herramientas pedagógicas y comparta compromisos alrededor del trabajo con los alumnos (Fierro, 2005, p.1145).

El peso entonces pasa a estar en los docentes, en su formación y en las entidades formadoras de maestros, lo cual tiene indicadores que lo demuestran en honor a lo que es un indicador, una señal de realidades, que, por supuesto, son mucho más complejas.

En síntesis, desde hace ya casi dos décadas (1997), las políticas educativas tienen un sustrato económico, como lo plantea Díaz en diálogo con Coraggio (1995). Éste modelo microeconómico que nos orienta es cuestionable, en tanto puede producir conclusiones diversas si se varían las intenciones, el rigor de los métodos o la prueba de hipótesis antes de construir ejemplos favorables. De modo tal que, en síntesis, señalan los autores, las políticas puestas en marcha desde organismos internacionales (tipo Banco Mundial) hacia los sistemas educativos nacionales, colombiano para el caso que nos ocupa, ponen en vigencia teorías específicas asociadas a una coyuntura global de corte neoliberal y neoconservador ligadas a las corrientes de poder dominantes.

El desdoblamiento de las políticas, bajo el lenguaje políticamente correcto del conocimiento que cada institución posee sobre las condiciones de su localidad, se orienta en lo local hacia la combinación de insumos educativos del modo más eficiente para acercarse a los resultados esperados. Lo cual, por supuesto, orienta los objetivos que deben guiar las decisiones. Habitados a éstos tipos de decisiones, Díaz, en la obra citada, describe las consecuencias de éstas acciones como “*se sabe que*”... *Se sabe que* orientar las políticas en el sentido antes expuesto: - reduce la capacidad de intereses locales (y colectivos tradicionales) para incidir en las políticas públicas; - contribuye a cubrir la demanda de trabajadores flexibles que pueden desarrollar otras habilidades con facilidad, mediante el énfasis puesto en el desarrollo de capacidades básicas de aprendizaje en la educación básica primaria y media; - reduce la pobreza en tanto el principal recurso de los pobres es su capacidad de trabajo; - exige pasar recursos de educación superior a la básica y a la media y ésta iniciativa será cubierta por la iniciativa y recursos privados, lo cual es relativamente poco problemático, en tanto, *se sabe que* si cada quien paga lo que recibe no se esperan comportamientos desviados desde la lógica del mercado, tales como esperar acción del Estado para redistribuir recursos en orden a garantizar los derechos constitucionales de la población.

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.

2.3 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” (1993:223). 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 (1993:224).

El *ubicar a los sujetos en el centro* implica volver la mirada sobre ellos, sus cuerpos, sus lenguajes y sus mensajes. En éste sentido, implica asumir y configurar dos ámbitos de auto-posicionamiento, el primero, el reconocimiento de un sujeto sujetado, con autonomía dependiente. En palabras de Morín (1997), un sujeto con auto/eco/organizado. Reconocimiento que permite desprender los hilos de relación y codependencia de los otros seres humanos, de lo otro no humano y de las potencialidades de estar ligado al vivir con otros y de estar ligado a la naturaleza. De allí la autonomía dependiente de los sujeto auto/eco/organizados.

Es por ello, que este sujeto en el centro se elabora en la mirada interrogativa y comprensiva de sí mismo en relación con los otros y en las implicaciones que de ello se derivan. Aquí, el potencial de la pregunta Zemelmaniana por ¿qué nos convoca? abre un mundo no solo de alternativas de respuesta, sino la puesta en escena de las subjetividades individuales con sus contradicciones, singularidades, oposiciones, disposiciones, aptitudes, actitudes e intereses. Un ingreso que, además de amplificar las posibilidades de la primera lectura del aula como ámbito para la circulación y administración de los saberes académicos, fluye como un campo fértil tanto para interrogar al mundo como para interrogarse en el mundo.

En ésta línea, la propuesta de Zemelman (1997) de poner la subjetividad individual en lo grupal e ir configurando experiencias grupales en diferentes niveles de nucleamiento de lo colectivo, a partir de lecturas del contexto que van configurando nuevas experiencias, sería lo que posibilita, además de crear utopías, en el sentido de visión de futuro, transformar dichas utopías en proyectos viables como apropiación del presente.

Este movimiento compromete a los sujetos desde sus roles y más allá de sus roles de maestro, estudiante, directivo o padre, pone su humanidad en el centro en

tanto demanda pensar-se con los otros, hacerse cargo de la incomodidad de su presencia y configurar un valor posible. En esa medida, asume lo que Rosa María Torres denomina “el derecho que tiene todo maestro y maestra a ser falible y a equivocarse, a ser héroe y ser humano al mismo tiempo”⁹ (2004: XIII), así como el derecho mismo del estudiante, del directivo y del padre a sus propias contradicciones, además de sus diferencias. En suma, este movimiento compromete la lectura de mundo que Freire promovió en su obra.

Ahora bien, ésta lectura involucra a los sujetos en su conjunto y a los modos como ellos encarnan sus experiencias.¹⁰ 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. Si como lo plantea Scharagrodsky (2007:2)

Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a las actividades perceptivas, dirigir a los demás la palabra, pero también realizar gestos y movimientos a partir de un conjunto de rituales corporales cuya significación sólo tiene sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo y del contexto social de pertenencia...(significa que) no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación.

Por ello, es decisivo tener presente que, en el aula de clases se aprenden, se apropian y se circulan modos de producción y reproducción de estéticas específicas que expresan tanto obediencia y sumisión como resistencia y subversión frente al orden escolar y extraescolar establecido. De tal manera que el desafío está en ir a la nevadura de cómo se construyen los cuerpos a sí mismos y a los otros, que sentidos le conceden a la diversidad y como procesan esos cuerpos la vida en el aula.

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” (2007:2). 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.

⁹ La autora realiza esta afirmación en el prólogo que escribe para el texto de Paulo Freire: cartas a quien pretende ser maestro, referenciado en la bibliografía.

¹⁰ Encarnar se plantea aquí como inscribir en la biografía del propio cuerpo.

Los 12 sentidos se agrupan, según ésta propuesta (Steiner 2007: 4-12), 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, veamos:

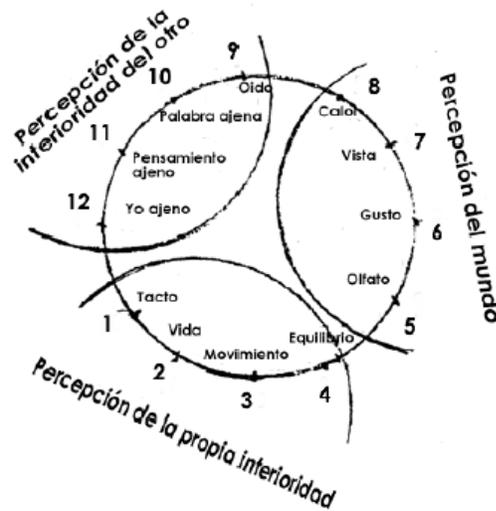
El denominado **grupo 1** que conecta el cuerpo, sus límites, su estado, su posición en el espacio son: *sentido del tacto* (límites del propio cuerpo, conexión con el mundo exterior, sentido de la percepción del propio cuerpo; *sentido vital o de la vida*: estado de los órganos internos bienestar o malestar del organismo, aparece más fuertemente cuando algo se encuentra en desorden; *sentido del movimiento propio (cinestésico)*: informa sobre las posiciones relativas de los miembros del cuerpo, estado de tensión o relajación de un músculo específico y movimientos propios; *sentido del equilibrio o estático*: orientación del propio cuerpo en las dimensiones del espacio.

