



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Significados tejidos por maestros y maestras de la Casa del Sol
en torno a experiencias de aprendizaje colectivo:**

El saber pedagógico al cuidado de la vida.

Autora

Isabel Cristina Salazar Piedrahíta

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Colombia

2023



**Significados tejidos por maestros y maestras de la Casa del Sol en torno a experiencias
de aprendizaje colectivo:**

El saber pedagógico al cuidado de la vida.

Isabel Cristina Salazar Piedrahíta

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Asesora:

Ruth Virginia Castaño Carvajal

Línea de Investigación:

Madre Tierra

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2023

Cita	(Salazar Piedrahíta, 2023)
Referencia	Salazar Piedrahíta, I. C. (2023). <i>Significados Tejidos por Maestros y Maestras de la Casa del Sol en torno a experiencias de aprendizaje colectivo. El saber pedagógico al cuidado de la vida.</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Gratitud como un gesto de apertura y al tiempo armonización entre nosotros y la Madre Tierra que en su vientre nos teje como seres de viento, fuego, agua y tierra. Y que en cada uno de los umbrales que los ancestros han dispuesto y pueblos en todo el mundo aún escuchan, convoca al pasaje, al acuerdo originario de estar siendo y viviendo juntos la reciprocidad de nuestra interdependencia.

Saludo como un gesto de apertura a los pueblos del Norte, a los pueblos del Oriente, a los pueblos del Occidente y a los pueblos del Sur, porque todos somos hijos e hijas de la Madre Tierra.

Gratitud a mi madre Gloria que en su vientre me tejió y cuidó y a mi padre Manuel por la acogida amorosa con la que esperó que mis ojos abiertos percibieran por primera vez el mundo.

Gratitud a mis hermanas Ana, Carolina y Marina que han sido la primera red primordial de cuidadoras de la que he participado.

Gratitud a los maestros y las maestras de la Casa del Sol que cotidianamente me acompañaron y alentaron a cultivar la semilla de la presente investigación.

Gratitud profunda a la maestra Virginia, al maestro Miguel y al maestro Abadio por compartir la sabiduría de la Madre Tierra que he intentado tener presente en el camino y el tejido de la presente investigación.

Gratitud a todos los lectores presentes y latiendo fuerte en mi corazón: Alejo, Santi, Diana y Alfonso.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	1
Abstract.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Antecedentes y problema de investigación.....	12
1.2 Objetivo general.....	30
1.3 Objetivos específicos	30
2 SER CUERPO Y UN TEJIDO	31
2.1 Indagar en torno a un saber de experiencia.....	33
2.2 El origen y la voz relacional	35
2.3 Ser cuerpo: ser un tejido	39
2.4 El camino	45
3. SER CUIDADOS Y ESTAR SIENDO HABILITADOS PARA VIVIR	54
3.1 El tacto pedagógico: entre gestos de enseñanza y aprendizaje al cuidar.	55
3.2 Hacer escuchando: colectivizar tareas y compartir capacidades de cuidar.....	65
3.3 Atender, escuchar o tener tacto al convivir con otros: gestos y saberes al cuidar.	75
5. SER TIERRA	81
4.1 La danza del Sol y el cuidado que así quedó dispuesto.	84
4.2. La sabiduría del lugar: la escucha de los cuidados amorosamente ofrecidos por la Tierra.....	94
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	100
7. REFERENCIAS	102

Resumen

El presente trabajo de investigación comparte algunas escenas cotidianas vividas por maestros y maestras del Colegio Colombo Francés en la Casa del Sol, sede de actividades que diariamente son acogidas por la montaña El Romeral en el Municipio de La Estrella, Antioquia. Con su composición se presenta el resultado de una exploración de gestos de acogida y de cuidado, cuya escucha inicia con los significados tejidos por maestros y maestras en conversaciones y narraciones que versaron sobre experiencias situadas, en las que se conjuga lo habitual con lo inhabitual y modos de enseñar y de aprender que los concierne colectivamente.

La indagación se planteó desde la investigación cualitativa adoptando un camino metodológico en el que el enfoque fenomenológico hermenéutico la orientó hacia la experiencia y al tejido de significados con los relatos orales y escritos de maestros y maestras, recopilados en este trabajo como materiales de ésta. En tanto los principios ofrecidos por Madre Tierra nos guiaron estando en él, hacia una *escucha relacional* y una *exploración con gestos* de las experiencias, como modos de aproximación material y sensible a ellas.

La investigación se propuso revitalizar el saber pedagógico de maestros y maestras de la Casa del Sol al afirmar la potencia del cuidado en actividades cotidianas. Los resultados del estudio reafirman la importancia de abordar experiencias situadas en los procesos de construcción de saber pedagógico en torno al cuidado de la vida. Y permiten identificar algunas de las condiciones que afectan las capacidades colectivas de cuidar no solo en la institución escolar sino en un contexto más amplio develado por una pandemia.

Palabras clave: Gestos de acogida y de cuidado, revitalización de saber pedagógico, experiencia situada, escucha relacional.

Abstract

This research shares some daily scenes lived by teachers of the Colegio Colombo Francés in the Casa del Sol, located in the mountain El Romeral in the municipality of La Estrella, Antioquia. Its composition presents the result of an exploration of welcoming and caring gestures, whose listening begins with the meanings woven by teachers in conversations and narratives that dealt with situated experiences and collective ways of teaching and learning.

The inquiry was based on qualitative research, adopting a methodological path in which the hermeneutic phenomenological approach oriented it towards the experience and the weaving of meanings constructed with the oral and written accounts of teachers, compiled in this work as materials of experience. And the principles offered by Madre Tierra guided us in a relational listening and exploration with gestures, assumed as modes of material and sensitive approach to experiences.

The research aimed to revitalize the pedagogical knowledge of teachers at Casa del Sol by affirming the power of care in everyday activities. The results of the study reaffirm the importance of addressing situated experiences in the processes of construction of pedagogical knowledge about the care of life. And they make it possible to identify some of the conditions that affect the collective capacities to care not only in the school institution but also in a broader context revealed by a pandemic.

Keywords: Welcoming and caring gestures, revitalization of pedagogical knowledge, situated experience, relational listening.

INTRODUCCIÓN

Como parte del trayecto investigativo iniciado con el proceso de Maestría en Educación en la línea de investigación Madre Tierra, el trabajo que presento a continuación tuvo como punto de partida una inquietud y una valoración. La inquietud gira en torno al cuidado de la vida como dimensión presente, aunque no siempre visible en mi propia práctica como maestra y como coordinadora pedagógica en el Colegio Colombo Francés, ni dilucidada conscientemente como parte del camino de formación que estaba construyendo como maestra en los diferentes momentos en los que me había articulado a su proyecto educativo. De esto último resulta aún diciente, que me sintiera comprometida con la vida en mi ejercicio como maestra pero que continuaré declarando, pensando y sintiendo las actividades en las que se concreta algún cuidado, como “minucias pedagógicas” o como una parte rutinaria del trabajo.

Llegué a la línea de investigación Madre Tierra con una valoración por lo colectivo como factor crucial en experiencias de aprendizaje de las que había participado y consideraba muy importantes en mi formación en general y como maestra en particular. De ahí surge el otro propósito inicial de dar relevancia al saber que se comparte o emerge al compartir capacidades con otros, que en el Colombo Francés comprende a la comunidad educativa. Pero que entre maestros y maestras acaece principalmente en el seno de círculos de conversación, reflexión, anticipación y construcción de condiciones en torno al aprendizaje, la enseñanza y la convivencia con niños, niñas y jóvenes.

Esta inquietud y valoración me movieron a indagar por un saber de experiencia susceptible de ser revitalizado en el Colombo francés, procurando permanecer al nivel de lo cotidiano en la búsqueda de los significados que los maestros y las maestras asignan al aprendizaje colectivo del cuidado de la vida y a la experiencia cotidiana como una fuente de saber pedagógico. Trabajando con materiales de experiencia recopilados en conversaciones, encuentros y en la escritura en diarios; y tras los periodos de confinamiento que experimentamos durante la investigación, a través de la lectura de publicaciones donde se encuentran enunciados del proyecto pedagógico o narraciones en torno a algunas experiencias y, finalmente, a través de observaciones realizadas en La Casa del Sol que es sede de actividad y el lugar en el que se tejen las experiencias desde la década de los 90's.

Ahora bien, ha sido precisamente la escucha, la observación y el tejido como principios ofrecidos por Madre Tierra los que me han permitido atender en el camino a la voz relacional, a los gestos y disposiciones de cuidado de los maestros y las maestras, presentes en los materiales y en el lugar en el que ocurren las experiencias. Atenta a ellos durante el tiempo y palabra compartidos con mi asesora y en la búsqueda de un lenguaje que transmitiera lo vivido y me permitiera abordar los caminos reflexivos que se abrían en el trato con los materiales, se removieron algunos de los supuestos con los que había iniciado la indagación y emergieron nuevas comprensiones y con ellas, nuevas preguntas.

Como huellas de este trayecto investigativo se encuentra un primer capítulo en el que se expone el planteamiento del problema, situando el origen de la investigación y los antecedentes de las preguntas que desde el comienzo convocaron a este ejercicio de indagación. Un acervo de descripciones y de reflexiones que muestran algunos de los senderos recorridos en torno a la investigación de la experiencia en el campo de la pedagogía y el camino de cuidado ofrecido por la línea Madre Tierra. En el capítulo dos se presenta el horizonte conceptual y la metodología que sitúa las voces de los referentes que han tejido la indagación en torno a las relaciones entre pedagogía y cuidado al atender a un saber de experiencia de maestros y maestras; aquellos que nos han permitido reconocer el cuidado como una dimensión relacional de la práctica de maestros y maestras, que se puede explorar atendiendo la voz relacional y los gestos presentes en el encuentro y la convivencia con otros. Dicho horizonte conceptual y metodológico nos ha posibilitado aproximarnos a otra escucha de la sabiduría ancestral que nos acerca los cuidados que han quedado dispuestos en la Tierra al nacer y que los humanos podemos revitalizar a través de experiencias de aprendizaje que habiliten la atención a la red de relaciones interdependientes que se presentan en un lugar. En los capítulos tres y cuatro se presentan los resultados de la indagación a través de dos hilos de sentido respectivamente: ser cuidados y al tiempo estar siendo habilitados para vivir y ser Tierra. Finalmente, en el capítulo cinco se reúne las conclusiones y las recomendaciones que se van destilando con los procesos de comprensión presentes en la indagación y que condensan una serie de orientaciones tentativas y provisionales con las que se podría proseguir el camino que queda aún abierto con esta investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Estando en curso la década de los 70's un grupo de familias decide dar un paso al costado de una educación tradicional, con la intuición de poder alterar así, la continuidad entre lo que conciben como tradicional y un orden social que reconocen uniformando y regulando cuerpos, sensibilidades, técnicas, métodos y pensamientos. Algunos de ellos comprometidos con su presente quieren dislocar el reparto desigual creado con la acumulación de poder y saber y con una forma de hacer escuela que los ha separado del suelo que pisan. Ensayan movimientos: algunos extraños, ¿ajenos a lo escolar?, otros reiteran en lugar de romper las jerarquías y nociones autoritarias. Pronto hallarán en la participación y el trabajo en grupo un leitmotiv que acompaña lo que hacen. Intuyen y apuestan así a que la des-jerarquización del saber y del poder se realice en el trabajo, en el encuentro y en el hacer con otros, en la convivencia y no en modelos de formación. Un gesto, el de dar un paso al costado de lo tradicional, que encontraremos anunciado y significado de diversas maneras en los documentos que preservan alguna de sus huellas:

Nuestro objetivo fundamental no puede quedarse allí donde tradicional e impotentemente ha estado: en la eterna repetición de datos, cifras, fechas, fórmulas y enunciados que el alumno debe memorizar mecánica, torpe y dolorosamente, sin ningún aporte creativo.

