

Fecha recibido: 30 de septiembre de 2019 • Fecha aprobado: 31 de octubre de 2019

ENTRE EL LENGUAJE DICHO Y LO POR DECIR EN LA ESCUELA^a

^aTrabajo de grado: *Lenguajes y alteridad: una apuesta pedagógica en la escuela. Maestría en Pedagogía. Universidad Católica de Manizales 2018-2019.*

Dayla Helena Vasco

Licenciada en educación preescolar. Especialista en Gerencia educativa. Magister en Pedagogía. Universidad Católica de Manizales. daylavas@yahoo.es
ORCID: 0000-0002-3908-4905

Lina María Castaño Patiño

Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Especialista en Gerencia Educativa. Magister en Pedagogía. Universidad Católica de Manizales. limar2819@hotmail.com.
ORCID: 0000-0003-0925-275X

Origen del artículo

Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado "Lenguajes y alteridad: una apuesta pedagógica en la escuela", realizado para optar el título de Magister en Pedagogía, en la Universidad Católica de Manizales durante los años 2018 – 2019.

Cómo citar este artículo

Vasco, D. y Castaño-Patiño, L. (2020). Entre el lenguaje Dicho y lo por Decir en la Escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 20 (35), 39-51.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso)

ISSN: 2539-5122 (En línea) · OCDE: 5C01 ·



ENTRE EL LENGUAJE DICHO Y LO POR DECIR EN LA ESCUELA

El presente artículo investigativo tiene como finalidad presentar la distinción y comprensión de los lenguajes que se generan en la escuela desde la perspectiva teórica del "decir" y lo "dicho" del filósofo Emanuel de Lévinas. El enfoque y diseño se desarrolló desde la complementariedad, apoyándose en el análisis crítico del discurso y en la teoría fundamentada, propuesta que permitió abordar los lenguajes desde la realidad social, realizando un trabajo profundo con los actores educativos: docente y alumno. El trabajo investigativo muestra las tensiones entre los lenguajes Dichos y por Decir, que están suscritos en la escuela y que de alguna manera influyen en la transformación del ser. Es así, como esta investigación recoge evidencias que dan a conocer lenguajes en su mayoría de corte tradicional.

Palabras claves: lenguaje, lenguaje de lo Dicho y del Decir, escuela.

WHAT IS BEING SAID AND WHAT IS MEANT IN THE SCHOOL

This research paper aims to present the distinction and understanding of the languages generated in the school from the theoretical perspective of "what is being said" and "what was said" by the philosopher Emanuel de Lévinas. The approach and design were developed from the complementarity, based on the critical analysis of the discourse and on the founded theory; a proposal that allowed to approach the languages from the social reality, carrying out a deep work with the educational actors: teacher and student. The research work shows the tensions between the languages Say and by Say, which are subscribed in the school and that somehow influence the transformation of the being. Thus, this research gathers evidence that reveals languages that are mostly traditional.

Introducción

El lenguaje, inmerso en diferentes concepciones en los escenarios sociales, está regulado en la manera como debe transmitir un mensaje verbal o no verbal, de sentimientos, pensamientos y emociones que resguarda el ser humano en sus diferentes manifestaciones.

El sistema educativo, protagonista en los diferentes escenarios sociales, no es ajeno a la concepción anterior, por el contrario recrea situaciones de los actores sociales donde se percibe un lenguaje palabreado por la tradición y cotidianidad que albergan la mayoría de las instituciones educativas. Es por ello; que con la investigación desarrollada, nos enfocamos en el tema del lenguaje, comprendiéndolo desde dos formas expresivas¹ del "Decir" y lo "Dicho" de la teoría de Emmanuel de Lévinas (Levinas, 1987), que da apertura a reconocer unos lenguajes que han estado silentes en la cotidianidad de la escuela, en particular en las relaciones entre los actores sociales educativos. Un lenguaje desde la subjetividad del sujeto, de un "Decir" que avala la existencia del otro y de un "Dicho" enfocado a estereotipos y normatividad.

En consecuencia, consideramos tomar el tema del lenguaje en la escuela, pero no solo el que esta simplemente ligado al emisor y al receptor; sino a ese lenguaje que trasciende lo convencional y va más allá, alcanzando planos más significativos en la interacción docente- alumno como lo plantea Urgiles (2016): "Entre lenguaje y ser humano hay una relación íntima, el ser humano es lenguaje, es lenguaje de inicio a fin, el ser humano vive en el lenguaje" (p.232). En consecuencia; pretendemos con dicha investigación descubrir esos lenguajes emergentes que están implícitos en la práctica pedagógica y que carecen de protagonismo en la relación entre los actores educativos.

¹Nuestra habla se aproxima más a lo meramente dicho cuando más transita a una mera reproducción de lo ya dicho, es decir, cuando más se limite a repetir modelos dados y a aplicar reglas ya existentes, hasta la formación de estereotipos y automatismos. A la inversa el habla se aproxima más al decir puro cuanto más deja espacio para hallazgos de lo aun no dicho y para las correspondientes desviaciones de la regla. (Waldenfels, 2005).

En la escuela se observa constantemente como el lenguaje entre el docente y el alumno se basa en hechos conceptuales y temáticos de estándares curriculares y normativas estatales; diálogos que en la interacción no permiten reconocerse y aproximarse al otro.