El **grupo 2** los que nos ponen en contacto con los objetos del mundo exterior. *Sentido olfativo*: percepción del mundo a través de la unión de una sustancia del mundo consigo mismo; *sentido gustativo*: percibe la sustancialidad y se adentra en la sustancia misma de modo que hay efecto sobre el ser humano e intercambio entre él y la naturaleza; *sentido visual*: facilita mayor compenetración con el objeto, percibe el color y cuando percibe la forma involucra el sentido del movimiento; *sentido del calor*: facilita percibir la interioridad del objeto, como expresión del yo del propio ser humano y lo más espiritual en él.

El **grupo 3** sentidos específicos de la percepción de los otros seres humanos, caracterizados por ser extremadamente externos y mediar entre lo interior y lo exterior. *Sentido auditivo o sentido del sonido*: percepción de la vibración sonora y sus armónicos, no sonidos lingüísticos, vibración interna de las cosas que manifiesta su interior y nosotros lo percibimos; *sentido de la palabra ajena o sentido verbal*: percepción del sentido a través del lenguaje, antes del juicio de valor; *sentido del pensamiento ajeno o sentido intelectual*: percibe los pensamientos de los demás a través de sus ademanes externos tanto como los que llegan por el habla, va más allá del lenguaje audible; *sentido del yo ajeno*: auto-percepción de la propia personalidad, diferente del reconocimiento del yo de la otra persona.

Como puede observarse, se reconocen y, al mismo tiempo, se trascienden los cinco sentidos biológicos: vista, oído, olfato, tacto y gusto, sobre todo, los sentidos que involucran la percepción del otro en tanto interconectan la humanidad compartida y, en palabras del propio Steiner, promueven “un cambio que apunta hacia una cultura más vivible”.

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. La expresión gráfica de la propuesta Steineriana de los doce sentidos es la siguiente:



Al interior de la dinámica de restitución de los sujetos, en el sentido planteado al inicio, de interrogar lo posible y lo potenciable 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.

3. CRITERIO METODOLÓGICO Y DESARROLLO 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.

Como un modo de percibir la escuela y el aula de clases propia del desempeño profesional como docente, durante el desarrollo de la investigación, 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 de 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.

El análisis del diario de sentidos evidenció cómo muchos asuntos que parecían estar ahí, y por ello mismo darse por obvios, no lo eran. 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 obiedad 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.*

Para el desarrollo de la investigación planteamos una experiencia de vida en el sentido de una oportunidad que proveyera acción a los estudiantes a partir de sus sentidos y, desde allí pasaran desde lo que oían, lo que veían, lo que decían y lo que escribían a integrar la vivencia como oportunidad compartida.

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 organizados 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 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.

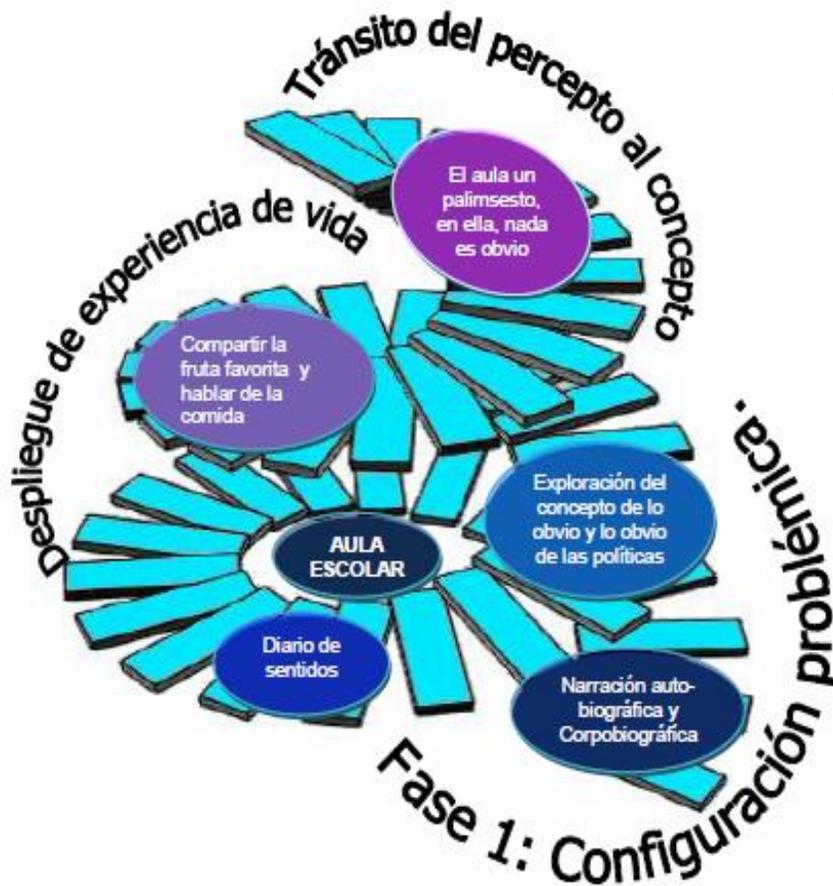
Una vez finalizada la actividad del compartir de la fruta favorita, los estudiantes salieron al descanso de la escuela en su jornada habitual, y cuando terminó este descanso, los estudiantes ingresaron al salón y continuaron en sus grupos y narraron a sus compañeros la receta de su comida favorita, la 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?

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. Gráficamente la metodología se representa así:



4. DE LAS OBVIIDADES EN LA VIDA DEL AULA ESCOLAR.

Sistematización y análisis de información

4.1 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 del animal que fueran sacando (cerdo, oveja, vaca, conejo), 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 pre-texto 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 suavitos 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. Si bien puede aceptarse que el gusto por uno u otro alimento no exigen explicaciones y su verdad no está en discusión, en tanto están lejos de requerir acuerdo o desacuerdo, asociado como está, en este caso, a un asunto de gustos, por un lado. Por el otro, a unos objetos conocidos (las comidas pertenecen a la cultura culinaria de la región cafetera en Colombia).