Nuestro objetivo fundamental, más que inculcar conocimientos, apunta al desarrollo y agudización de sentidos, de la capacidad de observación y reflexión concreta (...) [en] proporcionarles condiciones y elementos favorables para que colectivamente cada uno se descubra y se conozca a sí mismo y a sus compañeros e inicie la construcción de su propio conocimiento y, final y conjuntamente, transformemos la realidad. (Moreno, 1988)

El proyecto educativo naciente, anunciado en la cita anterior, por la vocería que adopta uno de sus maestros en la publicación *El Sol*, ofrece un acercamiento a las primeras comprensiones alcanzadas con el acontecer docente pero a su vez con el acontecer aprendiz en su realización: 1. *No quedarse allí donde tradicional e impotentemente ha estado* la educación, cuando la enseñanza y el aprendizaje han tenido como punto de partida la forma de una instrucción que supone que alguien transmite lo que sabe a otros que lo reciben pasivamente y repiten mecánicamente, una

crítica que en el tiempo irá resonando con diferentes referentes pedagógicos y acontecimientos. 2. *La creatividad* e inventiva humana como aquello de lo que se quiere llegar a participar o se ha participado, cuando viviendo en uno mismo y en otros, los efectos de una repetición mecánica de información, surgen cuestionamientos, pero a su vez compromisos con una transformación de los lugares y de los actos desde los que se organiza, piensa y siente la educación. 3. Una inquietud por lo *concreto* como aquello que nos vincula con los sentidos y la percepción a un quehacer que es fruto de una intención pedagógica o que es el resultado de estar ya vitalmente inmersos en relaciones de interdependencia y remisiones recíprocas de un lugar del que aprendemos. 4. Y finalmente, *lo colectivo* como otro de los hilos de sentido en nuestra indagación, comprendido en esta cita como un saber de sí y de los otros en relación y como un modo de construcción y de aprendizaje que atañe a maestros, maestras, estudiantes y sus familias.

El Colegio Colombo Francés en tanto proyecto educativo ha sido a la vez una exploración pedagógica que esperamos acercar con este trabajo, a través de algunas de sus experiencias y del reconocimiento de aquello que se presenta en ellas. También es el fruto de la realización del ejercicio pedagógico en contacto con el ejercicio democrático, y de una responsabilidad pedagógica que se compagina con gestos de acogida y de cuidado. Un proyecto educativo, en suma, que ha resonado en diferentes momentos de su historia con la idea de que enseñar es apuntar hacia algo como gesto de quien enseña, no ocupándose tanto de ya saber el mismo un contenido, sino de buscar condiciones para acompañar y apoyar el modo en que construyen y se hacen cargo los aprendices de lo indicado.

(...) queremos una escuela activa, democrática y participativa, en la cual el alumno sea sujeto y no objeto de su propia educación; [...] un colegio en el cual se trabaje en equipo, en orden al mejoramiento de la persona y de la conformación del ente social. Un colegio que permita al alumno la estructuración de una personalidad abierta y participativa en la organización de su conocimiento, de las clases, del programa, en la estructuración del plan académico, disciplinario e institucional; un colegio en el cual los alumnos trabajen a su propio ritmo, sin que por eso se queden en un nivel inferior en lo tocante al logro de los objetivos; un colegio en donde no se deifique la tiza y el tablero. (Colombo Francés, 2011)

El proyecto educativo del Colegio Colombo Francés es, en este sentido, un anuncio y a la vez un acuerdo que a través de su historia, entendida como devenir cada vez escuela, ha dejado también huellas de contradicciones que han tensado y transformado la afirmación democrática inicial, en virtud de los múltiples sentidos que adquiere la libertad y la igualdad en su experiencia, y en el seno de un proyecto que desde su origen no ha eludido la relación entre lo pedagógico, lo ético, lo político y lo estético. Su apertura que a la vez ha signado su carácter inconcluso, junto a los conflictos, sin embargo, en lugar de ser una comprobación del fracaso de las aspiraciones de un ideal o de la infidelidad a unos principios fundantes, ha sido la afirmación siempre en acto, de un estar en continuo movimiento y proceso. Su perduración en el tiempo significa entonces que maestros, maestras, familias y estudiantes de diferentes generaciones han resistido y podrían continuar resistiendo, entre otras cosas, a la adopción de un manual de reglas de comportamiento o de un programa de estudios único y preestablecido, con la visibilización o revitalización de las capacidades colectivas de cuidar y con todo aquello que construyen para no eludir los desafíos que atraviesan, empobreciendo la complejidad presente en cada situación, al aprender, al enseñar y al hacer escuela¹.

Sé que la sola concurrencia en el tiempo de mi nacimiento y la fundación del Colegio Colombo Francés no nos convierte automáticamente en contemporáneos. Pero las resonancias entre la forma en que se dio mi crianza y su proyecto educativo, que aún puedo percibir, tras casi un cuarto de siglo de mi arribo por primera vez a la Casa del Sol, me han impulsado en más de una ocasión a indagar por aquello común que ha alimentado el sentimiento de estar efectivamente como en casa, además de los trayectos de vida y de las experiencias compartidas, como maestra y como coordinadora pedagógica. En un primer ejercicio autobiográfico propuesto por la línea de investigación Madre Tierra desde la perspectiva de una historia de vientres, ensayé contemporaneizar ambas existencias a través de recuerdos que consideré significativos tanto en mi infancia como en mi formación como maestra en el Colombo Francés. El resultado fue un

¹En el Colombo Francés el currículum retomado desde los círculos pedagógicos de maestros y maestras se abre en espiral. Para no encerrar ni cerrarse ante unos determinados conocimientos y excluir de su interior lo que acontece. Cada círculo de maestros y maestras define, por ejemplo, un contorno diferente para atender y relacionarse con una situación o evento a partir del cual reconstruir con los estudiantes un saber de experiencia. Una organización en círculos que hace parte de un currículum no cerrado, que visto en conjunto devienen en una espiral, y que en algunas experiencias describirá el compromiso del pensamiento con el suelo que se pisa y el movimiento que describe el conocer implicado en el mundo.

intrincado tejido que conectaba mi persistente participación en grupos de estudio o colectivos con la experiencia de participación de mi papá, que también fue maestro, en la actividad sindical y política en un periodo coincidente con mi infancia. Una trama cuyos vacíos entreverados con las aún incipientes tentativas de comprenderme y acogerme conectada a la Tierra como el vientre que teje todo lo viviente, componían en la semilla de investigación, unos silencios dicientes en torno a mi intención de indagar por las posibles relaciones entre un saber pedagógico² que emerge en el seno de lo colectivo y el cuidado de la vida.

Cada vez que volví a leer el relato mencionado con la intención de percibir y reescribir una historia de los vientres de un modo diferente a la selección y encadenamiento de hechos realizado en el primer intento, buscando el qué y el porqué de estas resonancias entre experiencias vitales, humanamente vividas, tejidas y sentidas en cada presente como si hicieran eco de experiencias de otros tiempos, y también en algunos momentos alegremente re-encontradas como modos de resistencia o de re-existencia; lo que hallaba significativo en lo donado a través de recuerdos, eran para mí en ese momento, lo más sencillo de todo lo acaecido en el encuentro con otros: caminar, conversar, cantar, reír y bailar, leer y conversar, comer y beber, escuchar y construir, escuchar y escribir, acogerse a uno mismo, acoger y ser acogido, y muy importante en el primer trayecto de mi camino como maestra, aprender a realizar algo con otros, haciéndolo. Ante estos hallazgos retrocedía por momentos dudando de la relevancia que podían adquirir en el germinar y crecer de una semilla de investigación que enlazaba escenarios educativos y de crianza para atender al cuidado en ellos, y me preguntaba el porqué de este religar momentos propios de un *meramente estar*, en el que no se pretende *ser alguien*, con experiencias de formación continua de maestros y maestras.

Lo anterior derivó en el proceso de investigación a llevar aún más al nivel de lo cotidiano, la escucha de aquello que se había nombrado como aprendizajes colectivos en la semilla de investigación; y a indagar en los materiales de experiencia recopilados a través de encuentros y narraciones de maestros y maestras, y de anotaciones fruto de observaciones en situaciones en las que a su vez estaba inmersa, aquello que se advierte desde las éticas relacionales o del cuidado al enunciar que éste tiene que ver más con la afirmación de un mundo común o de un tejido de

² Saber constituido por nociones, conceptos, métodos y categorías históricamente configurados y que parte de unas tradiciones que van desde estructuras como aquellas que describe el campo de las disciplinas, hasta formas abiertas y orgánicas que incluyen el intercambio con otras prácticas. (Martínez Boom & Unda Bernal, 1995)

relaciones que ya está dándose que algo por venir o llegar a ser, colectivamente. El cuidado, entonces, como una dimensión crucial del saber de experiencia a la que atender con los maestros y las maestras sin negar la importancia de la preparación o anticipación pedagógica que, tanto en el ámbito de la educación como de la crianza, pueden corresponder a todo aquello que se abre con una pregunta primordial: *¿de dónde vengo?* o con la reflexión cotidiana y colectiva sobre qué intenciones pedagógicas e intuiciones nos han habitado a los adultos al obrar de esta o cual manera en determinadas situaciones con niños, niñas y jóvenes.

En el presente trabajo se plantea, entonces, la necesidad de reflexionar en torno a un dispositivo de formación³ de maestros y maestras nombrado como Círculos Pedagógicos y a las experiencias de aprendizaje colectivo que posibilita y pone en juego, específicamente, en el espacio escolar cotidiano; también busca visibilizar sentidos y comprensiones sobre las ideas de cuidado en el campo de la pedagogía y sus posibilidades de incidencia en un saber que esté al servicio de la vida. Problematización que en su planteamiento espera nutrirse del diálogo entre prácticas pedagógicas, filosóficas y ancestrales en situaciones concretas de revitalización y formación, para elucidar las propias prácticas de formación maestros y maestras en la institución educativa Colegio Colombo Francés.

Un saber pedagógico orientado al cuidado de sí y al cuidado de un tejido de vida tendría que ver con propiciar las condiciones para que los sujetos implicados en una relación educativa y en procesos de formación, aprendices del mundo y de la madre Tierra, puedan experimentar con lo que les pasa, con su percepción y saber, y con la gestión y el desarrollo de actividades pedagógicas que en estos dispositivos de formación de maestros también se construye. En este sentido, el cuidado y la revitalización del saber pedagógico se acercarán en este proyecto a una apuesta por la potencia de la experiencia que reúne, como comprensión, sentido y sanación, saberes y vida.

³ Recordemos que el concepto dispositivo empleado por Michel Foucault en la década de los 70's, surge con la finalidad de superar una dimensión estrictamente epistemológica y discursiva presente en sus primeras investigaciones, en las que se preguntaba cómo y a partir de cuáles prácticas se había constituido, como objeto de saber posible, al sujeto hablante, al sujeto laborante, al sujeto viviente. Ahora bien, es importante resaltar que articuladas a la noción de dispositivo, algunos autores han recuperado de las investigaciones de Foucault al menos dos dimensiones: una, en la que el dispositivo sirve de mediación y concreción en la vida de los individuos, de relaciones de poder en las que se incluye las de sujeción y dominio. Y otra, en la que opera como mediación de la experiencia resultado de unas determinadas maneras de decir, hacer y pensar, en las que el sujeto en la interacción con otros, constituye saber y prácticas en torno a su propia subjetividad. (Cadahia, 2016).

Este trabajo parte de nuestra implicación en aquello por lo que indagamos y en las posibilidades de generar condiciones para una atención y cuidado sobre la propia experiencia y práctica pedagógica, llevada a cabo en dispositivos de formación de maestros y maestras que se construyen al interior de una institución escolar. Se propone entonces construir un marco reflexivo crítico, interpretativo y comprensivo, pero también unas condiciones y disposiciones de cuidado que nos permita volver sobre nuestra experiencia de aprendizaje colectivo, para significarla, para compartir sentidos y comprensiones derivados de una interrogación crítica que no excluya los gestos de acogida.

La actividad colectiva en la que intervienen cuerpos y subjetividades y tiene lugar a través de una configuración de un saber en torno a la vida, a los modos de vivirla, se mueve en el territorio de lo cotidiano para nutrirse de su potencia o para afectar a través de múltiples estrategias de acción su configuración misma, en ocasiones, devaluando, des-potenciando o instrumentalizando la relación entre saber y vida. Así, comprendemos, sentimos, experimentamos y nos afectamos por un sentido de lo colectivo que no es neutro, ni tampoco está intrínsecamente adosado a lo bello, bueno y vital. Por esta razón, intuimos la necesidad de una crítica aliada del cuidado que no eluda la pregunta por la afección, por la parálisis, por el enmudecimiento, por la dislocación de sentidos y cuerpos, al lado de un reconocimiento y comprensión de lo contingente, de la forma como afectamos y nos afectamos (Farina, 2005). Las acciones colectivas pueden entonces, acercarnos y disponernos al cuidado, o bien, promover el descuido, la negación o la huida del mundo o la pretensión de hacerlo de Tierra, produciendo efectos sobre nuestro territorio-cuerpo, territorio-comunidad, sobre nuestro tejido de vida.