Por consiguiente; el lenguaje en la escuela podría proyectarse como referente que da significancia a la relación docente- alumno, desde un reconocimiento por el otro, con un compromiso ético y transformador de vidas, experimentado en las prácticas pedagógicas².

Las dos fórmulas expresivas del "Decir" y lo "Dicho", de Emmanuel de Lévinas se abordarán teóricamente, sin dejar de lado las diferentes apreciaciones y postulados de otros autores que hablan del lenguaje, como herramienta fundamental en las relaciones de todos los seres humanos, participes activos en los diferentes contextos sociales.

Luego, es oportuno conocer la metodología de la complementariedad, la cual permitió un trabajo a profundidad en el campo pedagógico, ya que fue posible comprender de cerca las realidades culturales y sociales de los actores. Además; en los hallazgos se reconocerán los lenguajes dominantes (Dicho) y los emergentes (Decir) en el aula de clase; mostrando en ellos las tensiones existentes que prevalecen en ambos, pues es a partir de estos que se perciben las relaciones humanas educativas; tradicionales y distantes, cercanas y fraternas.

Por último, como no referirnos a las conclusiones que dejan al descubierto el tipo de relación que manejan los actores, desde sus percepciones y acciones; y como se manifiestan los lenguajes del Decir y lo Dicho en la interacción pedagógica y personal.

Comprendiendo los lenguajes...

El lenguaje, encargado de posibilitar encuentros entre sujetos es llamado a manifestar

²Las prácticas pedagógicas, asumidas como el espacio desde donde se pueden develar las dinámicas que acontecen en una determinada época y contexto, los discursos que las influyen, y que constituyen la experiencia educativa (Leal y Urbina 2014)

pensamientos y emociones; transmitiéndolos de forma verbal y no verbal, logrando tejer asimismo relaciones interpersonales, el desarrollo de su autonomía a partir de las experiencias de vida compartidas en diferentes entornos sociales. Esto coincide con Saavedra (2015) quien afirma: "para que exista un diálogo real tiene que darse entre sujetos que liberándose a partir de este vayan desarrollando su autonomía" (p.18).

Por consiguiente; la escuela es un espacio social al que haremos referencia y es precisamente donde los sujetos se reconocen, acceden al aprendizaje y se transforma al ser humano.

Es así, como el lenguaje asume la condición de todas las cosas, es el horizonte, y permanece arraigado a la condición humana ya que en él está representada la comunicación como quiera que esta se exprese a fin de transmitir el mensaje (Larrosa, 2001).

En educación los docentes de aula como facilitadores de encuentros están perfilados a ser los mediadores en los encuentros dialógicos, deben ser los artífices que propicien espacios de confianza, donde el estudiante exponga sus pensamientos, emociones y se pueda ver reflejado en su voz, rostro y cuerpo. Para Jaramillo y Orrego (2018) el lenguaje enseña, es una coincidencia entre un rostro que revela y lo revelado, con el lenguaje el Otro da a conocer una idea inicial de él y obliga a la contemplación de su ser y de lo infinito, por lo cual se establece una relación que queda en enseñanza.

La escuela³ es una comunidad, es social por naturaleza, allí se ponen en escena historias de vida protagonizadas por sujetos llamados docente y alumno; quienes son los encargados de manifestar a través del lenguaje los encuentros que se vivencian en la cotidianidad escolar.

Es entonces, el lenguaje en la escuela el encargado de crear y construir diferentes formas de pensar, sentir y hacer, y es por esto que la comunicación en el aula no solo puede estar sometida a recibir información, es necesario conocer historias de vida, necesidades, intereses y emociones. "Que yo

³La escuela es un espacio social donde se proyectan todas las manifestaciones de la comunidad (Pérez y Alfonzo, 2008, p.457).

hable significa que puedo trascenderme; es por medio del lenguaje que establezco una relación con aquello que está fuera o más allá de mí" (Ale, 2014, p.24).

En consecuencia, se requiere en las aulas de clase que el diálogo no solo sea quien posibilite reconocimiento entre los actores educativos, se necesita también de un lenguaje que ponga en manifiesto todo tipo de expresión, desde un ser que solicita, llama y aclama ser escuchado y de otro ser que escuche, observe un rostro y un cuerpo deseoso de ser reconocido y avalado por su presencia.

Es así como Emanuel de Lévinas, habla de unos lenguajes que viven en el ser humano, pero que pocas veces son comprendidos en las relaciones intersubjetivas. "Lenguaje de lo Dicho y lo por Decir", dos fórmulas expresivas con las cuales pretende significar "lo otro del ser". Pinar di (2010), desde el pensamiento de Lévinas afirma que:

Lo Dicho es esa fórmula del lenguaje que da cuenta del ente en tanto que esencia, y que nos informa primordialmente sobre su identificación, su incorporación y recuperación al interior de un sistema de conocimiento, de una conciencia: afirmando lo que algo es, y determinándolo en ese nombre que es ya, desde siempre, un significado realizado, una presencia ideal y la develación de un ordenamiento ontológico conceptual, de un cierto logos (p,38).

A partir de este planteamiento, cabe reconocer que lo Dicho es aquello que ya está determinado, que se presenta desde lo convencional y que en un encuentro dialógico las palabras están mediadas por logos establecidos, por lo evidente y predecible.