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

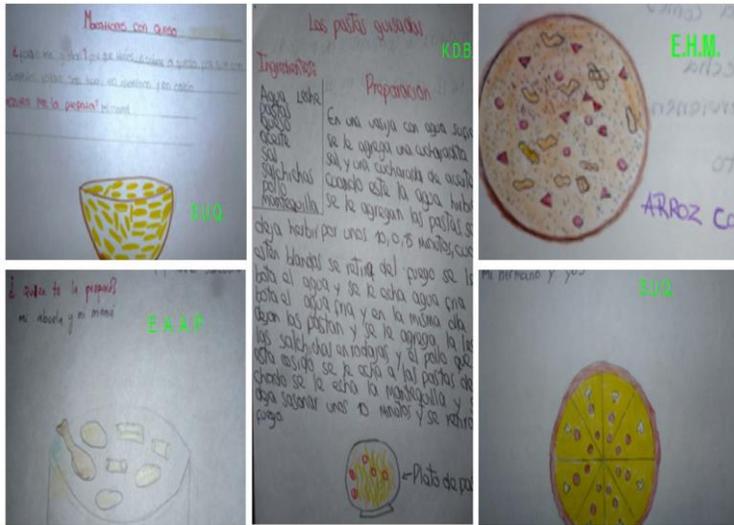
ofrecían y su cuerpo tenía una postura diferente a la presentada con V., en tanto agradecía que le compartieran de sus frutas.

Al final de la actividad L.M.G. manifestó: "La actividad estuvo bien" y al indagársele 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.

Tal como indica Vigotsky (2003) los niños en edades tempranas, antes de la adolescencia, tienen cierta preferencia e inclinación por la vida artística, en esa medida fue explicable que combinaran texto y dibujo en sus recetas. Ahora bien, adentrarnos en esos textos lingüísticos y visuales permitió evidenciar el despliegue de formas de percepción de realidad por parte de los niños y sus implicaciones para el trabajo colectivo, en la medida que está experiencia naciente de los sentidos, de la percepción de la propia interioridad se abrió hacia la percepción de la interioridad de los otros y a la percepción del mundo.



Apoyados 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

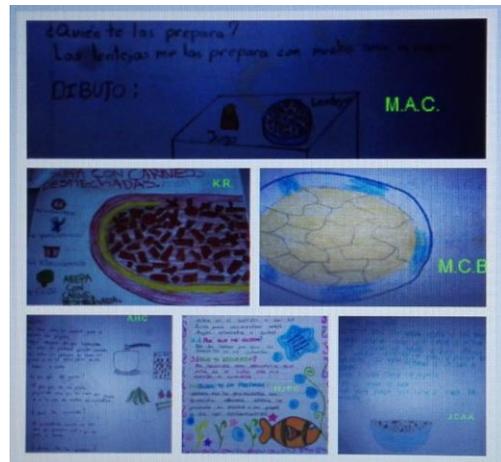
realidad de los objetos fueran visibles o no, bien por color, por tamaño, por su transparencia radiográfica, por su carácter plano como si observaran desde arriba o por su abatimiento (dejar ver aspectos que en la perspectiva desde arriba no serían observados).

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

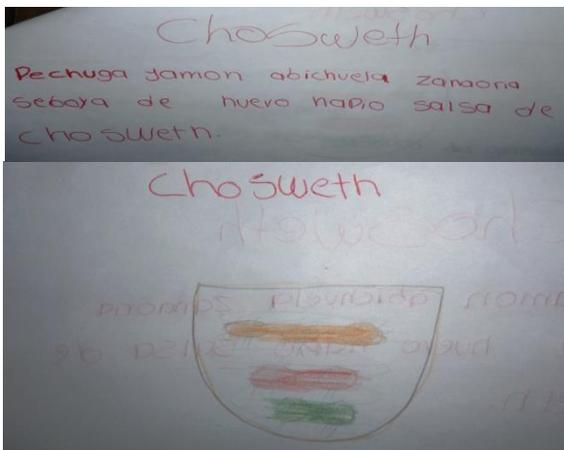


personaje. Recuérdese que cuando señaló el gusto por los frijoles, indicó que le recuerda que se la prepara su mamá y se puso a llorar. Fue más evidente, en ésta estudiante su vínculo afectivo con la comida y como éste pretexto, en el sentido de texto previo, le abrió su mundo a los demás.

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 bién

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 (Ver anexo 4)

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 cobraban 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*.

4.2 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.

En consecuencia, un aula para ser leída lo primero que llama es a comprenderla en su más natural y menos cuestionado significado: su condición de referente geofísico, la preguntas de Yepes (1992, p.47) cobran vigencia: “¿Por qué casi todos los salones de clases han presentado una distribución básicamente igual desde hace más de un siglo? ¿Por qué esa distribución y no otra?, ¿Cuál es su relación con el aparato escolar como tal, con la sociedad que la creó, con la cultura?”

Leer el aula implica al menos tres movimientos: hacer visible, interrogar y dotar de sentido sus modos y disposiciones. Las respuestas del mismo Yepes configuran alternativas de comprensión, en tanto el autor plantea que como estructura significativa, el aula parece ser un asunto trivial dado que se conoce y se comparte su función. El asunto es que su sintaxis a partir de las cuatro paredes que la delimitan, el mobiliario asignado a docentes y estudiantes, entrega a cada uno una parcela y un lugar de poder y de subordinación. De modo tal que la configuración centrípeta, en palabras del propio Yepes, facilita un desarrollo ordenado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un control panóptico por parte del profesor y una connotación para los estudiantes de cierta homogeneidad y disposición para recibir lo que el profesor- Estado tienen para decir.

En éste orden de ideas, se trata de volver sobre éstas disposiciones del aula más allá de su funcionamiento y leer sus posibilidades de transgresión para permitir el conocimiento de la interioridad de los estudiantes, para que sus trayectos vitales y los del mismo profesor ingresen, se crucen y tejan relaciones, de modo tal que el interés por el vagabundeo (presencias y ausencias) se mueva hacia una denotación del extrañar al otro y no sólo de controlarlo. De modo semejante, el vagabundeo que puede significar desorden y descontrol, pueda leerse como control del propio cuerpo, oxigenación fisiológica, interés por el otro y por lo otro. El ir más allá de cada uno en lo suyo y permitir cierta aglomeración, probablemente no *des-ordene* el aula sino que ponga otros órdenes.

Las disposiciones del aula, históricamente tan funcionales, podrán ser modificadas si se des-naturalizan, si se in-comodan quienes las dominan y si al interrogar el para qué de su disposición semiótica conduce a otros modos de pensar así sea las mismas cuatro paredes para que tenga sentido estar allí, para que la pregunta Zemelmaniana (1997) por el ¿qué nos convoca? tenga lugar y cabida desde la llegada en rostro y en cuerpo de cada sujeto con su cuerpo, con

su contexto para ser leído e interpretado, además de ponerlo en funcionamiento en virtud del aula a la llega y del rol que en ella cumple.

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.

Señala Banguero Camacho (2008) “El aula expandida es un desafío posible en la construcción de un espacio educativo como universo de significación, cargado de sentido, que da cuenta del recorrido en conjeturas, disertaciones y aproximaciones de los desafíos del movimiento de tematización, problematización y fundamentación en torno al discurso epistémico como se traduce en un concepto de realidad... (p.73).

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.

Se trata, por tanto, de una lectura en dos orientaciones, la primera, orientada a leer entre líneas, en el sentido de Barthes (1993), a plantearse el sentido como una cualidad el hecho, de modo tal que se mantenga viva la lucha contra inocencia de los objetos, para dar paso a pensar los sentidos connotados de la organización semiótica del aula de clase y sus implicaciones para la vida del aula.