Ante el umbral: una posible historia de vientres:

He sentido al querer escribir una historia de vientres, estar ante una complejidad similar a la de intentar narrar un sueño sin alejarme hasta perderlo, pero con el mismo impulso que nos lleva a buscar modos de compartir todo lo dicente, existente y sienten que vivimos en éste. También persiste en mí una especie de pudor en introducir la voz para acercarme y acercar de otra forma una experiencia que he podido vivir con el cuidado y la sabiduría compartidos por la gente de Madre Tierra, que son los pueblos ancestrales de Colombia y que han posibilitado que este modo de saber que es una sabiduría, se preserve milenariamente e insista por otras formas de

relacionarnos y también con la posibilidad de otras éticas, estéticas, epistemologías y políticas más compasivas con la Tierra. Pero me siento comprometida con la hermosa responsabilidad de manifestar aquí lo mucho que ha obrado en mí el caminar en la maestría, por eso compartiré una pequeña ventana o umbral a una historia entre vientres, que se abre a mí tanto como me abro a ella:

Ante él que ha sido amorosa y cuidadosamente avivado de tanto en tanto, con incienso y mirra, con romero, tabaco y albaca, con panela y cacao, con el canto ancestral de gente de la Tierra, comencé a bailar sin espejo en el que identificarme, percibiéndome. De pie, erguida, despejada, sentía llevar la vida en el contacto de mis pies con el suelo o de mis brazos extendidos para recibir calor, flameaba con sus llamas y me escuchaba nítida sin decirme qué hacer. Siguiendo el ritmo de la textura musical de su chisporrotear, estaba conectada con el origen de mi vida, haciéndolo todo como por primera vez.

Al llegar y estar con un grupo, buscar apoyo entre miradas que se cruzan y el tanteo de lo preparado. Sentir y al tiempo extrañarme con la potencia de mi voz, viva, contundente, apasionada, atravesándome, atravesando y siendo atravesada por otros. Un continuo estar yéndome de mi misma para interpretar y darme, para hacer el recuerdo de estar siendo con otros en un nosotros. Algo que no todo el tiempo ha sido así. Por eso valdrá la pena también decir todas las veces que he partido de un infructuoso esfuerzo por llevar la voz hasta finalmente agotarme al agotarles. Entonces volver a pasar por el corazón el primer arribo a la Casa del Sol con la idea de hacerme maestra y encontrarme también ahí, actuando como envuelta en dudas, pero arriesgando para poder escucharme decir mi deseo. Y tal vez por ello, este no abandonarme la sorpresa y gratitud ante la atenta confianza con la que cada vez me fue otorgado, más que un escenario en el que interpretar algún papel, un lugar con el que tejerme y tener experiencias en las que no distinguir si fui yo, fueron ellos, o fue estar ahí, lo que me ha enseñado.

1.1 Antecedentes y problema de investigación

A continuación se presenta el resultado de la búsqueda de antecedentes rastreados al iniciar el trayecto de investigación, una lectura que estuvo orientada a la ubicación de aportes conceptuales y prácticos en el ámbito de la investigación, teorización y prácticas de formación de maestros y maestras, ordenados en torno a lo siguiente: a la experiencia como elemento estructurante de propuestas de formación de maestros y maestras, particularmente, experiencias que emergen de grupos o colectivos; a la creación de dispositivos de formación de maestros y maestras que identifican el cuidado de sí y de los otros como un efecto de la actividad reflexiva, a un volver sobre sí mismos y a un cuidado de sí que proviene y retorna a sus prácticas; y por último, a las investigaciones que abordan o se inscriben en programas de formación de maestros y maestras que promueven el restablecimiento y la reinscripción de las prácticas y saberes pedagógicos en un entramado de relaciones vitales con la Tierra, incluyendo aquel que la comprende como Madre y como Pedagoga, es decir, como aquella que enseña prácticas de cuidado.

Desde la perspectiva de estudios genealógicos y arqueológicos sobre las relaciones saber-poder, se han realizado en América Latina una serie de investigaciones que identifican antecedentes y sucesos para marcar puntos de emergencia de dispositivos y discursos que confluyen en la configuración de la formación de maestros y maestras como campo de saber. (Vezub, 2009) (Zambrano, 2012) En particular, estos estudios empleando diferentes periodizaciones resaltan tres momentos claves en la historia de la construcción de políticas de formación docente en la región: la constitución de Estados-Nación; la emergencia del discurso y políticas de desarrollo y finalmente, la adopción de políticas y discursos provenientes de la doctrina económica neoliberal (Álvarez, 1991) (Torres, 2001) (Zambrano, 2012). Nos centramos aquí en el segundo momento, como un periodo en el que emerge una noción de *educación permanente de maestros y maestras* permeada por las políticas educativas que, en toda la región, son articuladas al discurso desarrollista, las teorías de capital humano y la importancia que desde organismos internacionales se concede a la planeación educativa. Periodo en el que la educación permanente de los docentes se enuncia como el proceso de revisión y renovación de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades de los maestros y las maestras, y se presenta como propuesta de actualización asociada de un lado, a los avances tecnológicos y científicos y de otro a cambios sociales (Vezub, 2009) (Torres, 2001) En palabras de (Vezub, 2009):

En este marco, y desde una perspectiva tecnicista del trabajo docente, se originan nuevas ofertas y agentes de capacitación y se crea una serie de instituciones [...]. Pero también hubo movimientos alternativos que impulsaron, a través de la modalidad de talleres de educadores autogestionados, la discusión y generación de experiencias alternativas a las pedagogías tecnicistas dominantes. Estos grupos promovieron la investigación y reflexión de los docentes, el uso del tiempo libre para organizar actividades extracurriculares con los alumnos, la libre expresión, y el desarrollo estético, afectivo y comunitario de los jóvenes. (p. 291)

En relación con lo anterior, en Colombia la formación de maestros y maestras, tanto inicial como continua, ha sido investigada desde diversas perspectivas y tradiciones. Estas incluyen indagaciones sobre políticas educativas, calidad de la educación y evaluación escolar, prácticas pedagógicas, historia de la educación y la pedagogía, entre otras (Martínez Boom & Unda Bernal, 1995). Algunos estudios en este ámbito han presentado como balance crítico, una producción de conocimientos en él, tensionada y dinamizada en los últimos veinte años por la adopción de postulados provenientes de organismos internacionales, gobiernos e instituciones como la OCDE, Unesco, OEA, MEN e IDEP. Lo cual se refleja, al nivel de la construcción de políticas públicas, en la tendencia a inscribir las propuestas de formación de maestros y maestras en una lógica ordenadora de la educación en términos de competencias y actualmente, en torno a aquello que se nombra como necesidades básicas de aprendizaje pero a su vez, en la articulación del sector magisterial y la emergencia de un movimiento social en torno a la educación que terminaría por incidir en algunas de las concepciones y conceptualizaciones integradas en la Ley General de Educación de 1994 (Zambrano, 2012).

Con lo anterior, queremos destacar que se trata de un ámbito de investigación dinamizado por tensiones, por ejemplo, entre la formación como un camino propio o como una exigencia externa; entre la articulación o el distanciamiento de la investigación asumida como parte de la formación personal y el desarrollo profesional, y las propias prácticas en la escuela y el aula; entre la reactivación constante de diseños instruccionales y la emergencia de propuestas de formación que desde otras apuestas epistemológicas, conceptuales y metodológicas, visibilizan y potencian

trayectos vitales que se cruzan con los requerimientos institucionales y las políticas transnacionales (Martínez Pineda, Calvo, Martínez Boom, Soler Martín, & Prado Dussán, 2015).

Colectivos, grupos y redes: formación y experiencias pedagógicas.

Como respuesta a una demanda de conocimiento configurada externamente a los sujetos y comunidades; a su traducción en la escuela a una transmisión de contenidos preseleccionados sobre lo que se debe conocer, ofrecer y enseñar; y en consecuencia, al fomento de una relación instrumental con el saber que reduce la formación *–ese proceso donde el sujeto se ganaba a sí mismo, formándose–* a una capacitación, una habilitación para poder aplicarlo y hacerlo operativo en determinados ambientes educativos (Martínez Pineda, Calvo, Martínez Boom, Soler Martín, & Prado Dussán, 2015), emerge el planteamiento e investigación en torno a los maestros y las maestras como sujetos de saber pedagógico. Un saber constituido por nociones, conceptos, métodos y categorías históricamente configurados y que parte de unas tradiciones que van desde estructuras como aquellas que describe el campo de las disciplinas, hasta formas abiertas y orgánicas que incluyen el intercambio con otras prácticas. (Martínez Boom & Unda Bernal, 1995).

De lo anterior se desprende una noción de formación de maestros y maestras como un ejercicio de *cualificación* que no se interrumpe con el proceso de graduación de un ciclo inicial y por tanto, alude a un proceso permanente que permite articular la práctica de los maestros y maestras, en tanto sujetos de saber, a un trabajo y compromiso con la cultura y con el mundo, que se refleja en la problematización y reflexión sobre dichas prácticas, para inventarlas, recrearlas, pensarlas y transformarlas (Martínez Boom & Unda Bernal, 1995). Es decir, la investigación sobre la formación continua de maestros y maestras desde esta perspectiva, convoca a un reconocimiento de las prácticas y de las experiencias pedagógicas (Martínez Boom & Unda Bernal, 1995) y a una identificación de los maestros y las maestras como sujetos sociales productores y transformadores de cultura, en un reconocimiento del valor histórico, social, cultural y político de su quehacer (Martínez Pineda, Calvo, Martínez Boom, Soler Martín, & Prado Dussán, 2015).

Con la condición de sujeto de saber se ha pretendido, por tanto, promover y visibilizar la autonomía de los maestros y las maestras, su posibilidad y derecho de intervenir en el espacio público, su capacidad de promover cambios en la sociedad, para que la escuela y la enseñanza sean

factores de democracia y afirmación cultural. Y una relación con el saber y el aprender que interroga la constrictión que implica la definición de unos aprendizajes básicos que reiteran la condición de subsistencia o de unos aprendizajes paradójicamente adjetivados de “significativos”, cuando desconocen la significación de quienes aprenden (Martínez Boom & Unda Bernal, 1995). Además, se ha considerado que las investigaciones cuya centralidad es el sujeto, sus prácticas y sus experiencias y no los indicadores de calidad, han ampliado el horizonte hacia una diversidad y pluralidad de modos de ser maestros y maestras, y han realizado una invitación a *mirar el conjunto, lo que no es observado, lo que no es escuchado*, en un esfuerzo por descentrar la formación docente de cánones. Una tradición de investigación y producción de conocimiento que en la actualidad interpreta su origen como una pedagogía construida en los bordes, por ejemplo, aquella que tuvo lugar en la relación entre intelectuales de la pedagogía y el Movimiento Pedagógico colombiano y en proyectos como la Expedición Pedagógica Nacional. (Martínez Pineda, Calvo, Martínez Boom, Soler Martín, & Prado Dussán, 2015)

Desde un plano epistemológico, estas investigaciones identifican los bordes con lo no planeado, y lo describen como aquello que quiebra las regularidades en las propuestas de formación docente y alberga el potencial de ser instituyente de otras maneras de formarse aun conservando una relación con lo instituido. Por tanto, lo emergente se ha buscado y caracterizado en el seno mismo de instituciones y programas de formación docente, en políticas y planes de formación y en las prácticas adelantadas por maestros, maestras y directivos docentes (Torres Hernández & Serrano Castañeda, 2007) (Martínez Pineda, Calvo, Martínez Boom, Soler Martín, & Prado Dussán, 2015). También es importante mencionar que lo emergente, desde esta perspectiva de investigación, alude a experiencias que de un lado, obedecen a necesidades de formación que se configuran en los contextos en lugar de adaptarse acríticamente a demandas externas preestablecidas y de otro, suponen la generación de prácticas situadas. Desde un plano metodológico, destacamos que la incorporación de la noción de sujetos portadores y productores de saber pedagógico en estos estudios, ha conllevado la búsqueda de una especificidad en las prácticas de formación de maestros y maestras, y la creación y recreación de metodologías y herramientas conceptuales que permitan explicitar, formalizar y sistematizar el saber que se produce en trayectorias individuales, colectivas e instituciones, tempranamente articuladas a la noción de experiencias (Martínez Pineda, Calvo, Martínez Boom, Soler Martín, & Prado Dussán, 2015).

Teniendo a la experiencia como la médula de los procesos de formación de maestros y maestras, desde esta perspectiva, se han configurado diferentes trayectos de investigación y de apuestas afirmativas sobre lo múltiple y diverso del devenir de los sujetos, siempre patente en las prácticas (Martínez Pineda, Calvo, Martínez Boom, Soler Martín, & Prado Dussán, 2015). En particular, nos referimos en este apartado a los trayectos que ha marcado de un lado la práctica investigativa reconocida como Expedición Pedagógica y de otro, la documentación narrativa como modalidad de indagación y acción pedagógicas. En el primero, encontramos como apuesta central la generación de estrategias y metodologías que en palabras de María del Pilar Unda, sean una posibilidad para “*construir lo colectivo y romper el aislamiento al cual se han visto sometidos muchos maestros y maestras en las instituciones educativas.*” (Unda Bernal, 2018, pág. 34) Las metodologías de *viaje expedicionario* y de *redes* han tenido por objetivo, entonces, crear escenarios de interacción y enriquecimiento pedagógico que en la búsqueda de romper con los modelos de organización centralizados, verticales y jerárquicos, ofrezcan una oportunidad a los maestros y maestras de pensarse a sí mismos, interrogarse y reflexionar sobre lo que hacen y de construir ambientes que les permitan abrirse a las voces, saberes y propuestas diversas de sus participantes. Formación y forma de organización de los maestros y las maestras se encuentran articuladas en este trayecto a la noción de experiencia como aquello que nos pasa y nos da forma, una transformación de los sujetos que permite la distinción entre la experiencia y la práctica cotidiana. Es decir, de las metodologías construidas se espera que la experiencia y producción colectiva que acontece en redes y encuentros, constituyan una posibilidad de formación para los sujetos que participan de estos (Unda Bernal, 2018).