Podría decirse entonces, que en el aula de clase este lenguaje de *lo Dicho*, es inseparable de las palabras que impera en los discursos tradicionales del docente, quien se limita a impartir un saber sin dar presencia a la voz del estudiante deseoso de brindar un lenguaje que es más que palabrería y ruido, un lenguaje que podría irrumpir la cotidianidad en el aula de clase, fomentando de esta manera encuentros de aprendizaje y de transformación humana.

En este sentido, Paredes en Jaramillo y Orrego (2017) asevera entonces, que “lo Dicho corresponde al lenguaje ontológico, o a aquel que se ocupa del ser y de las esencias. Incapaz de comunicar o expresar esa experiencia ética básica que es el cara-a-cara con el rostro del Otro” (p.31).

El lenguaje sugiere otro tipo de hablarse y de escucharse, que implique cercanía y reconocimiento del Otro, donde se haga posible un lenguaje amoroso en las relaciones humanas y trascienda en el ser de quien se me presenta y se anuncia en sus diversas manifestaciones lingüísticas, por ello es preciso enfatizar y reflexionar en el pensamiento de Lévinas:

El Decir es la pasividad inasumible de Sí mismo. En esta pasividad ningún acto viene a doblar, a comprometer ni a multiplicar el uno. La pasividad del sujeto en el Decir no es la pasividad de un ‘lenguaje’ que habla sin sujeto (*Die Sprache Spricht*): es un ofrecerse que ni siquiera es asumido por su propia generosidad, un ofrecerse que es sufrimiento, una bondad a su pesar. Ese ‘a su pesar’ no se descompone en voluntad contrariada por el obstáculo, sino que es vida, envejecimiento de la vida e irrecusable responsabilidad: Decir (Pinardi, 2010, p.39).

El lenguaje del Decir, da apertura al acercamiento y responsabilidad con el Otro, permitiendo de esta forma que se exponga toda manifestación de corporeidad y proximidad, es un lenguaje no ontológico que muestra la suprema pasividad de la exposición al otro.

Si se lleva este lenguaje al aula de clase, se puede esperar que la relación docente estudiante se exprese en términos del sentir, del ofrecimiento, de la acogida y de la responsabilidad por ese otro, que implica en esencia tocar su mundo, su ser desde el momento que este se me presenta como un ser vulnerable, frágil al cual debo ir a su encuentro en virtud a su llamado. Contacto que se hace inevitable desde que el otro se anuncia desde su humanidad y sin esperar algo a cambio.

Paredes, en Jaramillo y Orrego (2017) evoca la relación educativa que se da del lenguaje Dicho y por Decir, que está ligada a la imagen de hombre que plantea Lévinas, una relación ética fundamentada entre el Yo y el Otro que confluye

en un encuentro con lo extraño del lenguaje. El docente en términos Levinasianos es el sufriente, que desde su dolor enseña a quien le responde. De este modo el docente y el estudiante emergen en una relación donde el lenguaje se torna fraterno, amoroso y hospitalario donde el sentir conlleva al reconocimiento, a brindarse a ese otro que lo acoge desde su humanización y donde la enseñanza acontece desde lo desconocido. “La enseñanza...es una experiencia radical que pone al sujeto aprendiz en relación con la libertad de otro...la condición de extranjero del maestro y su exterioridad son los que dan piso a la posibilidad del aprendizaje en el otro” (Paredes 2017, p.36).

El lenguaje del “Decir” anuncia todo aquello que procede en las palabras, y va más allá de lo acordado, o establecido; el “Decir” acoge el sentir humano y lo dignifica a través del gesto y la escucha, es ahí donde se abraza y se legitima la presencia del otro dando paso al reconocimiento y a la proximidad con ese otro que se descubre en medio sus sentimientos.

Metodología

El trabajo investigativo estuvo fundamentado bajo el enfoque y diseño metodológico de la complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008), el cual precisa los elementos necesarios para el estudio y comprensión de los contextos sociales, desde su complejidad y naturaleza misma.

Esta propuesta metodológica nos permite acercarnos a una mirada más holística del mundo y de todos los seres humanos que lo habitan. Para esta investigación es importante retomar este diseño dado que su intencionalidad emerge en comprender y ahondar los contextos propios y cotidianos de los actores sociales. En este caso en particular, el interés se hace manifiesto al comprender los lenguajes en la escuela y el tipo de relaciones de alteridad que expresan desde una apuesta pedagógica.

Por consiguiente, la complementariedad es la herramienta que se ajusta a esta investigación, ya que a partir de sus elementos y técnicas es posible vislumbrar y comprender los entornos sociales, razón por la cual es pertinente abordar a Murcia y Jaramillo (2008):

La complementariedad como enfoque parte de la fuente de vivencia real para construir desde ahí y un ahora lo observable, entiende que es la vida cotidiana donde ebullición los acuerdos sobre lo que es real para las sociedades (p.96).

La complementariedad es un diseño metodológico que consta de tres momentos elementales: La pre-configuración, la configuración y la reconfiguración. Cada uno de estos momentos permite al investigador aproximarse a la realidad de una forma pertinente clara y veraz, que ayude a la interpretación de las diferentes situaciones cotidianas y experiencias de los actores sociales; por lo tanto, es necesario involucrar la observación como escenario de trabajo de campo, como base primordial para la construcción de teorías "sustantivas" que faciliten el entendimiento de las acciones de los sujetos en su medio natural y sociocultural. De ahí que, el primer acercamiento se da en el contacto con la realidad social a través de la observación y el registro en los diarios de campo; luego, se acceden a las narrativas para profundizar lo observado y, finalmente, se teje el sentido. A continuación, se muestra cada recorrido por los momentos de la investigación.