De éstas implicaciones para la vida del aula, en tanto vida de los quienes que la realizan, surge la segunda orientación de lectura. Diría Freire (2004), una lectura del propio mundo donde el texto y el contexto se entretujan para reconocer las determinaciones desde los hechos de la vida social. De modo tal que la lectura de mundo preceda a la lectura de la palabra y la lectura de la palabra continúe la lectura del mundo, lo cual implica siempre, en tanto acto de leer...”percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído” (Freire, 2004)

Transformar las miradas para interrogar, interpretar y modificar las disposiciones, pasa también por transformar los modos en la vida 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.

Transitar por las disposiciones, re-plantear los modos, conduce a interrogar y replantear los dispositivos y aquí el asunto emerge como problema pedagógico, en la medida que el acto pedagógico comprendido como “sistema de interacciones

entre estudiantes y docentes y modificaciones didácticas en el aula durante un período determinado” (Utrera y Salazar, 2001,p22), pueda ser deconstruidos, en el sentido de re-leído desde sus nervadura profunda y los dispositivos pedagógicos derivados se piensen en términos de configuración, de sus producción, de su socialización y de su orientación.

Desde ésta perspectiva, esa vida del aula escolar, que como se dijo en el capítulo 2, deviene el micro-espacio de confluencia de las políticas educativas, pensada el sentido que la venimos trabajando implica procesos de negociación curricular, sale de ella misma para trabajar sobre estrategias de gestión que permitan poner en escena las diversas miradas, la co-implicación en los compromisos y el hacerse cargo de las diferencias que un aula pensada así, pone en la escena. En suma unos modos donde...

...la resonancia de voces y susurros del compartir la palabra tejida en el flujo de la conversación donde no se excluye al sujeto y su subjetividad. (Donde) El lugar de la memoria de lo que estamos siendo en el proceso de formación, en el tejido de todos, nos recuerda un poco que somos de distintas tonalidades y texturas, además nos recuerda la belleza de los matices, y nuestra tragedia de ser fragmentos de historia, y lo que queda de nosotros (Banguero, 2008, p.72).

Si como plantea, Chaves (2006, p4), “el personal docente, al ser la figura de mayor jerarquía en el salón de clase, tiene un papel fundamental en la construcción de las subjetividades e identidades de sus estudiantes”, evidentemente esto será tanto más rico y tanto más valioso mayor lugar y resonancia tengan las palabras, los gestos, los movimientos, los cuerpos y las incomodidades que generan para leer las líneas y las entrelíneas.

Asumir que en el otro se encuentra abierto el espacio para transformar, resignificar, construir, en medio de la diferencia, el ambiente en el que convivimos, nos lleva a pensar cómo se dan las transformaciones sociales y cuál es el lugar ocupamos y decidimos promover y habitar en esas transformaciones.

[...] si una institución es un “conjunto de herramientas del lenguaje, de las maneras de hacer, de las normas y de los valores, etc.” (Castoriadis, 2006, p. 77), entonces la transformación de la sociedad no puede sino darse en los discursos, los textos y las acciones narrativas, nuevos discursos y textos que operen en la realidad (Agudelo, 2011, p.247)

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 innecesaridad e insuficiencia de las prescripciones y las proscripciones 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).

Por lo tanto, en toda la carga de la obviedad, nos encontramos con la profunda desolación del olvidado sujeto, a quien creemos reconocer en el aula sin pensar en sus elaboraciones sobre lo que allí acontece “La acción pedagógica debería fortalecer la capacidad de conocimiento de uno mismo, de nuestras fortalezas y debilidades, y de definir qué soy capaz de hacer, ¿qué quiero?, ¿a dónde quiero ir?” (Porter, 2006, p.10). En el diálogo entre Juan Carlos Tadesco y Luis Porter, existe una invitación a no tomar nada por sentado...

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.

5. 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.

Interrogar e interpretar las obviedades y los implícitos relacionados que se configuran en el aula de clase, no significa orientación y, menos, consecución de un aula transparente y libre de obviedades, ya lo señala Gärdenfors (2005, p.55) "lo obvio va sin decir", de lo que se trata es de generar alerta, disposición y agudeza interpretativa no sólo para favorecer la administración de los saberes académicos sino para posibilitar la emergencia de la vida vivida y las vidas que fluyen.

Hengemuhle (2005) en la línea de investigación sobre formación de formadores, interroga las transformaciones necesarias en educación desde diversas posturas contemporáneas. Al preguntar por la urgencia de integrar los sujetos a la educación, señala que el desafío radica en insertar la subjetividad en la educación para restablecer al sujeto, partiendo del contexto histórico, social y cultural, desde el cual se relaciona con los demás, con miras a crear la necesidad y la pasión por leer y aprehender el mundo, con el fin de crear un tejido de relaciones con su sentido de vida y el aula a la cual asiste para potenciar sus aprendizajes.

Como fotografía en movimiento, el aula con todos los significados y los sentidos posibles que en ella se elaboran y que sobre ella se configuran, tiene poco de obvio y mucho de desconocido, de invisibilizado. Por ello, comprender el

aula como lectura en palimpsesto deviene en utopía, comprendida como proyecto viable como apropiación del presente Zemelman (1997), para ir más allá de trabajar la cualidad de la educación como pertinencia y adaptación a las realidades que devienen en formas sutiles de sostenimiento del *statu quo*.

Tal como ya dijimos, 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.

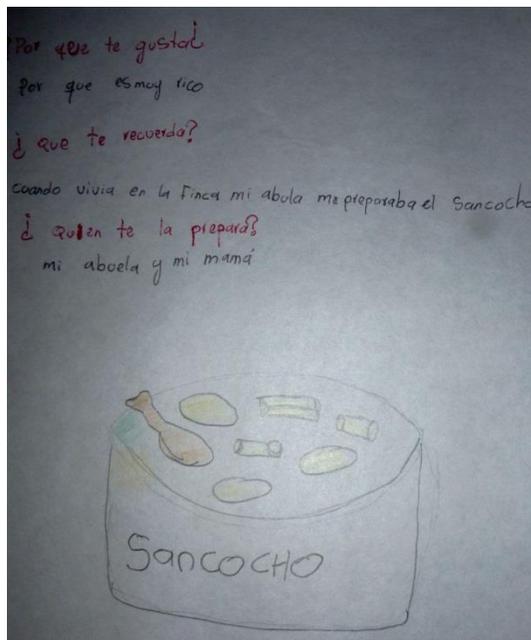
En esa medida se pone de manifiesto el valor de leer sus silencios tanto como sus palabras. *Es por esto que invisibilizado no significa obvio*. Invisibilizado en la medida que no se sabe que existen esos sentidos para el otro o se conjetura, a partir de los indicios generados por experiencias previas, 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.