En el segundo trayecto, encontramos una práctica de investigación educativa que retoma los aportes teóricos que se realizan a partir del denominado giro hermenéutico y narrativo en el campo de las teorías de investigación social, durante las décadas de 60's y 70's. En consonancia con lo anterior, la indagación narrativa ubica como centro de la investigación el significado que tiene lugar en acciones, discursos e interacciones. Para Daniel Suárez, el significado es el producto de la significación que tiene lugar en la lectura de la experiencia y de las relaciones pedagógicas que, en su propuesta de indagación educativa, se realiza en situaciones geográfica e históricamente localizadas, como las que acontecen en la escuela o las instituciones formadoras de maestros y maestras. Además, como modalidad de investigación este autor destaca la posibilidad de focalizar la elaboración individual y colectiva de los maestros con los que se investiga, de construir relatos

pedagógicos e interpretativos que revelan las reflexiones y discusiones que las experiencias relatadas propiciaron y de promover ente los participantes de la investigación, comunidades de atención mutua (Suárez, 2017).

Resaltamos en este punto algunos de los aportes y ejes problemáticos que estos estudios han construido en sus trayectos de investigación:

1. El diseño y concreción de herramientas metodológicas alternativas a las modalidades que separan la construcción profesionalizada de conocimiento sobre lo educativo, de las indagaciones y concepciones que construyen los maestros y las maestras sobre su práctica pedagógica.
2. Los aportes a una tradición crítica en pedagogía desde la perspectiva interpretativa narrativa.
3. La construcción de metodologías que buscan promover la acción colaborativa o la construcción colectiva de saber pedagógico.
4. La búsqueda y visibilización de una relación entre el saber que construyen los maestros y las maestras en grupos, colectivos, redes y movimientos con el campo conceptual de la pedagogía.
5. La elección y búsqueda de metodologías que brinden la posibilidad de recuperación colectiva de conocimiento sobre las prácticas docentes y de generar nuevas narrativas y nuevas historias sobre la escuela, los maestros y las maestras.

Prácticas de gobierno de sí, de cuidado de sí y dispositivos de formación: acercamientos entre maestros, maestras e investigadores.

Dilucidando la crisis en la formación de maestros y maestras que se fue gestando entre la década del 70's y del 80's. Alberto Echeverri indica que muchas de las críticas a la educación en general y a la formación de maestros en particular, han tenido como correlato, una actitud hacia la tradición que la desconoce junto con las reelaboraciones que pueden surgir de un diálogo entre ésta y el saber local (Echeverri A. , 1993). Desde esta perspectiva de investigación el problema de formar maestros y maestras no es un problema que compete exclusivamente a las instituciones formadoras, tal y como éstas lo han concebido desde su aislamiento. El problema de formación docente para este autor, es un problema que debería comprometer a intelectuales de la educación,

para evitar concebir su solución como el resultado de actos individuales y voluntarios. En otras palabras, la ruptura anárquica y el aislamiento de las instituciones y prácticas formadoras de maestros y maestras, han sido interpretadas en estos estudios, como condiciones de existencia de la crisis con una tradición pedagógica (Echeverri A. , 1993).

Cabe decir aquí que entre el ocaso del siglo XX y los albores del XXI, el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia comienza a reunir a investigadores y maestros en torno a la pregunta por su formación. Desarrollando algunos de sus miembros, elementos conceptuales y metodológicos que posibilitarán a los maestros y maestras accesos a la conjunción de aportes que provienen de la historia de las prácticas pedagógicas y de las producciones en el campo intelectual de la educación. Lo anterior, con la pretensión de hallar formas de colaboración entre instituciones formadoras de maestros y maestras e intelectuales de la educación que propendieran por la construcción de herramientas con las que combatir una posición de consumo irrestricto de teorías y prácticas que en palabras de Alberto Echeverri, conducía a los maestros y a las maestras bajo el ropaje de la innovación, a una improvisación acrítica y permanente: *“un empezar de cero como si fuera el primer día de la creación, ignorando las tradiciones que se pueden construir y formar”* (Echeverri Sánchez, 2001) En sus palabras:

La distancia entre intelectuales productores y maestros reproductores debe ser salvada mediante la apropiación de maestros, en su cotidianidad, del campo conceptual de la pedagogía, apropiación sólo posible si la cotidianidad del maestro se instala en el trabajo colegiado, la discusión con sus pares académicos, la escritura y la investigación. (Echeverri A. , 2001)

Con esta perspectiva de investigación sobre formación docente se ha buscado desde su constitución, situar y visibilizar un legado conceptual que proviene de un archivo histórico pedagógico fragmentado en múltiples y dispersas prácticas y discursos. Huellas de la construcción y deconstrucción de los modos de enseñanza y formación de maestros y maestras que, articuladas a través de hitos y conceptos, definan una acumulación de saber pedagógico disponible en un campo de apropiación y de acumulación. Un campo que además tuviera como una exigencia suya, reconocer al quien de dichos discursos y prácticas, encarnado en múltiples figuras del maestro o de

la maestra, cuya subjetividad ha sido producto de la sujeción pero también de procesos de subjetivación. Para el maestro y la maestra en el presente, contar con este campo, con la historia de emergencia y de apropiación de unas tradiciones pedagógicas era, además, la oportunidad de salir de su condición de *peregrino*, y también la oportunidad de contar con elementos para formarse, para reflexionar sobre su propia práctica. Un trabajo de sí, un cuidado de sí, interpretado como un cultivo en el terreno de la tradición crítica pedagógica y como una formación que posibilitara a maestros y maestras reconocer y reflexionar críticamente sobre la forma como ha sido pensada su educabilidad y maleabilidad desde los referentes de formación ubicados en la historia de las prácticas pedagógicas de una sociedad específica (Echeverri J. , 1996).

Desde esta perspectiva, entonces, se crea un horizonte para el compromiso de los maestros y las maestras consigo mismos y con el mundo, un horizonte con el que se pretendió crear las condiciones para reconocer y continuar construyendo una tradición pedagógica propia que ofreciera herramientas para entablar un diálogo con otras tradiciones “más fuertes” y a la vez, una manera creativa de responder al desarraigo y la insularidad que describen las prácticas pedagógicas cuando se asumen como un instrumental metodológico y didáctico neutro. Lo anterior conlleva una propuesta de saber pedagógico como un saber fundante del quehacer de los maestros y las maestras, que les convoca al conocimiento y a la investigación de aquello que ha sido condición de posibilidad para la producción de conocimiento, de prácticas y de subjetividades pedagógicas y didácticas.

Ahora bien, del conjunto basto de trabajos que se han desarrollado siguiendo esta línea de investigación, retomando y reformulando sus aportes, nos centramos en este trabajo de revisión de antecedentes para nuestro trabajo, en aquellos que han confluído en la construcción de un dispositivo de formación nombrado como Dispositivo Formativo Comprensivo, el cual surge a raíz de las investigaciones y acompañamientos que se realizan a las Escuelas Normales del departamento de Antioquia. Estudios en los que se reelabora la noción del Campo Pedagógico, como un espacio que alberga críticamente, no solo la apropiación en el país de una pedagogía concebida como universal, sino además, a las experiencias vividas en las instituciones formadoras de maestros, específicamente, en las escuelas normales superiores, a raíz de estos aportes se renombra el Campo Pedagógico como Campo Conceptual Narrativo de la Pedagogía (Rodríguez Gómez & Echeverri Sánchez, 2013). Cabe destacar, además, que la aplicación de dicho dispositivo

ha buscado dotar de especificidad a la institución formadora de maestros y maestras, configurando un camino de formación desde los sujetos, las instituciones y el saber. El dispositivo en tanto formación y disposición, busca materializar una estrategia para articular el saber pedagógico, entendido como un conjunto disperso y heterogéneo de discursos y prácticas pedagógicas (Palacio & Salinas, 1996).

Vinculado a estas investigaciones, se propone la conformación de un sujeto colectivo que, sin desconocer los diferentes niveles de desarrollo y modos de existencia del equipo docente, sea condición de posibilidad de los procesos de formación permanente de maestros. Lo cual, supone en estas investigaciones, la configuración de una cultura institucional basada en la colaboración y la conformación de estrategias de encuentro y formación que articulen: intereses colectivos, organización de grupos de trabajo de carácter inter o transdisciplinario, la adopción de métodos de colaboración habituales entre pares académicos, y formas de comunicación e intercambio de experiencias entre iguales que contribuya a la promoción de la escritura de los maestros. Específicamente se busca promover una cultura de colaboración que congregue a los docentes en torno a proyectos de investigación interdisciplinaria en dos dimensiones: de un lado, el de una selección de objetos de conocimiento, que implica una relación y un trabajo con la cultura, bajo el supuesto de que los maestros son agentes de un saber específico y mantienen relaciones con las comunidades académicas, y de otro, el de la producción de objetos de enseñanza que tienen relación con el trabajo en el aula y la integración curricular (Rodríguez Gómez & Echeverri Sánchez, 2013).

Cabe decir, que lo anterior es una muestra de investigaciones que, reconociendo como suyo, el legado narrativo y conceptual articulado a la noción de campo pedagógico, se desarrollan y abren a una lectura del mismo desde diversos trayectos de investigación. Comparten con las anteriores, un ir y volver a la noción de campo pedagógico, en un gesto que signa la esperanza ante visiones deterministas de la historia o su correlato: el fin de la misma; ante la petrificación y el descorazonamiento del pensamiento, propios de los dogmatismos; y finalmente, ante las propuestas que ocultan las múltiples dimensiones del sujeto maestro, de las relaciones con el saber y del encuentro con los demás sujetos de la práctica pedagógica. Conjugan, entonces, una mirada crítica a las relaciones saber-poder que están en juego en los procesos de educación, con el reconocimiento en éstos, de formas de re-existencias y resistencias, de encuentros o aculturación, en prácticas situadas, locales, organizadas de sujetos y comunidades.

En esta línea encontramos la propuesta de una *pedagogía planetaria* que en tanto *perspectiva, concepto y metáfora* no sólo ha buscado ampliar el espacio de las metodologías y de las didácticas, sino, además, el entendimiento y comprensión de lo local, al buscar conmover el suelo epistemológico que sustentan las prácticas educativas, con el reconocimiento de saberes locales, ancestrales y populares como marcos de acción e interpretación. Una propuesta de lectura que aguza la mirada ante los propios reduccionismos y exotismos del otro y de lo otro, largamente entendidos desde una mismidad. Una propuesta ante la globalización que busca la comprensión de lo diverso como condición de lo humano. Y que propone una *formación para la diversidad*, en tanto punto de partida ilustrado sobre la diversidad y la interculturalidad que se mueve en dos niveles: *el del saber, el concepto y la comprensión histórica de la interculturalidad y el del reconocimiento de las condiciones jurídicas y políticas de la diversidad*. Y una *formación desde la diversidad*, en tanto *habla de la acción pedagógica e impronta de las reflexiones y de la acción*, como parte de una búsqueda de orientaciones para construir espacios múltiples donde albergar la diversidad. Se reconoce entonces, como necesaria la integración entre dos ámbitos de formación de los docentes: el teórico y el práctico. Y como nuclear de ambos la labranza personal de los maestros y las maestras, inicio de una formación orientada al reconocimiento de las propias concepciones y orientaciones actuantes en su práctica (Rodríguez Gómez, Yarza de los Ríos, & Echeverri Sánchez, 2016).

En particular, de esta perspectiva de formación y de formación en la investigación, destacamos como encuentros y comprensiones, la propuesta de descentrar la educación de la figura del maestro o de la maestra y recuperar la visión de una comunidad educadora. La cual surge de su interacción con diversas prácticas ancestrales o populares, en las que la formación es llevada a cabo de la mano de sabedoras, sabias y lideresas. E igualmente, la noción de desescolarización de la educación, definida como el redimensionamiento de la escuela a un espacio más de formación al lado de otros, por ejemplo, los rituales, las prácticas de la palabra y pensamiento (Rodríguez Gómez, Yarza de los Ríos, & Echeverri Sánchez, 2016)

Se identifican a continuación los principales aportes que resaltamos de esta trayectoria de investigación:

1. La articulación entre el desarrollo de líneas de investigación en los programas o instituciones de formación de maestros y maestras y la concreción de propuestas de

investigación que articulan el contexto o la institución donde el maestro investigador trabaja.