Preconfiguración

Para el desarrollo de este primer momento se contó con la técnica de observación y con el acopio de los diarios de campo como instrumento fundamental, con el cual se logra captar la "esencia" de esa realidad. Con el propósito de registrar acontecimientos "facticos" y vivencias de los actores a investigar, en este caso se tomó como referente los quehaceres cotidianos dentro de las prácticas pedagógicas de los estudiantes en grado preescolar, tercero y cuarto (primaria), los cuales fueron observados en sus contextos escolares para registrar e interpretar sus experiencias, acciones e interacciones en el espacio educativo en el marco de las relaciones con los otros y su entorno.

De manera conjunta el trabajo se completó con la búsqueda, revisión y reflexión documental consignadas en las matrices como instrumento y respaldo; se hizo la indagación correspondiente no solo para demostrar la pertinencia de este trabajo de investigación, sino que, además se dio paso a la construcción de los estados de arte

y teorías de apoyo; permitiendo así, un primer acercamiento a la realidad de esta propuesta investigativa donde posteriormente surgieron las categorías iniciales producto de la interacción con los contextos socio culturales de los educandos.

Seguidamente, se comienza con la construcción de la teoría formal con base en las realidades observadas en los diferentes escenarios escolares, teniendo en cuenta las categorías que de allí se encontraron y se enriquecieron a partir de los teóricos desde los diferentes ámbitos a saber: internacional, nacional y local, que a su vez, permitió el diligenciamiento de la matriz en la cual se ubicaban aspectos como: identificación bibliográfica (autor, título de la obra, fecha de publicación y edición), la identificación de contenidos y metodologías (temática abordada, propósito, perspectiva teórica y hallazgo).

Una vez aproximadas a la realidad no solo como investigadoras sino también como parte del contexto educativo, fue posible la comprensión de lo "fenomenológico" desde algunas de las experiencias vividas, las cuales nos invitaban a tener una percepción más natural y holística del contexto y objeto de estudio, ya que era necesario precisar las diferentes problemáticas que se mostraban en la cotidianidad para cumplir con un verdadero propósito en una investigación social.

Configuración

En este segundo momento, se efectúa un trabajo de campo a profundidad, donde se seleccionan seis actores sociales, representados de la siguiente manera: dos docentes de educación básica primaria y cuatro estudiantes (dos de preescolar y dos de educación básica primaria, pertenecientes a dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín), para realizar con ellos entrevistas a profundidad, dinamizadas a su vez por un protocolo de preguntas abiertas orientadas en este caso, al reconocimiento del Otro y a los lenguajes empleados en la interacción con ese Otro. Las entrevistas se realizan con previo consentimiento informado por parte de los actores sociales.

Para dar inicio a las entrevistas a profundidad, se pide a los actores sociales que realicen dibujos

como herramienta introductoria de la entrevista, con el fin de ejemplificar y dar respuestas a algunas de las preguntas. El proceso de las entrevistas fue orientado hacia las siguientes dimensiones del discurso; en primer lugar la dimensión referencial: en la cual se identificaron las prácticas establecidas en lo cotidiano del contexto educativo; es decir, aquellas situaciones donde los actores sociales interactúan desde lo normativo; en segundo lugar, la dimensión expresiva: que reconoce en el actor social los sentimientos y pensamientos frente a su relación, al encuentro y responsabilidad con el otro en la escuela; por último, la dimensión pragmática: esta apunta a los sueños, anhelos y proyecciones de los actores sociales.

Las entrevistas se analizaron mediante el método de procesamiento categorial simple, axial y selectivo, soportado en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), que permite construir teoría desde los datos y no desde lo supuestos, por ello resulta útil en investigaciones como ésta, donde se abordan temas desde la conducta humana dentro de organizaciones sociales como la escuela.

La categorización simple se relaciona con la narrativa textual del actor social, cuando en sus diálogos expresa acontecimientos que le son propios; la axial es la interpretación del relato del actor social, donde se buscan las categorías; y por último la selectiva, considerado como el producto de saturación, pues acá se desprenden las categorías macro.

La reconfiguración

En este tercer momento se desarrolla el ejercicio de la triangulación de la información, donde se articulan los elementos que brindaron los actores sociales desde la teoría sustantiva (la realidad social), la perspectiva de los diferentes autores constituyendo así la teoría formal y la perspectiva de los investigadores (la interpretación). Es importante resaltar, que para realizar dicha interpretación se toma como eje de análisis los lenguajes dichos y por decir que se vislumbran en la escuela a partir de las acciones de los actores sociales; constituyéndose como cimiento de esta investigación.