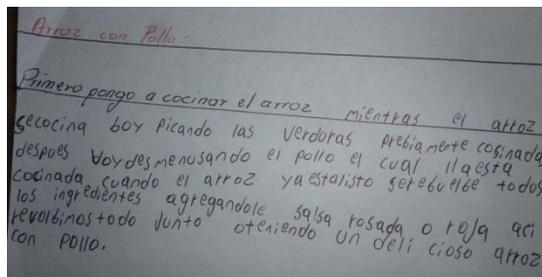
El aula como fotografía en movimiento, es el reto que plantea la investigación las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar. A diario las huellas dejadas por estudiantes - docentes, en el espacio y tiempo escolar de nuestras aulas, harán que existan acontecimientos que vinculan las experiencias 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.

E. A. A. P.—Su comida favorita era el sancocho.

Si concebimos con Luquet (1981) que el dibujo se asocia a configuraciones realistas, es evidente que el niño está en un cierto realismo intelectual, hay transparencia y el título obedece nombre el alimento que representa. El dibujo está afirmado en la base de la hoja y los detalles son cercanos a lo real. Es un dibujo con líneas interrumpidas o corregidas y con escaso color.



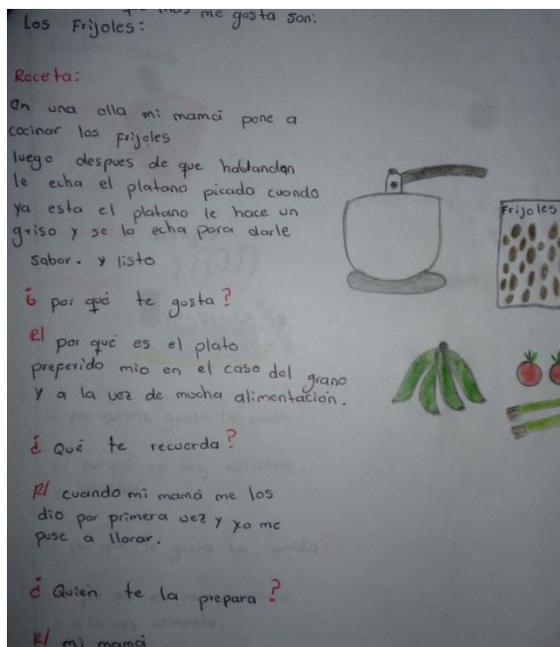
No hubo dibujo asociado a la receta. Esta se escribió como relato continuo y en perspectiva general.



A.H.C. Su comida favorita eran los frijoles-

El dibujo opera como expresión del escrito, ocupa el margen derecho en relación con el espacio que ocupa las palabras al lado izquierdo, lo cual evidencia armonía. Hay un cierto realismo visual. El dibujo es coherente con la precisión del lenguaje que acompaña la descripción. Trazos firmes. Los colores son vivos y representan los objetos reales.

La receta la desarrolla introduciendo a la mamá como personaje que cocina. Además indica cómo se mezclan los ingredientes y para qué son.



K.R. Su comida favorita era la arepa con carne desmechada.

Es un dibujo de gran tamaño, ocupa la mayor parte de la hoja, literal, el espacio está representado por el plato favorito, colorido, es ordenado. El colorido expresa seguridad y gusto por la actividad. Aquí hay un realismo visual, los trazos continuos y colores fuertes dan cuenta de un niño seguro. Con respeto por el entorno.

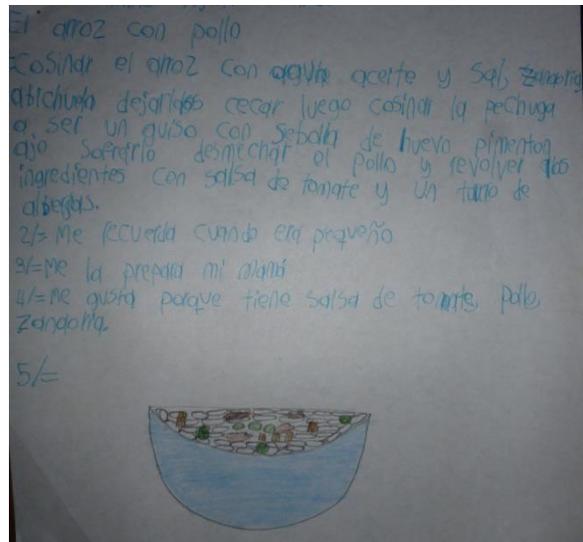
El dibujo acompaña el texto. Se enuncian los ingredientes y se escribe como se mezclan



J.C.A.A. Su comida favorita era el arroz con pollo. "

El dibujo ocupa la base de la hoja y el centro de la hoja, expresa realismo visual. Los colores son claros, las líneas continuas y hay un esfuerzo por establecer relación entre el dibujo y el texto escrito. Hay un realismo intelectual en el dibujo en su conjunto.

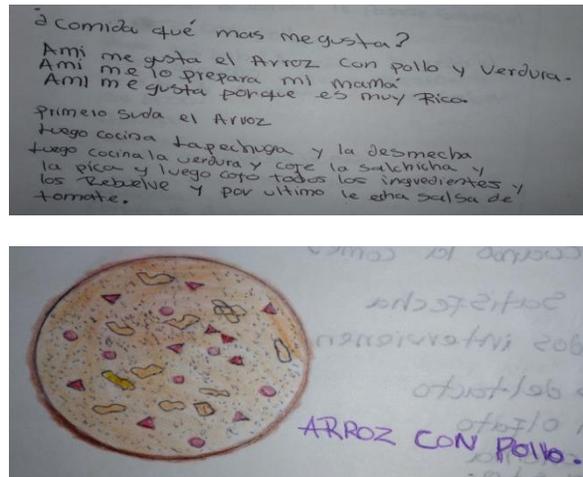
Escribió la receta como descripción del alimento en términos de ingredientes y preparación.



E.H.M. Su comida favorita es el arroz con pollo y verduras.

El niño dibuja en perspectiva de observación desde arriba, en la base de la hoja y centrado, con trazos continuos y bidimensionales. Hay una expresión de realismo más intelectual que visual.

Escribió la receta como descripción del alimento en términos de ingredientes y preparación.



J.E.D.P. Su comida favorita es la pizza de pepperoni.

El niño dibuja en perspectiva desde arriba, en la base de la hoja, centrado y perspectiva simétrica. Trazo continuo y colores fuertes y firmes. Su realismo es más intelectual que visual.

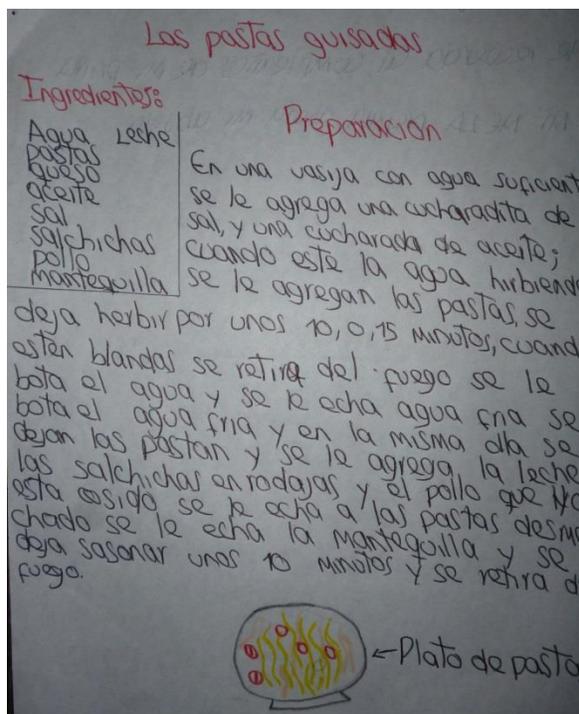
No hay datos sobre como escribió la receta



K.D.B.V. Su comida favorita son las pastas guisadas.