2. La búsqueda de una articulación entre el saber y la reflexión de los maestros y las maestras sobre sus prácticas pedagógicas y el campo narrativo conceptual de la pedagogía. Una articulación con la que se ha buscado problematizar las concepciones sobre la escuela, las infancias, las juventudes, las relaciones con el conocimiento y la propia subjetividad de los maestros y maestras.
3. La articulación del sujeto colectivo bajo la categoría de equipo docente que, concebida intersubjetivamente, acarrea una noción de ser maestro en relación con otros y capaz de acceder a la experiencia de sí. Una propuesta conceptual y metodológica que amplía la mirada a múltiples formas de existencia de los maestros y las maestras, que no se circunscriben al aula y a sus relaciones con los estudiantes y rompe con la unilateralidad que se crea al pensarlo únicamente desde la ciencia que enseña, desde la infancia, o desde las necesidades sociales, económicas y políticas.
4. Los aportes metodológicos y conceptuales que integran una noción de experiencia de sí y del otro, de cuidado de sí y del otro, que implica reordenamientos espaciales, temporales e intersubjetivos que inciden en la apropiación de un camino de formación. Y la reconstrucción de la identidad pedagógica del maestro a través de la experiencia narrativa de sí mismo y de los otros, manifiesta en la escritura a través de la autobiografía pedagógica.

Prácticas de cuidado de la Tierra: Pedagogía de la Madre Tierra

La creación de un programa de formación de maestras y maestros que identifica a la Tierra como Madre y como Pedagogía puede considerarse como un desafío para el campo narrativo y conceptual de la pedagogía. Una experiencia cuya importancia se acentúa al considerar los modos de subalternización, minorización e invisibilización de sus antecedentes⁴ en el contexto de la educación en América Latina y su surgimiento en un país en el que aún las comunidades ancestrales, sus proyectos de educación, sus cuerpos y su profunda conexión con la Tierra sufren el sistemático embate de una violencia simbólica y física. Reconociendo múltiples motivaciones para indagar por los efectos de la irrupción de la Tierra como pedagoga en la educación en Colombia, por ejemplo, aquellos que emergerían y se harían visibles, audibles, palpables, al atender *al decir* de ella como *centro activo del cuidado, del saber*⁵ y de la enseñanza o su corolario, la inmersión en el aprendizaje de la inexistencia de un sujeto que conoce y controla objetos en la naturaleza. Nos centramos en este apartado en las contribuciones que desde este Programa y línea de investigación se han ofrecido a maestros y maestras, en un camino de revitalización de los saberes pedagógicos y de las relaciones con la Tierra, articulados a un camino de cuidado.

La experiencia de quienes han puesto el cuerpo para crear condiciones que preserven las relaciones consigo mismos, con el mundo y con la Tierra presentes en sus raíces culturales, adquiere visibilidad en el campo de la educación entre la década de 1960 y 1970, momento en el que los pueblos indígenas en Colombia, comunidades ancestrales de Abya Yala, hablan, actúan y se organizan en torno a la necesidad de contar con otras educaciones y con otra escuela, diferentes a las que habían tenido lugar a través de la castellanización y de la evangelización como parte de un conjunto más amplio de políticas civilizatorias, o a través de la nacionalización, entendida como integración de las comunidades humanas diversas a una única cultura nacional, lo cual hacía parte de las políticas de constitución de los Estados Nación (Castillo Guzmán, 2014). Un rastro significativo de esta experiencia, lo encontramos en el debate sobre la diferencia entre Educación

⁴ En Colombia organizaciones y comunidades indígenas cuentan con una trayectoria y una experiencia de creación de propuestas propias de Educación Superior como el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) creada por el Consejo Regional del Cauca (CRIC) y el Programa de educación cultural territorial indígena creado en la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.

⁵ Recordamos aquí la noción de un *centro activo de saber fuera de nosotros* para aludir al camino que abrió el historiador de las ciencias Michel Serres al indagar por los comienzos de la geometría en Grecia (Serres, 1998).

Bilingüe Intercultural⁶ y Educación Intercultural Bilingüe que Abadio Green nos describe no sólo como la posibilidad de definir qué aprender, sino como la posibilidad de comprender quién se está siendo; núcleo de la discusión aún presente en las deliberaciones y decisiones en torno a una educación propia y también en el proceso de gestación y desarrollo del Programa de Licenciatura Madre Tierra (Green, 2020).

En palabras de este sabedor Gunadule lo anterior se escucha como sigue: adoptar la Educación Intercultural Bilingüe, en Colombia y en América Latina, ha sido como aceptar de los gobiernos que “*primero debes aprender de nosotros, de una cultura mayoritaria y luego si queda tiempo aprendes sobre ti, aprendes de lo que tú eres* (Green, 2020).” Es decir, la interculturalidad, en algunos momentos bajo la impronta de la multiculturalidad, se ha interpretado y concretado en gran parte de los sistemas de educación del continente, como un asunto que solo parece interpelar culturalmente a las comunidades ancestrales, y por tanto, se ha traducido a una búsqueda de otras estrategias y de otras políticas que permitan continuar con la integración de estas comunidades a todas las manifestaciones de unos referentes culturales que se vuelven sobre ellas, en detrimento de su propia cultura. Situación que se torna evidente cuando al retomar la pregunta por el ser que había estado presente en los comienzos del programa de Licenciatura Madre Tierra, Abadio Green nos acerca la consciencia profunda que han alcanzado los sabios de su comunidad, de los efectos de esta educación:

“Tenemos ojos Dule, pero al mirar no parecen Dule.

Tenemos cabeza Dule, pero al pensar no parece Dule.

Tenemos una lengua Dule, pero al hablar no parece Dule.

Tenemos un corazón Dule, pero al sentir no parece Dule”

Palabras de Manuel SantaCruz, Sagla de la Cultura Gunadule, recobradas por Abadio Green en: (Green, 2020)

El trabajo de educación que se hace sobre los miembros más jóvenes de una comunidad, desconociendo o negando el valor de su cultura, costumbres y tradiciones, hasta el punto en que

⁶ Aprender la lengua propia -es decir, no sólo ser reconocidos sino además concretar el derecho de ser bilingües en los sistemas de educación- ha sido una de las condiciones ampliamente postergadas para que las comunidades ancestrales de América puedan expresar, transmitir y conservar un modo diferente de concebir la vida y un modo diferente de vivirla. Pero, además, el aprendizaje o uso de la lengua propia, no compromete a los sistemas educativos con cambios interculturales significativos, cuando estos, didáctica y metodológicamente, continúan discurriendo en la escuela por vías que los alejan del aprendizaje de *los significados de vida* que prácticas, rituales, historias de origen y la propia lengua, tejen y hablan todo el tiempo, como comunidades de sentido y significación.

estos al mirar, pensar, hablar, sentir y crear, encarnan la contradicción o la negación de ellas y sus ancestros, no es un efecto marginal de la educación moderna. El pathos de lo nuevo trasladado al ámbito de la educación se ha traducido por largo tiempo y amplias regiones de la Tierra, a la idea de construir un hombre o una mujer nueva o de formar nuevas generaciones de seres humanos para un porvenir mejor. Finalidades a perseguir con una educación que también se han relacionado estrechamente con la idea de avanzar hacia un nuevo mundo o de estar ante uno (Arendt, 1996). Ahora bien, cuando se vertebra a esta educación, un ideal de hombre nuevo y de mujer nueva, en un contexto de asimetría de las relaciones, como las que describen las sociedades colonizadas, la experiencia de los desembarcados y de los desarraigados del mundo se acerca a la que describe Franz Fanon en *Piel Negra, Máscaras Blancas*:

Yo llegaba al mundo ansioso de encontrar un sentido a las cosas, mi alma henchida del deseo de estar en el origen del mundo, y hete aquí que yo me descubría objeto en medio de otros objetos. Encerrado en esta objetividad aplastante, imploré a otro. Su mirada liberadora, resbalando sobre mi cuerpo repentinamente sin asperezas, me devolvió una ligereza que yo creía perdida y, ausentándome del mundo, me restituyó al mundo. Pero allá abajo, en la otra pendiente, tropecé y el otro, por gestos, actitudes, miradas, me fijó, en el sentido en que se fija una preparación mediante un colorante. Me exalté, exigiendo una explicación...Nada. Exploté. Les presento los menudos trozos recogidos por otro yo. (Fanon, 1973, pág. 90)

Todas las dimensiones de lo que somos se van perdiendo en estos procesos de educación, nos dice Abadio Green (Green, 2020), dimensiones que en diálogo con los pensadores de América Latina que han contribuido a la construcción de una perspectiva crítica decolonial, se reconoce como una colonialidad del poder, colonialidad del ser y colonialidad de saber, y que las comunidades ancestrales de América han identificado principalmente con una colonialidad de la Madre Tierra. Proponer que ella sea el centro de la educación es propiciar, entonces, que la decolonialidad de nuestras relaciones de poder, de saber y con el ser, se encuentren en su camino con el cuidado que ofrece la Madre Tierra, el cual este programa de licenciatura de maestros y maestras define como: el origen, las interferencias y la sanación.

El origen: la pedagogía de los vientres nos recuerda y nos despierta a todas las comunidades humanas diversas a una experiencia de nueve lunas de relaciones de cuidado, un antecedente fundamental de todas las experiencias de cuidado que vendrán después de nuestro nacimiento. Lo anterior, en palabras de Abadio Green Stokcel, es relatado así: “*todos los principios de la Madre Tierra están ocurriendo en el vientre: como nos dispusimos, como nos alimentamos, como nos engrandecemos desde ese vientre. Porque es de ahí, que vienen todo lo que somos hoy.* (Green, 2020)” Con la pedagogía de los vientres se convoca, entonces, a cada estudiante del programa de Licenciatura Madre Tierra a ocuparse de una pregunta primordial: ¿De dónde venimos? Para la revitalización de este saber que venimos todos del vientre de una mujer y de la Madre Tierra, se construyen narraciones sobre el nacimiento y se articulan las historias de origen de los pueblos y de las culturas ancestrales, o en el caso de quienes hemos perdido referencia a estas raíces, se articula a la historia cultural y social. Lo que se promueve de esta manera es una historicidad y también una relación con el tiempo propia de las culturas ancestrales de América, en las que el saber del origen es revitalizado constantemente en sus prácticas, aprendizajes y rituales. Y se pretende que estas experiencias en el Camino de Cuidado de la Madre Tierra, a su vez posibiliten una conexión profunda con el sentido de sus principios: el silencio, la escucha, la observación y la palabra dulce:

¿Cómo explicar, que sin tener los ojos todavía, estás contemplando toda tu gestación, todo tu proceso de crecimiento, [...] que también estás contemplando sin haber visto, lo que está a tu alrededor? Escuchas un canto, una danza, el canto de los abuelos y de los pájaros, ¡ya estás sintiendo!, estás contemplando el vientre de tu madre, de la Madre Tierra y del Cosmos que todo el tiempo están conversando. (Green, 2020)

Las interferencias: la estructuración de nuestras sociedades se ha realizado desvertebrando cosmo-existencias, formas productivas, modos de aprender, de sanar y de relacionarse con la Tierra. Por tanto, la revitalización de saberes, de rituales y prácticas conlleva una identificación de todo aquello que con su interferencia los ha modificado, transformado su sentido a favor de los diferentes modos en los que se expresa la subalternización. Recordemos que la construcción de nuevos mundos, como aquellos que se han propuesto con la colonia, la constitución de los Estados Nación, los discursos sobre el desarrollo, entre otros, han acarreado la imposición de costumbres, normas y leyes que en realidad provienen de un viejo mundo. Un ejemplo recurrente de estas

interferencias lo encontramos en la desconexión de la *chakana* de su sentido como puente o unión, al ser ligada a la cruz de las comunidades cristianas durante los diferentes procesos de evangelización. De la conciencia de estas interferencias que son el ocultamiento de eso que hemos sido y somos, parte la posibilidad de posicionarse ante la existencia propia, para desde casa adentro, generar los diálogos, las negociaciones, las conversaciones y una visión amplia.

Con *La sanación* se hace evidente que el tiempo y la forma de este camino de cuidado de la Madre Tierra es una espiral. El saber del origen revitalizado cotidianamente en las prácticas y en los rituales ancestrales, es el centro de este tiempo. Un saber que es el tejido de vida que la Madre Tierra enseña y al que atienden las culturas ancestrales a través de las plantas, los rituales y prácticas de sanación. La sanación no es entonces el arribo definitivo en un tiempo y en un camino lineal. Es una experiencia envolvente como lo es toda conversación. Con ella se reestablecen las relaciones y se revitalizan los saberes de la Madre Tierra, enfatizando en su condición como dadora y criadora de vida.