Con los elementos anteriores es posible dar sentido a la investigación, en la medida que estos dan la posibilidad de interpretar, comprender y explicar la realidad de un contexto social, como lo plantean Murcia & Jaramillo (2008):

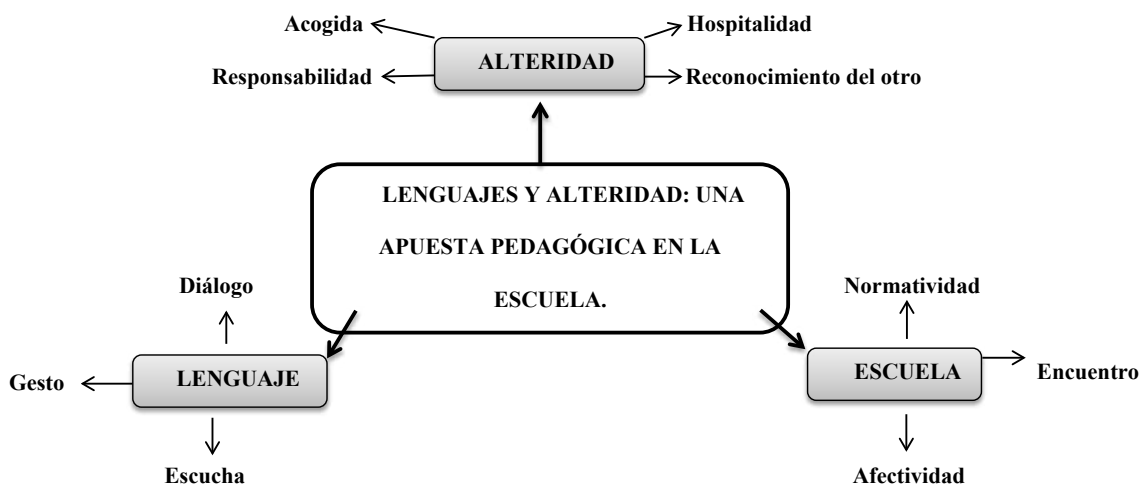
Es importante aclarar que tanto la teoría formal, la sustantiva y la explicación en la representación de los hallazgos, se mimetiza en un todo; pues, así como los datos culturales se interpretan, la teoría formal también se debe interpretar en la ayuda comprensiva del fenómeno estudiado (p.157).

En consecuencia, el diseño y enfoque de la complementariedad nos permite hacer un análisis profundo desde una totalidad; es decir, darle sentido y significado a la realidad observada.

Es por ello que la aplicabilidad de la complementariedad nos permite aproximarnos a la comprensión de los lenguajes que experimentan los actores sociales (docentes y estudiantes) en la escuela como contexto social, al igual que el reconocimiento del otro a través de la alteridad como eje constructor de relaciones más humanizadas.

Hallazgos

A continuación, se dan a conocer los hallazgos encontrados en el trabajo a profundidad realizado en el contexto educativo. En primera instancia la categoría macro "Lenguaje" se contextualiza en tres subcategorías: diálogo, gesto y escucha, las cuales son arrojadas por los relatos de los actores sociales; docentes – alumnos. Con estos hallazgos se da a conocer el tipo de lenguaje, si es "Decir" o si es "Dicho" y cómo lo exponen los actores sociales.



Esquema de resultados: Lenguajes y alteridad una apuesta pedagógica en la escuela. Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Hallazgos

Diálogo

El lenguaje que prevalece en la escuela es el diálogo lineal y discursivo, emitido por el docente; y un diálogo entre pares (alumnos) basado en ocasiones por sus experiencias e historias de vida. En una de las entrevistas realizadas a un actor social, se le pregunta: ¿Cómo le hablas a los estudiantes? Responde:

En el descanso yo me acerco a ellos, y les trato de establecer un diálogo desde la confianza con el chico y voy preguntándole situaciones de su vida, como vive en casa, preguntas muy desde la confianza como con quien duerme, cuantos hermanitos tiene, y así voy descubriendo y me voy acercando a los chicos (E1).

Se evidencia como el diálogo en la escuela está enmarcado desde componentes tradicionales, como el hacer una pregunta y responder a dicho cuestionamiento y desde dos actores llamados emisor y receptor, quienes a través de sus respectivos roles trazan una conversación enfatizada en el lenguaje de las palabras. En la

escuela el diálogo propicia encuentros entre el docente y estudiante limitados en su mayoría a responder lo que el docente pregunta, ya sea desde lo académico y/o lo personal. Skliar (2015) afirma al respecto:

La información que entorpece todo el tiempo lo que quisiéramos decir y decirnos, la información como coyuntura y como moralidad, donde las palabras suelen perder su transparencia, su forma perceptiva y dan vueltas y se revuelcan, se esconden y naufragan, la información que nos obliga a una conversación inanimada y sin voz sobre la propia información (p.19).

El autor es claro al afirmar que la conversación desde la óptica de la información solo se puede percibir desde un diálogo seco y plano, donde la información brota sobre la pregunta y respuesta que se pretenden escuchar, más no desde lo que realmente quiere decir o dar a conocer ese otro. Al parecer, la información que prima entre dos personas, es aquella limitada a esos diálogos de pregunta respuesta que en ocasiones no permiten ver la realidad humana. Desde el lenguaje de lo

Dicho en la perspectiva levinasiana, el dialogo al cual hace referencia esta investigación, estaría enfocado a aquellos lenguajes tradicionales mediados por lo convencional, aquel dialogo donde interpelan las preguntas y respuestas que no permite reconocer, ni escuchar con sentido a ese otro que está al frente acucioso de hablar desde su sentir. Con el siguiente relato se puede observar que el dialogo que prevalece en la escuela es el que propicia el docente:

Con ellos cotidianamente, hablo de las actividades que vamos a realizar, les propongo temas y ellos escogen el tema, me encanta la actividad que es construcción de las normas, entonces cuando hay una dificultad en el aula ponemos a todos a participar para que entre todo el grupo construyamos la norma, eso es de las cosas que más hago con frecuencia (E1).