El dibujo es esquemático, expresa cierto realismo visual, los trazos son firmes, la perspectiva es en visión desde arriba, aunque deja ver lo que sería la base del plato.

Escribió la receta como descripción del alimento en términos de ingredientes y preparación. Separó la lista de alimentos y luego describió la preparación.



L.M.G. Su comida favorita es la chuleta y los frijoles.

¿ Quien Te prepara la comida?
ami me prepara la comida mi abuela, mi tia o mi mamá.
¿ Como savorea la comida?
por su sabor y por olor
¿ cual comida le gusta más?
La chuleta y los Frijoles

M.A.C. Su comida favorita son las lentejas.

El dibujo ocupa la parte inferior de la hoja y evidencia cierta desproporción en relación con texto escrito y con el tamaño mismo de la mesa. Es esquemático en sus trazos y se va moviendo hacia un realismo visual en tanto incluye la bebida como parte de una cierta situación.

Escribió la receta como descripción del alimento en términos de ingredientes y preparación.

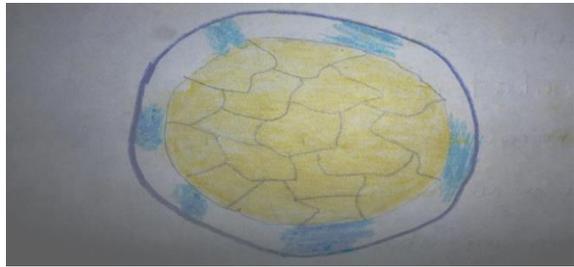
Receta de la comida que más me gusta.
LENTEJAS:
Se ponen a cocinar las lentejas durante 15 minutos; luego pelo y pico papa comun y corriente en cuadritos pequeños y la mezclo con la lentejas, le agrego sal al gusto, maqui, condimento y le pico chorizo al gusto y se dejan cocinar durante 20 minutos.
¿Por qué te gustan?
Las lentejas me gustan porque son muy suaves y deliciosas y porque no son grasosas.
¿Que te recuerdan?
Las lentejas me recuerdan a mi abuelita Estela, porque cuando ella estuvo tan enfermita, le daban de comer mucha lenteja.
¿Quién te las prepara?
Las lentejas me las prepara con mucho amor mi mamá.
DIBUJO:

M.C.B. Su comida favorita es la tortilla.

El dibujo tiene trazos firmes, es colorido, amplio, ocupa el centro del espacio. Maneja la perspectiva vista desde arriba, deja entrever, de modo pertinente, el borde del plato. Es expresión de realismo visual.

Escribió la receta como descripción del alimento en términos de ingredientes y preparación. Separó la lista de alimentos y luego describió la preparación.

-Comida favorita: tortilla
-Me gusta porque su sabor es rico.
-Me recuerda a mi abuela.
-Me la prepara mi abuela
Receta: Ingredientes papa
Huevo
Aceite
Sal
Preparación: Se pelan las papas-se cortan en pequeños trozos, se pritan completamente se batan 2 huevos se agrega un poco de sal y se mezcla con las papas, se pone en un sartén hasta que se cocine bien.

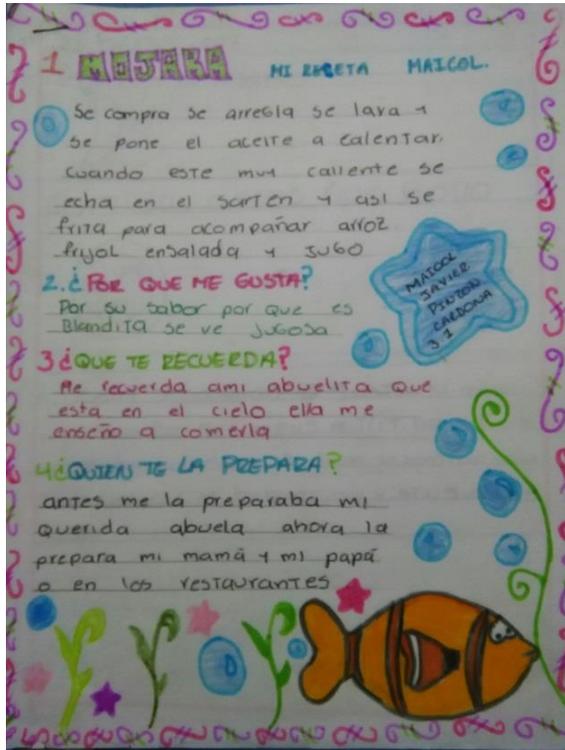


M.J.P.C. Su comida favorita era la mojarra frita.

Es un dibujo ordenado, se evidencia armonía, colorido.

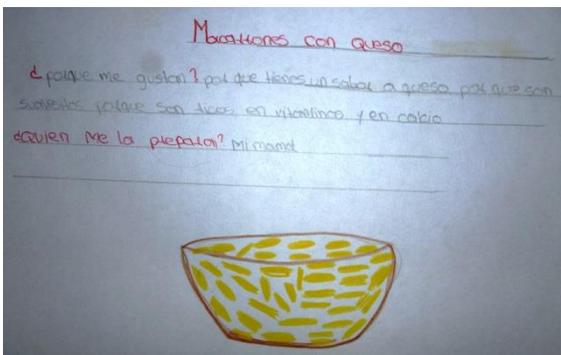
En conjunto, hay una expresión estética sobre la presentación de la receta en sí misma. Hay armonía y evidencia de un realismo más visual expresado en que se va alejando del interés por los detalles naturalistas y se acerca a evocaciones visuales. Los trazos son firmes, ha sentido en el uso de las proporciones y de los planos.

Escribió la receta como descripción del alimento en términos de ingredientes y preparación.



S.U.Q. Su comida favorita son los macarrones con queso.

El dibujo ocupa la base de la hoja y un plano preponderante sobre el texto escrito, sus trazos son firmes, es colorido y tiene transparencia. Expresión de realismo intelectual.

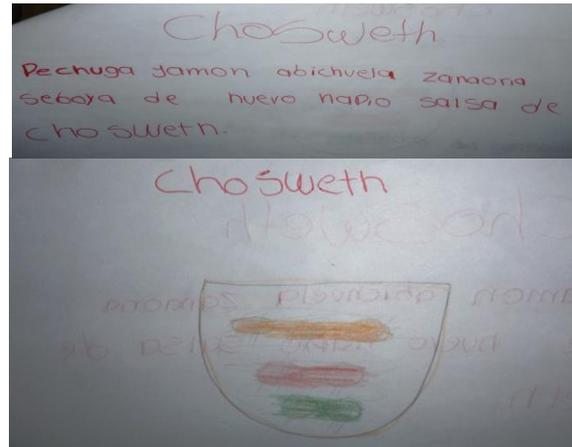


V.R.O. Su comida favorita era el Chop suey.