La crianza de la vida, es un eje central de propuestas de educación creadas por las comunidades ancestrales, en las que no distinguen la crianza de los humanos al acompañamiento, reciprocidad y conversación que requiere todo lo vivo en su transformación y crecimiento: “*criamos la vida de nuestros niños, así como criamos la vida de nuestros animales, nuestras plantas, nuestras lagunas, nuestros apus, nuestros difuntos, nuestra pachamama* (Pardo, 2000)” No existe por tanto, en estas comunidades, una separación entre una esfera pública destinada a asuntos humanos que se identifican con el mundo y una esfera, privada o doméstica, reservada para la crianza y protección de la vida:

(...), el niño, desde muy pequeño escucha lo que hablan, observa todo lo que la madre hace y los lugares por donde ella camina. Cuando el niño ya camina, acompaña en las labores que realizan los adultos, imitando a modo de juego lo que ellos hacen. Al vivir de esta manera, nuestros niños desarrollan sus sentidos, sus sentimientos y una gran sensibilidad por la vida, la familia y la pachamama; [...] Estos saberes se aprenden en el camino de la vida, viviendo la vida misma. (Pardo, 2000, pág. 148)

Las comunidades ancestrales andinas nos recuerdan que la educación no debe olvidar, ni descuidar “*una cultura de la crianza, donde vivimos criando y dejándonos criar* (Pardo, 2000)”, practicando cuidados inherentes al propio vivir, que nos hermanan con todo lo vivo.

La educación es un asunto esencial a la vida humana que se revitaliza con cada nacimiento. Nuestra gestación nos hace participes del movimiento de la vida y cuando nacemos lo hacemos a un mundo preexistente. Con la educación, por tanto, los adultos asumimos de un lado, una responsabilidad con la vida en la crianza de niños y niñas y de otro, una responsabilidad compartida con el mundo al que estos nacen (Arendt, 1996). Ahora bien, los seres humanos tenemos diferentes modos de concebir al mundo y a la vida y modos diversos de concretar relaciones entre ambos; así, lo que para algunos grupos humanos se hace patente en expresiones como “vida privada” y “mundo público” y se sedimenta en instituciones sociales e históricas como familia y escuela, no es en realidad evidente, ni tampoco universal. Esto en sociedades diversas como la colombiana, exigiría cuando menos, el reconocimiento de una coexistencia de diferentes planteamientos y propuestas sobre lo que es, cómo es y qué nos sería dable esperar de una educación. Un reconocimiento que, no obstante, se encuentra aún regido por sistemáticos ocultamientos o debilitamientos de *Otras educaciones*⁷.

En la Casa del Sol, el diálogo y el reconocimiento de saberes y rituales ancestrales ha dejado huellas en algunas de nuestras prácticas pedagógicas cotidianas, por ejemplo, aquellas que se realizan cuando un grupo de niñas, niños o jóvenes pasa de un ciclo escolar a otro. Momento en el que se reconstruye con tablillas de madera el diseño de una mola de protección elaborada por las comunidades Gunadule y elegida para realizar un ritual de paso en el que también estén presente los elementos aire, fuego, agua y tierra. Para los estudiantes esta ha sido la oportunidad de crear un tiempo y de tener una experiencia que conecte sus trayectos vitales con la sabiduría y la espiritualidad ancestral. De otro lado, se han diseñado y concretado modos de transversalizar el currículo con experiencias de aprendizaje que en este trabajo se relacionan con enseñanzas de la Madre Tierra, y en este sentido, como posibilidades de una revitalización de saberes y relaciones

⁷ Con el término *Otras educaciones* Elizabeth Castillo alude de un lado, a experiencias educadoras alternativas a la escolarización oficial que se dan en el seno de comunidades ancestrales indígenas, las cuales se han tornado visibles gracias a las movilizaciones de dichas comunidades para alcanzar la autonomía de la educación en sus territorios y por otro, a las propuestas de reforma curricular elaboradas por las comunidades afrodescendientes con el fin de contrarrestar el racismo en la escuela a través de una valoración positiva de sus culturas en la enseñanza de la historia (Castillo Guzmán, 2014)

de cuidado que ella enseña. La celebración de efemérides astronómicas a través de la observación y el registro atento a la salida del sol y su recorrido los días de equinoccio y solsticio, empleando una reconstrucción de las condiciones presentes en observatorios antiguos y narrativas de comunidades ancestrales colombianas que relatan este movimiento anual del Sol que observamos desde la Tierra. La observación atenta del horizonte y la reconstrucción de los perfiles que en él forman las montañas y las caminatas a la Laguna del Romeral, como prácticas en las que además de los registros y medidas que se realizan, se promueve habitar el silencio, la observación y la escucha como una manera de percibirse a sí mismos, a lo que están siendo y a las relaciones que están estableciendo con lo que acontece a su alrededor.

La presencia y la pervivencia de esta ancestralidad en nuestras prácticas e intenciones pedagógicas guardan relación con una comprensión preliminar que antecede y continua la elaboración de los conocimientos que hemos alcanzado de ellas. Una comprensión de las relaciones con la Tierra que predominan, y de las implicaciones de destruir las posibilidades y condiciones que ofrece para la reproducción de la vida, de la que emerge como una necesidad contar en la formación con su cuidado, cuando por ejemplo cotidianamente se invita a niños y niñas a ser conscientes que la relación y conversación entre el Sol y la Tierra es el gran motor de la vida, de sus tiempos para el crecimiento y ciclos. También ha sido una intuición sobre la necesidad de incluir nuestra subjetividad en el tejido de la vida para impedir nuestro extrañamiento y desarraigo de la Tierra y evitar continuar cosificándola.

1.2 Objetivo general.

Reconocer los significados que maestros y maestras de la institución educativa Colegio Colombo Francés atribuyen a las experiencias de aprendizaje colectivo que emergen de dispositivos de formación creados y nombrados en la institución como Círculos Pedagógicos, de tal manera que desde su propia comprensión se contribuya a potenciar un hacer pedagógico desde la perspectiva del cuidado.

1.3 Objetivos específicos

Reconocer y describir los significados que maestros y maestras del Colegio Colombo Francés, atribuyen a experiencias de aprendizaje colectivo a través de dispositivos de formación creados institucionalmente y nombrados como Círculos Pedagógicos.

Identificar relaciones entre los significados que las maestras y los maestros del Colegio Colombo Francés atribuyen a sus experiencias de aprendizaje colectivo, y la revitalización del hacer pedagógico desde la perspectiva del cuidado de la integralidad de la vida.

2 SER CUERPO Y UN TEJIDO

Se trata de lo que ha sido y el ahora en cuanto unidades complejas de experiencia humana vivida. ¿No se trata de tiempo, figuración y constelación, elaboración y descubrimiento, afinidades y correspondencias entre experiencias vitales? ¿Qué hay en mí de lo que ha sido, de lo que ha pasado? ¿No nos roza, pues, a nosotros mismos un soplo del aire que envolvió a los antecesores? ¿No tienen las mujeres a las que cortejamos unas hermanas que ellas no han conocido ya? Sí es así, hay entonces una cita secreta entre las generaciones pasadas y la nuestra. Y sin duda, entonces, hemos sido esperados en la tierra.

Walter Benjamin.

En: Obras, Vol I, Editorial Abada, 2008.

En este apartado se reconocen aportes provenientes de configuraciones teóricas, epistemológicas y experienciales, que posibilitaron construir un andamiaje conceptual heurístico para nuestro tejido. Con él se retoma la relación entre cuidado y saber pedagógico, a partir de enfoques teóricos que han tenido como centralidad las relaciones entre los seres humanos y el mundo, y prácticas y sabidurías ancestrales de las comunidades indígenas de Abya Yala que han sostenido como centralidad en el aprendizaje y experiencia, las relaciones de los vivientes con el cuidado dispuesto en la Tierra.

Con la construcción de éste nos hemos articulado, entonces, a dos aproximaciones diferentes a la investigación en educación. Ambas en su pertinencia y contribución específica, han sugerido unos modos de acercarse al saber de experiencia, expresados en la concepción misma del tópico o problema a investigar, en la formulación de las preguntas, y en la metodología que es el camino elegido para tratarlas y en la forma de comunicar los resultados de nuestro caminar que es el tejido. En este sentido, el ejercicio de ubicación de éste, en el campo de las tradiciones en investigación educativa, ha requerido poner en juego nuestras capacidades para orientarnos, cada vez que teníamos contacto con la experiencia o con los materiales de ella, desde nuestros interrogantes iniciales. ¿Cuál ha sido nuestro punto de partida? ¿De dónde venimos? ¿Desde qué lugar estamos formulando las preguntas de investigación? ¿Quiénes nos acompañarán en el camino metodológico elegido? ¿Quiénes participan en la investigación? ¿Cómo escuchar y leer los significados compartidos? ¿Cómo inciden lo que escuchamos en nuestras formas de indagar y en nuestras preguntas iniciales?

Emprender una indagación desde la perspectiva de un saber de experiencia situado, habitando el lugar y permaneciendo atenta a lo concreto, en el tiempo y en el espacio cotidiano, ha implicado en este camino, pensar los fenómenos con el cuerpo y al acontecimiento como aquello que nos conmueve, conmueve nuestro existir en el mundo y a veces al mundo mismo, dando vueltas de canela para mirar de otra forma el tejido de relaciones interdependientes en el que estamos inmersos. Nuestra exposición al acontecer es sensible, afectiva y corporalmente. Tal vez por ello, las resonancias afectivas con las situaciones vividas que nos dan que pensar traen aparejadas el recuerdo, no siempre voluntario, de trayectos de nuestra propia historia. Algo de este acontecer o de un acontecimiento toca nuestras fibras y nos conmueve, pero también nos pueden impulsar a continuar, variar el paso o virar en el trayecto en el que íbamos.

En este sentido, lo escuchado o vivido que puede descolocarnos al estar en el camino, puede ser algo que a su vez nos concierne en el entendimiento logrado, que en este trabajo había sido la escucha del cuidado como una disposición relacional a alcanzar que enlazaba una serie de preguntas: ¿Por qué no ocurre? ¿Qué nos lleva, por ejemplo, a emprender la huida o a provocar la ruptura de una relación? ¿Cómo revitalizar un saber pedagógico que nos permita acceder al cuidado? ¿Cómo formarnos o acompañamos a alguien en su formación para que acaezca el cuidado de sí y de otros? Siendo cruciales en estos momentos en que sentimos que nos descolocamos los referentes indicados por quienes nos orientan y han acompañado en la investigación. Con ellos y ellas hemos podido escuchar lo desoído, atender lo desatendido, acotar y virar el sentido de nuestras preguntas y reanudar el tejido.

Los hilos de sentido que posteriormente se trenzan para componer los escritos que se presentan en este trabajo, son producto de las resonancias percibidas en las conversaciones, en narraciones o comentarios escritos elaborados por los maestros y las maestras que participaron en la investigación. Un modo de tejer en el que se describe con precisión lo observado, lo escuchado, pero también lo sentido con lo escuchado y observado, componiendo la trama en forma de escena, de anécdota o comentario con la intención de transmitir sin clausurar o sin anudar la trama a un único sentido. Por ello, la trama misma es una elaboración de la experiencia entre muchas posibles, que abre caminos hacia otras dimensiones del cuidado en la pedagogía (Gómez, 2018).

2.1 Indagar en torno a un saber de experiencia

Como he comentado en otros apartados y momentos de este trabajo de investigación, el origen de esta estuvo acompañado de una valoración que nace de la propia experiencia de aprendizaje vivida en el seno de diversos colectivos de los que he participado y en los que la relación entre saber y vida era una pregunta y búsqueda asidua. Al reflexionar y valorar dichas experiencias permanecía latente el hecho de que ninguna de ellas estuviera relacionada con un proceso de certificación o de acreditación. También que el saber que se revitalizaba en ellas fuera una búsqueda y un hallazgo del que no podía declararse tan fácilmente, en caso de que alguien estuviera interesado, una autoría individual.

De dicha comprensión provisional, provino el interés inicial por indagar sobre los significados que maestros y maestras atribuyen a las experiencias de aprendizaje que se dan en el seno de los colectivos de los que participan y su exploración en el Colegio Colombo Francés en los dispositivos de formación que promueve, al asignar tiempo y espacio para la reunión sistemática de maestros y maestras agrupados por ciclos: exploración, indagación, experimentación y proyección. Y la elección de la fenomenología hermenéutica como un enfoque, pero a su vez como parte del andamiaje conceptual con el que poder orientar la investigación hacia un saber de experiencia que ofrece elementos para trabajar con la experiencia vivida.