Es entonces este tipo de dialogo tradicional el encargado de regular las conversaciones entre los docentes y los estudiantes, un diálogo que a su vez poco permite reconocer al otro que llega con sus particularidades y está ansioso de ser reconocido por su ser y que además requiere hablar desde sus necesidades e intereses.

El gesto

El gesto está concebido como aquella manifestación no verbal que transmite el ser humano al recibir un estímulo de otro o de algo en particular, como lo afirma Riso en Naranjo (2008): "El gesto es la entonación del cuerpo. Acompaña físicamente al lenguaje y completa su sentido. Es lenguaje no verbal. Es en el rostro donde más se manifiesta lo que la persona es" (p.7). En el aula de clase estos gestos se representan a través de las diferentes experiencias de los actores sociales.

A la siguiente pregunta de una entrevista, ¿y cómo te sientes cuando la profe regaña? el actor social responde: "*Como que muy... no se me da como un escalofrío porque me da miedo que me regañe es a mí, me siento triste cuando la profe los regaña y hay veces ellos se ponen a llorar*" (E2).

Se evidencia como a través de las experiencias vividas en el aula de clase, los estudiantes reaccionan con su expresión gestual y corporal

a dicho estímulo; gestos acompañados de sentimientos que reflejan el sentir y el llamado silencioso que busca dar respuesta sin mencionar palabras. Jaramillo y Orrego (2018) plantea al respecto:

El Otro, la humanidad, el infinito (para Lévinas), es quien nos llama y exige nuestra atención, escucha, contemplación; y su rostro trasciende las características nombrables de la cara y se presenta como lenguaje, como epifanía, revela su dolor, su pasión, su emoción, su demanda, su alegría y sufrimiento (p.21).

El autor manifiesta que estos gestos se contemplan como ese lenguaje sin palabras que exige ser escuchado, que reclama toda su atención, pues pretende de alguna manera ser comprendido; pues con ellos el ser humano está revelando sus sentimientos, emociones y estados de ánimo. En otro relato de las entrevistas uno de los actores sociales manifiesta que:

Hay veces mi compañerito se pone triste conmigo porque hay veces jugamos a los dinosaurios y hay veces él, hay veces lo cogemos muy duro y empieza... como que se le pone la cara roja, que está muy triste y ahí mismo la primita lo ayuda a quitarse el mal humor llevándolo a la tienda (E2).

Este tipo de situaciones demuestran que el gesto es un lenguaje que se hace presente con la mirada, y que está sujeto a las diferentes situaciones que se presentan; los actores sociales en ocasiones dan respuesta a estos llamados como se observa en el relato anterior, uno de ellos ve como su cara se transforma y pretende dar solución a eso que ella considera un llamado; por consiguiente ese encuentro de miradas entre ambos constituye esa forma de hablarse y de dar respuesta a esa petición del otro, sintiéndose privilegiado y valorado por ese otro que se dio a la tarea de acogerlo brindándole la atención que solicitaba. Es así como la cara, es más que la manifestación de lo corpóreo como lo sustenta Lévinas (1977):

El rostro no se reduce a su "cara" ni se limita a "tener una cara", sino que se asume como señal de alteridad e infinitud; esto es, que en el rostro se manifiesta todo lo que la persona es, él está expresando su sentimiento derivado de

la experiencia pero también su proyección como ser posible, como ser de finitud y esperanza; "la presentación del rostro me pone en relación con el ser" (p.225).

Por tanto, la cara, pero no aquella limitada a formar parte del cuerpo humano, sino aquella que trasciende la piel, es la que finalmente se presenta como el lenguaje que manifiesta la existencia y presencia del otro y que reclama ser valorada, atendida y escuchada.

En consecuencia, el lenguaje del "Decir" desde Lévinas, se contempla como el que da apertura al reconocimiento del Otro, ese Otro que desde su silencio puede expresar diferentes sentimientos. Las situaciones antes presentadas evidencian que no solo el lenguaje verbal transmite un mensaje; el no verbal, en este caso "el Decir", "el gesto" es manifestación clara del sentir, del anhelo y del llamado, que sin palabrear permiten acoger y responder a ese otro en su presencia.

Finalmente, se puede ilustrar en este relato el lenguaje del gesto, desde una situación particular marcada por dos actores sociales que en la cotidianidad del aula de clase se hablan con las miradas:

A una distancia prudente observo como se saludan entre ellos; se dan la mano, conversan, se miran. (A1) busca a (A2) y le dice ¡hola! (ellas dos siempre permanecen juntas; juegan en los descansos, se les ve conversando, comparten alimentos y material didáctico), (A2) se acerca y con una sonrisa en su rostro la abraza, la coge de su mano y se van a su puesto (D1).

La escucha

La escucha constituye esa forma de crear contacto con el otro en el acto comunicativo, donde se valora su presencia, su voz, sus palabras y que apela por tener un lugar privilegiado en la relación del "yo" con el "otro". En el lenguaje, la escucha se incorpora como aquella necesidad latente entre dos actores que pretenden ser reconocidos por sus anhelos, necesidades y deseos, o sea, "En el contexto de aula, escuchar hace referencia a una disposición de los sujetos de la conversación pedagógica (maestro-estudiante y estudiante-estudiante) para poner en circulación su sentir,

su pensar y su actuar, en beneficio de su propio desarrollo humano" (Motta, 2017, p.155). Al respecto uno de los siguientes actores se expresa:

Me encantaría escuchar que son felices, me encantaría escuchar que no hay nunca un maltrato, que se sienten felices como niños, que quieren la escuela, que quieren sus padres, que quieren su profe, todo lo positivo es siempre lo que quisiera escuchar (E1).