“Me recuerdo que me la hace mi abuela y porque sabe rico”.

El dibujo es esquemático, con escasos detalles, los trazos son superpuestos. Podría plantearse como un realismo fallido en palabras de Luquet en tanto hay obstáculos para la expresión realista y sintética de lo que desea proponer.

Enunció los ingredientes sin describir como se prepara el alimento.



5. REFERENCIAS

- 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.
- Gärdenfors, 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). El Lenguaje como Generador de Conflictos. *Horizontes Humanos: Paisajes y Límites*, 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.
- 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 Rozo, 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 multimedial*. 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.

6. FUENTES

- Barthes, Roland. (1997). El grado cero de la escritura. Bogotá: Siglo XXI editores.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Caram de Nacusse, Gladys (2005). Aspectos subjetivos del discurso del docente de EGB 1 y 2 en el contexto del aula. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castro, Fancy. (2009). El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. Horizontes educacionales, Nro. 1. Chile: Universidad BioBio.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. (Informe de la UNESCO de la comisión internacional) sobre la educación para el siglo XXI Editores.
- Díaz Gómez, Alvaro y González Rey, Fernando. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico -cultural. Conversación con el psicólogo Cubano Fernando González Rey. Universidad de Manizales, Colombia, Universidad Católica de Campiñas Brasil.
- Foucault, Michel. (2005). Orden y Discurso. (3ª edición). Barcelona: Tusquets.
- Índice de inclusión. (2009-2012). Programa de educación Inclusiva con calidad. "Construyendo capacidad Institucional Para la atención a la diversidad". Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. (2005). Ministerio de Educación Nacional. La Revolución Educativa.
- Norbert, Elías. (1993). Civilización y subjetividad. Zona Erógena. Número 13.
- Paz Quispe, Walter (2007). Roland Barthes y su legado en la interpretación semiológica. En <http://wpqsdossier.blogspot.com.co/2007/07/roland-barthes-y-su-legado-en-la-8715.html> (Recuperado diciembre 2015)

Quiroga Uceda, P (2014, octubre 31). Seminario de pedagogía. Rudolf Steiner y la Pedagogía Waldorf. Historia y Actualidad. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=bB4FU5pw_cs

Searle, John. (1997). La construcción de la realidad social. Barcelona. Paidós.

Touraine, Alain. (2000) ¿Podremos vivir juntos? Bogotá Fondo Cultural Económico.

ANEXO 1 Respuesta a las preguntas ¿Qué es para usted algo obvio? y ¿qué tan obvias son las políticas educativas actuales?

| ¿Qué es para usted algo OBVIO? | |
|---|--|
| ESTUDIANTES | PADRES DE FAMILIA |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Es algo que no necesita explicación.</i> • <i>Es las matemáticas.</i> • <i>Es algo tan lógico que solo tiene una respuesta.</i> • <i>Lo único que hay.</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Algo lógico.</i> • <i>Una cosa clara, evidente que no necesita explicación.</i> • <i>La manera más despectiva de decir si está claro, una forma de quitarse.</i> • <i>Es algo que no necesita preguntarse, porque su respuesta es universal.</i> |
| ¿Qué tan OBVIAS son las políticas educativas actuales? | |
| <p>RECTOR: Si se siguen las directrices ministeriales, son bastante claras; ya los encargados de hacer que se cumplan son las diferentes gestiones escolares, en este caso sería la académica.</p> | |
| <p>COORDINADOR: Las políticas educativas son muy concretas en lo que respecta en los documentos, la aceptación o rechazo ya depende de la actitud de cada docente.</p> | |
| <p>DOCENTE PRIMARIA: “Si las políticas educativas son obvias ellas son las responsables del funcionamiento del establecimiento educativo y ya depende del trabajo de cada uno en su aula si las cumple o no”.</p> | |
| <p>DOCENTE PRIMARIA: “No son obvias El papel puede con todo y lo hacen ver como algo fácil, lo que en realidad resulta ser lo contrario cuando le mandan estudiantes con problemáticas que uno no cuenta con esa formación para tratarlas”.</p> | |
| <p>DOCENTE PRIMARIA: “No son obvias porque el gobierno promulga y aprueba políticas que no van con la realidad del aula”.</p> | |
| <p>DOCENTE SECUNDARIA: “Si son obvias, falta la difusión y la interpretación de las políticas”.</p> | |

ANEXO 2: Cuadro de orientación conceptual

| CATEGORÍAS | | CATEGORÍAS DEDUCTIVAS | CATEGORÍAS INDUCTIVAS |
|---------------|-----------|--------------------------------------|--|
| OBVIÉDADES | SENTIDOS | 12 sentidos | Los cinco sentidos biológicos Emociones Relación con el otro |
| | LENGUAJES | Oral | Experiencias narradas |
| | | Escrito | Sentimientos Expresados |
| | | Visual | Dibujos como expresión de experiencia |
| | | Gestual | Gestos Corporalidad |
| VIDA DEL AULA | | Significaciones Signos y símbolos | Red de sentimientos |

ANEXO 3 Dibujos de los niños para expresar sus recetas

Por que te gusta?
 por que es muy rico
 ¿ que te recuerda?
 cuando vivia en la finca mi abuela me preparaba el Sancocho
 ¿ quien te la prepara?
 mi abuela y mi mamá



Arroz con Pollo

Primero pongo a cocinar el arroz mientras el arroz se cocina voy picando las verduras previamente cortadas despues voy desmenuzando el pollo el cual llevo a la coccinada cuando el arroz ya esta listo se le agregan todos los ingredientes agregandole salsa tozada o toja asi tenemos todo junto obteniendo un delicioso arroz con pollo.

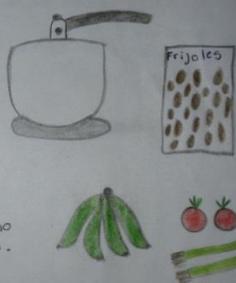
Los Frijoles: ^{que mas me gusta son:}

Receta:
 En una olla mi mamá pone a cocinar los frijoles luego despues de que habitan le echa el plátano picado cuando ya esta el plátano le hace un guiso y se lo echa para darle sabor. y listo

¿ por que te gusta?
 El por que es el plato preferido mio en el caso del grano y a la vez de mucha alimentación.

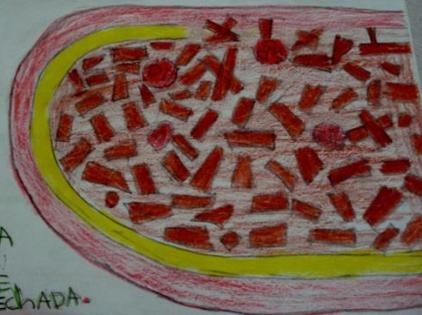
¿ Qué te recuerda?
 R/ cuando mi mamá me los dio por primera vez y yo me puse a llorar.