Recordemos que, en tanto enfoque metodológico, la fenomenología hermenéutica instaura un marco filosófico para la comprensión, que traduce la indicación “*ir a las cosas mismas*” en una *orientación general hacia la vida*, una *visión de conocimiento* y una *idea de lo que somos* (Manen, 2003). *Ir a las cosas mismas*⁸ y no a lo que de ellas hemos supuesto, objetivado o discursado, conlleva desde este marco, una recuperación del *mundo de la vida* como horizonte y sustrato para la comprensión de nuestras *vivencias cotidianas*, incluyendo las que acaecen diariamente en la escuela. En nuestra indagación, entonces, explorar las vivencias cotidianas desde este enfoque se tradujo en intentar acceder sistemáticamente a ellas, con el propósito de percibir *qué las hace significativas*, es decir, *qué es aquello sin lo que no serían lo que son* (Mèlich, 1997). Al enfocarse

⁸ Para Gadamer, con el lema: “Ir a las cosas mismas” Husserl señalaba, situado en el campo de investigación fenomenológica, hacía una dirección que en su trayectoria, conseguiría transformarse en tema de reflexión filosófica: la experiencia vital verdaderamente vivida. Una indicación que además, comienza a agrietar el marco estrecho que restringía y reducía el concepto de experiencia a lo limitado por las ciencias (Gadamer, 2016).

en las experiencias vividas como vivencias cotidianas, la fenomenología hermenéutica realza saberes que suelen ser pasados por alto o excluidos de los conocimientos disciplinares o de las actividades de profesionalización, pese a que están siempre en juego en cada relación pedagógica, por ejemplo, el actuar con solicitud, intuición y tacto (Manen, 1998). Saberes que según expresa Van Manen en su elucidación sobre el tacto en la enseñanza, integran de una forma más íntima la mente y el cuerpo, el intelecto y el corazón, la razón y el sentimiento. En sus palabras:

[...] la experiencia de reflexionar sobre la experiencia pedagógica pasada me permite enriquecerme, hacer más solícita mi futura experiencia pedagógica. Esto no es sólo un ejercicio intelectual sino una cuestión de salud pedagógica de la persona completa. Lo que podríamos denominar «preparación pedagógica» es una preparación cognitiva y emocional, moral, armónica y física. De hecho, como ya he sugerido anteriormente, el hecho de actuar con tacto es sobre todo una cuestión de la persona completa e incluye el corazón, la mente y el cuerpo. (Manen, 1998, pág. 210)

En cuanto a la *orientación general hacia la vida* que nos implica integralmente y se hace manifiesta al actuar, la fenomenología hermenéutica hace énfasis en la reflexión posterior a la vivencia, para poder recuperar impresiones o significaciones tejidas en la interacción pedagógica con los otros o como iremos acercando en este trabajo, con el lugar, con la Tierra. Reflexionamos a posteriori, entonces, con la esperanza de que al hacerlo estamos cultivando un saber que nos implica y que, por tanto, se verá reflejado en futuras maneras de obrar. Un sentido para aquello que habíamos nombrado anteriormente como *una idea de lo que somos* y del enterarnos al que nos dispone la fenomenología hermenéutica.

Desde la elaboración del proyecto, semilla de la presente investigación, percibí que el movimiento de “ir a las cosas mismas” articulaba una serie de prácticas reflexivas: conversar, escribir, leer. Y que la reducción fenomenológica era una labor sistemática con los materiales de experiencia vivida que posibilitaba un acercamiento a lo sensible pero que también podía en la búsqueda de lo esencial de la experiencia, despegar al investigador del suelo que pisa y transformar la polifonía de voces escuchadas en una voz canónica e incorpórea, y esto constituía un problema

importante en una investigación en la que lo esencial debía provenir, precisamente, de la experiencia viva de aprender con otros.

Durante uno de los encuentros que se diseñaron teniendo en cuenta este enfoque metodológico y los principios metodológicos ofrecidos por la línea de investigación Madre Tierra, uno de los maestros participantes aludió, al tomar la palabra en la conversación, al término incorporar como aquello que procuraba hacer con delicadeza en clase, para que cada uno de sus estudiantes participara en ella. Al preguntarle cómo sentía que aquello que acercaba este término, operaba en él cuando estaba reunido en el círculo, el maestro caviló y tanteó entre palabras hasta expresar que a veces no se sentía incorporado y que en ocasiones pensaba que faltaba reconocimiento, pero también sabía que esta situación se relacionaba con algo de antes que ya venía con él. Más tarde cuando transcribía esta conversación me impactó la disposición del maestro y sus palabras, al punto que comenté con mi asesora las resonancias afectivas sentidas por mí con la expresión: *es algo que ya viene conmigo de antes*. Aquí comienza en el camino de investigación otra comprensión de la pregunta: ¿de dónde vengo?

2.2 El origen y la voz relacional

Miedo alijuna

Mañana llegarán nuevamente los alijuna
y traerán más preguntas acerca de nosotros,
y nada sabrán si no escuchan el silencio de nuestros muertos
en cada sonido de nuestras vidas...
y nada se llevarán si no cuelgan sus miedos en el interior de las
mochilas familiares
y reciban, de nuestro temblor, el asombro de la madrugada...
junto al temor de los espantos.

Vito Apüshana

Poeta wayuu

El cuidado que nunca podríamos ofrecer o recibir si no fuésemos un cuerpo, está presente en la urdimbre misma de la investigación, cuando, por ejemplo, quienes nos han acompañado y orientado en el camino, actuando solícitamente, nos han presentado textos que, al leerlos y leer algún trayecto de nuestra exploración en ellos, les han indicado que voces y experiencias allí preservados, podían llegar a constituirse en acompañantes importantes de la indagación. Esta ha

sido la manera como me he acercado al obrar de dos mujeres: la filósofa y psicóloga estadounidense Carol Gilligan y la filósofa y bailarina francesa Marie Bardet. Acercamientos y encuentros que me han ayudado a desenmarañar los hilos de este apartado para continuar tejiendo, escuchando las voces y atendiendo a los gestos en experiencias vitales.

Participando en estudios en torno al desarrollo psicológico y moral y resistiéndose a desoír la voz de las mujeres y de las niñas -cuando éstas compaginaban razón con emoción, lo individual con relaciones, o empleaban un tono personal en lugar de impersonal- y para no clasificar y desechar lo así escuchado como problemas de madurez o limitaciones al razonar, como indicaban los marcos comprensivos que estaba empleando, Carol Gilligan no sólo conmueve los cimientos y abre el campo de indagaciones mencionado, proponiendo y construyendo un modo de atender y escuchar la voz relacional en entrevistas en lugar de escribir e inscribir cada voz en una voz canónica. Sino aún más diciente de nuestra propia indagación, encuentra un nuevo prisma con el que acercarse a la experiencia moral humana y ver nuevos matices en lo que se había considerado como sus momentos claves:

Me di cuenta de los silencios que había [...] —lo que no se decía, a quien no se escuchaba, lo que no se consideraba un problema ético— y comprendí por qué las voces de las mujeres sonaban a menudo confusas o irrelevantes. Los filósofos morales discuten sobre si la ética se basa en la razón o en la emoción. Los psicólogos hablan del Yo como de un ente separado, y del desarrollo como de un paso de la dependencia a la independencia. La voz «diferente» —aquella que oí por primera vez al escuchar a mujeres— unía la razón con la emoción, y al Yo con las relaciones. En su narrativa, las vidas de la gente estaban conectadas y eran interdependientes. Desde este punto de vista, lo contrario de la dependencia era el aislamiento. (Gilligan, 2013, pág. 42)

Lo anterior resonó en más de un aspecto con la experiencia vivida como mujer y maestra y con el acercamiento a ellas desde una pedagogía de la Madre Tierra. Lo que no se dice abiertamente aún y hace dudar en las experiencias educativas occidentales es que es ella, la Tierra, quien enseña y es a quien hay que escuchar en un camino de cuidado en el que el problema ético se invierte

pasando del cómo aprender a cuidarla y protegerla a reconocer cómo ella nos enseña a cuidar y por qué lo hemos olvidado. Las voces que han sonado confusas o irrelevantes en el mundo occidental, son las de los pueblos ancestrales que en su sabiduría conservan modos de escucharla. El predominio de la voz de una cultura identificada como cultura universal que ha construido, preservado y defendido sus progresos como una creciente independización de la Tierra y del animal que somos, se ha alcanzado desoyendo e invisibilizando toda voz y narrativa que hable de nuestra interdependencia con la Tierra y cuestione nuestro aislamiento y separación de ella, con modos de pensar, de sentir y de actuar en reciprocidad.

Con las voces de las mujeres y de los pueblos ancestrales, entonces, hemos podido vernos en nuestro origen y en nuestro nacimiento a un mundo (una cultura) que ya está constituido, como seres que sin receptividad y relacionamiento con los otros y con la Tierra en realidad nunca hubiéramos sobrevivido, y asumir la pregunta por aquello que se ha interpuesto en el camino, amenazando habilidades y capacidades de cuidar, y que en ocasiones resuena afectivamente al escuchar un sencillo enunciado. ¿Qué destruye en los humanos la confianza con la que se abre a vivir todo lo vivo, amenazando sus capacidades de amar, de cuidar, de ser recíprocos y solidarios? ¿Cómo y con qué hemos resistido la destrucción de toda originalidad, potencialidad e inventiva al adoptar o imponer una cultura como forma única de vivir y de habitar?

En vez de preguntarnos cómo adquirimos la capacidad de cuidar de otros, cómo aprendemos a adoptar el punto de vista del otro y cómo superamos la búsqueda del interés propio, nos vemos impelidos a cuestionarnos cómo perdemos la capacidad de cuidar de otros, qué inhibe nuestra facultad de empatía y nuestra sensibilidad hacia el clima emocional de nuestro entorno, por qué somos incapaces de percibir la diferencia entre estar o no estar en contacto y, lo que resulta aún más doloroso, cómo perdemos la capacidad de amar. (Gilligan, 2013, pág. 13)

En las investigaciones con niñas, niños y mujeres Carol Gilligan escucha las separaciones y pérdidas y aislamientos que se habían calificado de naturales o inevitables como parte de una “iniciación” en la que “la sensación de lo que ocurre” y “la intuición de lo que está bien o está mal”

comienza a rivalizar con los mandatos culturales o es sancionada negativamente por una sociedad. Una “iniciación” que opera con un mecanismo que los ya “iniciados” (niños, niñas y jóvenes) al ser escuchados en sus investigaciones describen como: la cabeza separándose del corazón, la mente del cuerpo y la voz personificada, la voz que trasmite “el sentimiento de lo que sucede”, escindida de las relaciones o acallada.

In a different voice Gilligan partiendo del postulado de la interdependencia comienza a explorar un cambio en los parámetros desde los que eran leídos y sancionados el conflicto y la elección moral. Entre sus hallazgos encuentra que algunas mujeres describían como criterios para dar con la mejor decisión entre las posibles: el estar despiertas, reconociendo sus sentimientos, teniendo en cuenta todo lo que entra en juego en la elección, incluyendo lo que pasa y ser de esta manera conscientes de dónde estaban pisando. Y que en esta disposición los principios destacados: responsabilidad y cuidado, no eran un referente abstracto desde el cual zanjar una elección entre ser o no responsables, cuidar o no cuidar, sino aquello que se realiza en la experiencia, toda vez que en sus descripciones se indicaba que tenerlos en cuenta no era aferrarse a ellos para esperar que todo estuviera resuelto y el conflicto desapareciera.

Recapitulando en este punto algunas de las implicaciones más relevantes de haber contado con el referente anterior en nuestro camino, tenemos en primer lugar el reconocimiento del cuidado como disposición relacional que se encuentra en el origen y no una a la que se arriba después de un proceso de formación que parte de unos primeros elementos para proseguir secuencialmente hacia un todo más complejo. Lo que nos hace dudar o desconfiar del cuidado como algo dispuesto al nacer es nombrado en la obra de Gilligan como daño moral y en las sabidurías ancestrales es identificado como interferencias que surgen de los procesos de colonización.

Las interferencias o el daño moral, es entonces aquello a tratar mediante procesos de sanación. De ahí que en este trayecto investigativo sea menester reconocer que lo nombrado inicialmente como revitalización de saberes en el seno de colectivos, correspondían más que a procesos, a momentos de revitalización, en los que la interdependencia y la reciprocidad se hacían patentes en el encuentro con otros, en virtud de una suspensión de maneras de protegernos que no operan necesariamente de forma consciente y que, sin sanación, constituyen barreras, muros difíciles de franquear.