Este actor se hace presente con una escucha donde permea su sentir, esos deseos que en ocasiones suelen estar ausentes porque prima en la cotidianidad del aula los mandatos institucionales donde imperan los discursos académicos y ponen en segundo plano la humanidad del otro que también está presente. A pesar de esta situación, un actor manifiesta que le gusta escuchar: "*Palabras hermosas como... Que no peleen, que se amen los unos a los otros*" (E2).

En línea con los relatos anteriores, la escucha es un lenguaje que despierta sentimientos, que expresa significativamente que es posible estar dispuesto para el otro, que constituye esa forma de comprender el espíritu de las palabras y la presencia del otro. Así mismo lo afirman los autores Solla y Graterol (2013), al citar el pensamiento de Gadamer (1998): "Con el lenguaje se aprende a salvar los diferentes horizontes y a superar los antagonismos frente a los demás. De la convivencia, el ser humano aprende a respetar y amar a ese otro que le escucha su palabra" (p.410).

De igual manera, la escucha se manifiesta a través de la donación de tiempo y la atención que media en ese encuentro dialógico entre el yo y el otro, siendo estos fundamentales para la comprensión de la voz y el sonido de las palabras.

Se reafirma entonces, que la escucha le permite al otro sentirse valorado por lo que es, por lo que dice su voz, sus palabras y por lo que expresa su cuerpo, siendo así un acto de atención que me solicita el otro.

Por otro lado, hay una escucha en el aula de clase que esta instituida por la normatividad, lo demuestra el siguiente relato: "*se les pide a los*

estudiantes que hagan silencio, para que me puedan escuchar y comenzar la clase" (D2).

Una gran mayoría de docentes, con el afán de iniciar la jornada escolar olvidan que sus estudiantes llegan cargados de emociones y que traen consigo sentimientos que desean sean abordados con sus compañeros. Es por ello que la atención y escucha solicitada suele ser obligada y estática, condicionada por un otro que regula y no permite que fluya un acto comunicativo donde el yo y el otro actúen espontáneamente.

Para el docente la escucha condiciona de alguna forma su quehacer pedagógico, esto lo indica el siguiente relato: *"si estoy en el aula de clase y veo*

o percibo que los chicos me están escuchando yo sé que voy por el mejor de los caminos" (E1)

Es claro y pertinente que en el aula de clase el docente sea escuchado, pues de alguna manera él es quien aborda en primera instancia muchos de los diálogos que se vivencian en el aula de clase, sin embargo, este debe también tener una actitud de escucha significativa donde sea posible mostrar que ambos actores son participantes activos de una escucha que genera acercamiento, reconocimiento y valoración por el otro. El siguiente es un relato de un actor social: *"Estamos sentados escuchando a la profe haber que nos enseña, si aprendemos nuevas cosas" (E2).*

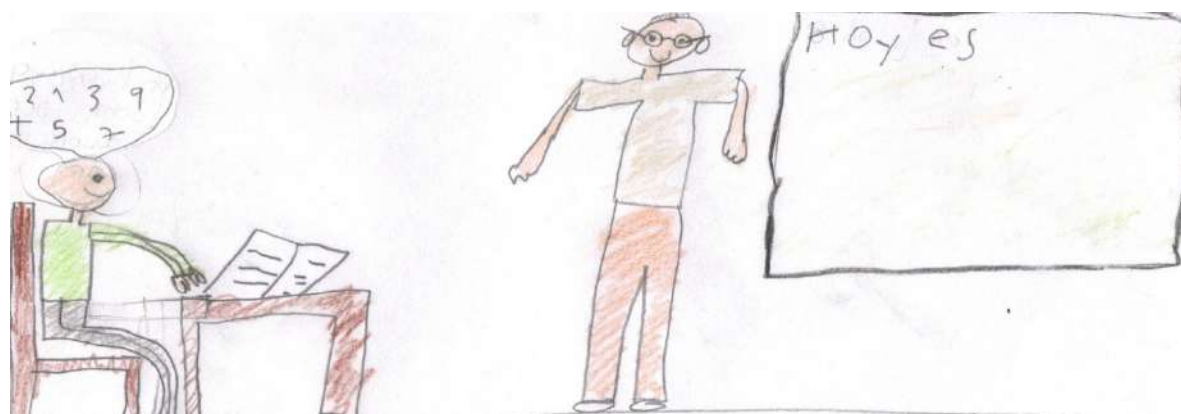


Figura 2. Actitud de escucha por parte de un actor social (estudiante). Elaboración del actor social.

Por lo expuesto anteriormente, en la presente categoría se resaltan las dos formas expresivas: "el lenguaje del Decir y el lenguaje de lo Dicho". Hay un lenguaje del Decir que representa unos actores ávidos de escuchar desde los sentimientos, desde los deseos, de querer comprender e interpretar el espíritu de las palabras, de escuchar un silencio mediado por el actuar y por la presencia del otro. Donde el yo dona su tiempo como gesto de reconocimiento y acogida por otro que solicita de su atención.

Además, un lenguaje de lo Dicho, condicionado por una escucha normatizada por parámetros institucionales, donde impera la voz del maestro; una escucha represiva que pone en segundo lugar la presencia del estudiante.