¿ Quien te la prepara?
 R/ mi mamá



AREPA CON CARNE DESMECHADA. AREPA

45 minutos
 4 porciones
 216 kilocalorías
 facil

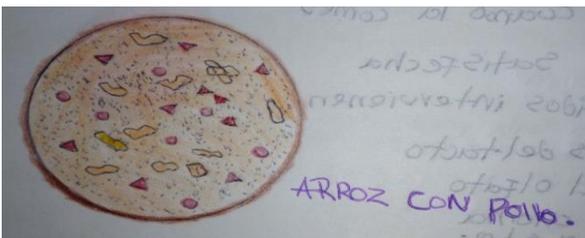


AREPA CON CARNE DESMECHADA.

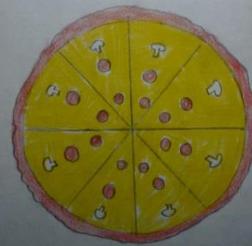
El arroz con pollo
 Cocinar el arroz con aceite y sal, zanahoria
 abichuda dejarlo cocer luego cocinar la pechuga
 o ser un guiso con cebolla de huevo pimenton
 ajo sazonarlo desmechar el pollo y revolver los
 ingredientes con salsa de tomate y un tanto de
 cebolla.
 2/= Me recuerda cuando era pequeño
 3/= Me la prepara mi mamá
 4/= Me gusta porque tiene salsa de tomate, pollo
 zanahoria.
 5/=



¿Comida qué más me gusta?
 A mí me gusta el Arroz con pollo y Verdura.
 A mí me lo prepara mi mamá
 A mí me gusta porque es muy Rico.
 primero suavo el Arroz
 luego cocina tapachuga y la desmecha
 luego cocina la verdura y coge la salchicha y
 la pica y luego coge todos los ingredientes y
 los mezcla y por ultimo le echa salsa de
 tomate.



Me recuerda a mi mamá
 la preparamos ent todos (mi abuela, Mi mamá,
 mi hermano y yo)



Las pastas guisadas

Ingredientes:

- Agua
- Leche
- Pastas
- queso
- aceite
- sal
- salchichas
- pollo
- montequilla

Preparación

En una vasija con agua suficiente se le agrega una cucharadita de sal, y una cucharada de aceite; cuando esté la agua hirviendo se le agregan las pastas, se deja hervir por unos 10, 0, 15 minutos, cuando estén blandas se retira del fuego se le bota el agua y se le echa agua fría se bota el agua fría y en la misma olla se dejan las pastas y se le agrega la leche las salchichas en rodajas y el pollo que ha estado cocido se le echa a las pastas desmechado se le echa la montequilla y se deja sazonar unos 10 minutos y se retira del fuego.



← Plato de pastas

¿ Quien Te prepara la comida?

ami me prepara la comida mi abuela, mi tia o mi mamá.

¿ Como sabevea la comida?

por su sabor y por olor

¿ cual comida le gusta más?

La chuleta y los Frijoles

Receta de la comida que mas me gusta.

LENTEJAS:

Se ponen a cocinar las lentejas durante 15 minutos; luego pelo y pico papa camu y corriente en cuadritos pequenitos y la mezclo con las lentejas, le agrego sal al gusto, maqui, condimento y le pico charizo al gusto y se dejan cocinar durante 20 minutos.

¿Por qué te gustan?

Las lentejas me gustan porque son muy suaves y deliciosas y porque no son grasosas.

¿Que te recuerdan?

Las lentejas me recuerdan a mi abuelita Estela, porque cuando ella estuvo tan enfermita, le daban de comer mucha lentija.

¿Quién te las prepara?

Las lentejas me las prepara con mucho amor mi mamá.

DIBUJO:



Comida favorita: tortilla

- He gusta porque su sabor es rico.
- He recuerda a mi abuela.
- He la prepara mi abuela

Receta:

Ingredientes: papa, huevo, Aceite, Sal

Preparación: Se pelan las papas-se cortan en pedacitos trozos, se pritan completamente se batan 2 huevos se agrega un poco de sal y se mezcla con las papas, se pone en un sartén hasta que se cocine bien.



1. ¿CÓMO SE PREPARA MI ZARZETA MAICOL?
Se compra se arregla se lava y se pone el aceite a calentar. Cuando este muy caliente se echa en el sartén y así se fritan para acompañar arroz, frijol, ensalada y queso.

2. ¿POR QUÉ ME GUSTA?
Por su sabor por que es blanda se ve jugosa.

3. ¿QUÉ TE RECUERDA?
Me recuerda a mi abuelita que está en el cielo ella me enseñó a comerla.

4. ¿QUIÉN TE LA PREPARA?
antes me la preparaba mi querida abuela ahora la prepara mi mamá y mi papá o en los restaurantes.

MAICOL
SABER
PREPARAR
3 1

Chosweth
Pechuga jamon abichuela zamaona
Sebaya de nuevo nario salsa de
Chosweth.



Morrones con queso
¿por que me gustan? por que tienen un sabor a queso por que son
suavitos porque son tiernos en vitallinos y en calbio
¿quien me la preparó? Miriam



ANEXO 4 El trabajo presentado como compensación

PROYECCIÓN: ES EL SENTIR
DEL COLOR O SU INSENSIBILIDAD
EN LA PIEL.

EQUILIBRIO: ES EL SENTIR
EL EQUILIBRIO QUE SE
DETERMINA POR LOS CAMBIOS
MENSAJES DE EQUILIBRIO DEL
CERO DUTENDO TIENEN COMO
CONO SISTEMA VESTIBULAR

NOCIERCIÓN: ES LA PERCEPCIÓN
DEL COLOR A PARTIR DE LA
PIEL LAS ARTICULACIONES Y
LA ORGANIZACIÓN CORPORAL EL
TRABAJO DE ESTA INCLUIDO
POR QUE CARGO DE RECEPTOR
DE COLOR

PROPIOCERCIÓN: ES LA PERCEPCIÓN
CADA ORGANISMO EL CONO
TIENEN SE INCONCIENTE DE
TODA SE CUENTRA CADA
DEL CUERPO SEN NUESTRO
VERLA O SENTIRLA

MEMORACIÓN: TIENEN MEMORIAS
DELO EL MEMOR LA SIDA
DELO BOLSA VISUAL TIENEN
DELO LOS VISTE SANA
DELO Y EN LAS VESTIB

SINESTESIA: EN ALGUNAS SERES
HUMANOS HAN DESARROLLADO ESTE
SENTIDO, COMO SE LOGRA POR
TRABAJOS, CUANDO SE ENCUENTRA
MUSICA SE DICE UN PAPA
HASTA QUE O ENCONTRAR SIDA
A LOS COLORES

KINESTESIA: SON LAS SENSACIONES
QUE SE TRANSMITEN CUANDO
TIENEN DELO TODOS LOS PUNTOS
DEL CUERPO AL CENTRO
NUESTRO