Conclusiones

El lenguaje es sin duda, el medio por el cual nos comunicamos los seres humanos, este lenguaje puede ser verbal o no verbal y con características específicas cada uno. Al respecto Urgilés (2016) expresa que:

Los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que vivimos en el lenguaje: en él somos, nos movemos, existimos, pero a su vez lo construimos, lo pastoreamos, lo acomodamos a nuestras exigencias. El lenguaje es una condición para la humanización, pero también no puede haber lenguaje sin este ser (p.11).

Por ello, este trabajo investigativo permitió comprender los diferentes lenguajes que

predominan en la escuela, en particular en el aula de clase; reconocer que estos lenguajes están presentes, vigentes y que se cultivan con la cotidianidad escolar.

La escuela siempre será el eje articulador entre lenguaje y sujetos, por consiguiente se consolida como cultivadora y formadora de sujetos, donde permean la cultura, los valores y las características sociales como ejes fundamentales en la construcción del ser humano.

La realización de este ejercicio permitió reconocer el valor de los lenguajes "Dichos" y por "Decir". Donde el lenguaje "Dicho", predomina en las relaciones humanas como un lenguaje común, dominante y hegemónico de pregunta y respuesta, de emisor y receptor. En tanto el "Decir" se vislumbra como el lenguaje emergente que se queda atrapado en el del rostro, y cuerpo, en los gritos y voces, y queda anclado en la punta de la lengua de quien se me presenta. Un lenguaje que ha permanecido silente e incomprensible ante el dominio de un lenguaje tradicional que permea constantemente las relaciones en la escuela.

En razón, los lenguajes emergentes constituyen encuentros cercanos fraternos y hospitalarios que dan pie al reconocimiento del otro en su infinita humanidad, por ello la relación docente-estudiante debe propiciarse desde un lenguaje amoroso que permita resignificar la presencia del otro y salir a su encuentro en un acto de responsabilidad, de entrega que demanda el acto pedagógico.

Esta propuesta invita a los docentes a construir un lenguaje en la escuela que de paso a la escucha, al gesto, al diálogo, a un lenguaje del "Decir"; que permita "ver" al otro como un ser vulnerable a la espera de ser acogido desde su humanidad, y no solo como el estudiante que está a la espera de recibir un saber. Además, un lenguaje que fortalezca los encuentros cercanos mediados por la afectividad, el reconocimiento y la responsabilidad por el otro, donde el valor de las relaciones permita el aprendizaje conjunto en el aula y con ello se multipliquen los espacios armónicos en la escuela.

Es preciso transformar y cautivar la escuela con un lenguaje de proximidad, hospitalidad y afecto,

un lenguaje que de apertura al reconocimiento del otro, que busque la significación del otro y su entorno, en aras de establecer encuentros y relaciones humanas más cercanas y se haga posible emancipar las relaciones desde un lenguaje del "Decir" que permita atender el llamado de ese otro. En este sentir, Vargas (2016) en Freire (1984), plantea: "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (p.212).

En consecuencia, la escuela además de propender por la elocuencia del diálogo entre sus educandos y demás actores sociales a de constituir en ellos la comprensión y el valor de los lenguajes como lo expresa Jaramillo, Jaramillo y Murcia (2018) : La escuela es: "responsable de enseñar el valor de los lenguajes, de la historia, la profundidad de las ideas, la diversidad de las culturas, la multiplicidad de los pensamientos, tiene una responsabilidad ineludible de trazar procesos de formación emergente en la vida cotidiana" (p.5). Lo que significa que los lenguajes son el punto de partida para transformar la escuela y dar apertura a las relaciones humanas fraternas y el saber para la vida.

Referencias

- Ale, M. (2014). Sobre la dimensión ética-metafísica del lenguaje en Emmanuel Lévinas; Ediciones Universidad de Salamanca; Scientia Helmantica. (4)17-31.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.
- Jaramillo Ocampo, D y Orrego Noreña, J. (2017). *Cuadernos de Educación y Alteridad 1. Ética y Responsabilidad en las Humanidades*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo Ocampo, D y Orrego Noreña, J. (2018). *Cuadernos De Educación y Alteridad 2. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.

- Jaramillo Ocampo, D., Jaramillo Echeverri, L., Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Lévinas a la Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 18.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 68-80.
- Leal Leal, K., & Urbina Cárdenas, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10 (2), 11-33.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, A. Machado Libros, S.A.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Motta Ávila, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169.
- Murcia Peña, N & Jaramillo Echeverri, L. (2008). Investigación cualitativa "La complementariedad". Armenia, Quindío: *Editorial Kinesis*.
- Murcia Peña, N. y Jaramillo Ocampo, D. (2017). La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Naranjo P, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (1), 1-27.
- Pérez Luna, E., & Alfonzo Moya, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12 (42), 455-460.
- Pinardi, S. (2010). Notas acerca del decir y lo dicho en el pensamiento de Lévinas. *Episteme NS*, 30(2), 33-47.
- Ríos Saavedra, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11 (2), 16-46.
- Sklar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje: alteridad, escritura, lectura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Solla, R., & Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *Telos*, 15 (3), 400-413
- Urgilés Campos, Guillermo (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 20(1) pp. 219-242.
- Vargas Manrique, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica "General José María Córdova"*, 14 (17), 205-228.
- Waldenfels, B. (2005). El decir y lo dicho en Emmanuel de Lévinas. *Revista de filosofía*. Vol. 61.