Desde diferentes perspectivas filosóficas que han incidido en la pedagogía como la ofrecida por Rancière en *El Maestro Ignorante*, estos momentos de revitalización parecen controvertir con su solo acaecimiento los supuestos que impiden el compartir de capacidades y la afirmación a un mundo común de sensibilidad y pensamiento. Actos solidarios, la empatía, el acuerpar que nombran las mujeres cuando se unen, con su ocurrencia nos recuerdan vívidamente que un mundo otro ya está ocurriendo, y que lo que ahora se presenta de una manera no siempre ha sido así. Sostenerlo, sin embargo, implica reconocernos vulnerables sobre todo al nacer, y por ello requeridos de procesos de crianza y de educación en los que se anticipen condiciones que nos alienten a vivir y crecer.

En segundo lugar, ha sido importante en nuestra escucha y contacto con los materiales de experiencia recopilados, tener presente la importancia y riqueza de atender a una voz relacional en lugar de depurar los comentarios, los escritos o las narraciones para alcanzar una voz canónica que es la que usualmente se emplea en ensayos y textos de corte académico. En este sentido ha sido una exigencia en la escucha y en el tejido evitar los filtros que transformarían la palabra compartida por maestros y maestras en voces oculares, objetivas, desapasionadas e incorpóreas.

2.3 Ser cuerpo: ser un tejido

Carlos Lenkersdorf en *Aprender a escuchar* advierte que “*si escuchamos, ya no afirmamos y tampoco podemos afirmar que ya sabemos lo que les hace falta a los otros*” (Lenkersdorf, 2008, pág. 42) Alude así a una de las maneras en que se presentan las barreras que anteponemos en la interacción con otros, en la que la pretensión de poder anticipar lo que el otro quiere decirnos una manifestación de nuestra imposibilidad de escucharlo, fijándolo y reduciéndolo a enunciados de lo ya sabido y lo ya conocido. “*No importa de quien se trata, la pretensión de ya saber lo que quieren decirnos significa el endurecimiento de nuestro corazón que no quiere escuchar, no quiere acercarse al otro [...] El no querer escuchar equivale al rechazo del nosotros*” (Lenkersdorf, 2008, pág. 42).

La línea de investigación Madre Tierra ofrece como principios metodológicos la escucha, el tejido, la observación, el silencio y la palabra dulce. Referentes en el camino que han sido indicativas y revitalizadoras de la experiencia de ser un cuerpo y de pensar con el cuerpo, que a

veces desde nuestras iniciaciones o interferencias comprendemos como separadas cuando en realidad están aludiendo a un todo amodal que se rompe con la priorización, por ejemplo, de la mirada como disposición reflexiva. En la presente investigación la escucha fue una categoría de apertura que, enlazada a la observación, al silencio y a la palabra dulce, nos permitieron la preparación de nuestra presencia en los encuentros con la materialidad de la experiencia presente en las conversaciones, escritos y narraciones elaborados por los maestros y las maestras. En tanto el tejido fue el reconocimiento de la necesidad de atender al cuerpo, a lo que hacía y podía el cuerpo en la experiencia y que se percibía como ausente de la reflexión cuando se aludía al tacto, a la escucha y a la intuición pedagógica como saberes sensibles, pero sin describir su asiento en el cuerpo, ni en el suelo que éste pisaba. Mientras en el acercamiento a los materiales de la experiencia escuchábamos cómo el tacto pedagógico no era únicamente una manera de nombrar una disposición reflexiva o sensible sino un modo de estar involucrado y responder ante una situación con el cuerpo. En este sentido, el rechazo del nosotros mencionado por Carlos Lenkersdorf, es un rechazo que no solo ocurre al no escuchar dando por sentado lo que el otro tiene por decir, sino que también ocurre en la disociación que hacemos del cuerpo y del cuerpo con la Tierra.

En este punto, nos parece importante destacar que las culturas ancestrales -de donde provienen dichos principios- en sus relaciones con la palabra han preservado y han ofrecido enseñanzas que al escucharlas no sólo implica nuestro entendimiento, nos exige empatía, respeto y amor (Lenkersdorf, 2008). Para que esto sea posible es necesario tener presente que en las lenguas, en las prácticas y en los rituales ancestrales del Abya Yala se concretan unos modos de estar siendo y haciendo en los que el centro no es la producción material, sino la espiritualidad. Por ello, lo que se abre con ellas no es solamente una manera de percibir, de entender y de vivir el mundo (Lenkersdorf, 2008) –ese “*entre humanos*” tan caro, por ejemplo, a una metodología como la fenomenología hermenéutica- sino primordialmente, una manera de volver a ser conscientes de nuestro *vínculo con la Madre Tierra*. En el documento maestro del Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, encontramos lo anterior en los siguientes términos:

La espiritualidad se entiende como revitalización de la relación de estudiantes con la tierra y el cosmos. [...] se hace permanentemente a través de la fundamentación de una ética relacional y del cuidado de la vida en todas sus expresiones. [...] Desde una perspectiva

metodológica implica la vinculación de herramientas para relacionarse, construir el respeto y la confianza necesaria para caminar. Así mismo, favorece la conexión profunda entre razón, corazón, vientre. (Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de docencia, Facultad de Educación, 2018, pág. 53)

Acercándonos y demorándonos atentamente en lo anterior, con la escucha, el tejido, el silencio, la observación y la palabra dulce, no solo buscamos hacernos partícipes de una dimensión de la afectividad humana vinculada exclusivamente a lo humano. Dado que en tanto sabiduría ancestral entrañan elementos de ese mismo obrar humano, con los que disponemos para dar curso a la emoción de ser partícipes a su vez, del concierto vital del cosmos y la Tierra del que provenimos y que es mucho más amplio que nuestra propia existencia como individuos y como especie. Ligado a esto hacemos a continuación una descripción de los principios mencionados:

El tejido: como principio de interrelación y de interdependencia

El ser viviente en las comunidades ancestrales es aquel que participa de la vida, una red compleja de relaciones en la que todo tiene corazón. Hacer parte del tejido de la vida acarrea unas exigencias muy diferentes a las del mundo occidental, entre éstas, salta a la vista la de una relación con la Tierra que se aparta de la concepción dominante en la que se le explota como recurso (Lenkersdorf, 2008). Leonardo Boff en *El cuidado esencial*, señala que la vivencia de ser Tierra ha constituido una experiencia de la humanidad y ha originado una espiritualidad y una política que entran en conflicto con la experiencia del dualismo y de separación que promueven la racionalidad moderna y sus instituciones. Siendo precisamente la pérdida de re-ligación con el tejido de la vida lo que se encuentra en la base de las instituciones políticas, culturales y sociales modernas. En este sentido buscamos que el reconocimiento del tejido de la vida nos disponga ante un significar, un despertar al “nosotros” que nos recuerda con un mismo origen y en este sentido todos hijos e hijas de la Tierra. El tejido que somos se construye y se refleja en nuestra participación y cuestiona las dualidades excluyentes presentes en un pensamiento que aborda como compartimentos estancos del individuo y su cultura, la razón y la espiritualidad, el pensamiento y la práctica.

El silencio: como principio de apertura a un nosotros

El silencio en tanto disposición de apertura, conlleva suspender el monólogo interior que obstaculiza escuchar al corazón y a los demás (Lenkersdorf, 2008). Para habitarlo, entonces, debe contenerse el flujo permanente de ideas y de discursos preconcebidos que impiden escucharnos y escuchar a los otros: en el tránsito de lo que vamos siendo y de lo estamos haciendo cuando interactuamos. Un silencio, así, que ofrece habitabilidad y hospitalidad, aquieta lo ya sabido para dar lugar a lo propio de uno y del otro, que no sólo está en el acto, sino además en potencia en el encuentro. En este sentido el silencio prepara para recibir y nos posibilita una escucha hospitalaria en la que nuestra afectación por la palabra que viene del otro, es capaz de acogerla y también de promover una liberación y un reconocimiento de quien también se habla, revelándose a sí mismo.

La escucha

La escucha es un principio solidario del silencio en el movimiento de dar y recibir. Sin la disposición de apertura que procura el silencio como condición para nuestra *liberación del dominio del yo* (Lenkersdorf, 2008) no acaece la escucha *que invita al otro a liberarse hablando* (Han, 2017). En este sentido, silencio y escucha convergen en el movimiento transformador, liberador y sanador que describen los dos principios 'ab' al/k'umal presentes la lengua de los Tojobajales, cultura ancestral del sur de México: "Si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha se habla al aire" (Lenkersdorf, 2008, pág. 16). Hay un modo de ser para quien así escucha y para quien así habla que enfatiza en la reciprocidad, en el tejido que somos y que se manifiesta en el nosotros. En nuestro diseño metodológico indagar con los participantes de la investigación implicará atender a cómo nos escuchamos. Exige, por tanto, la apertura para reconocer con el otro no desde una posición de poder sino desde la posibilidad del encuentro.

La observación

La observación como es entendida en las culturas ancestrales nos acerca a una disposición de contemplación que exige quietud para poder sentir y mirar desde el corazón, que no es sólo un órgano que bombea sangre, sino una instancia interior que percibe lo exterior (Lenkersdorf, 2008). Observar contando con el corazón hace pasar lo observado por el cedazo crítico que nos despierta como miembros de algo más vasto, que está también presente en la experiencia de la que participamos. Observar así implica contar con nuestra propia historia.

Para finalizar, mencionar que la propuesta filosófica que desarrolla Marie Bardet de pensar con y entre gestos, ha sido un punto de apoyo para tejer con el cuerpo y no sobre el cuerpo en las observaciones realizadas en el lugar y en la composición de escenas. Los gestos desde esta perspectiva de indagación filosófica son relacionales y permiten habilitar otras preguntas sensibles y materiales de la experiencia, eludiendo -no sin tensiones- un pensar sobre el cuerpo, cualquier cuerpo, como una materialidad bruta que sirve de sustrato neutro e inmutable de inscripciones o como instrumento de una voluntad inmaterial que le insufla vida. En este sentido, se aparta de las teorías que apoyadas en un reparto y jerarquización entre lo material y lo inmaterial, entre naturaleza y cultura, que han visto en el cuerpo y los gestos, expresión o reflejo de significaciones que provienen siempre de otra parte diferente al cuerpo mismo.

La inclusión de gestos cotidianos asociados al cuidado y al quehacer de maestros y maestras, en una indagación por la experiencia pedagógica y el saber que se revitaliza con ella, no es una incursión sin precedentes. Siguiendo la propuesta metodológica y epistemológica desarrollada por Marie Bardet los gestos se comprenden como una manera de atender a las dimensiones materiales y sensibles de nuestra experiencia y como un modo de conocer desde las prácticas que permite considerar el cuerpo como una dimensión móvil del pensamiento. En este sentido pensar con y entre gestos se convierte en una ocasión para reestablecer la continuidad y reciprocidad entre lo material y lo inmaterial que resuena con otros modos de pensar, de hacer y de habitar como, por ejemplo, los indicados en las sabidurías ancestrales. De otro lado, los planteamientos de Bardet pretenden orientar las investigaciones que retoman los gestos hacia una des-jerarquización como parte de una crítica a la repartición entre quienes sabe y no saben que hacen eco de la división dual entre práctica y teoría (Bardet, *Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas*, 2018)

Nuestra pretensión al incluir gestos en las descripciones y composición de escenas ha sido entonces visibilizar las puntadas en las que se urde lo ético, lo estético y lo político en la vida cotidiana. Y explorar con ellos, cuando están presentes en experiencias de aprendizaje que se dan con otros, aproximaciones a lo más espontáneo y requerido de improvisación que hay en ellas, para suspender el prejuicio, entre otros, que con los gestos nos hacemos transparentes y revelamos algún tipo de identidad o significado esencial (Manen). En este sentido, los gestos y nosotros con ellos como un estar moviéndonos entre la representación y la presencia; como un estar siendo en el seno

de una situación en la que estamos tejiendo relaciones y tanteando maneras de hacer lo habitual, pero con lo inhabitual atravesándonos, lo que, a su vez, es un estar siendo como modos de pensar, hacer y sentir, escuchando.

Nuestra necesidad de comprender, la activación de un corazón comprensivo y el corazonar

Dado que el cuidado o el descuido son, para cada uno, indicativos de un modo de estar siendo en el mundo, con los otros y con la Tierra y que la búsqueda de significados y de sentidos para nuestras experiencias vividas no siempre arriba a una reconciliación o a una re-ligazón con lo que he hemos hecho, con lo que nos ha pasado o con la manera como nos hemos relacionado. La comprensión ha sido una disposición importante. Con ella hemos querido seguir el curso que adquiere en una obra como la de Hannah Arendt, en la que se ubica como la otra cara de la acción humana y tiene como resultado: “*El sentido que nosotros mismos originamos en el proceso de nuestra vida, en tanto tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos* (Arendt, 1995, pág. 30)

En este sentido acogimos en este trabajo, el siguiente concepto y experiencia de comprensión: podemos y tenemos necesidad de comprender porque actuamos, porque al actuar se abre ante nosotros la invaluable posibilidad de sabernos en un mundo, con otros, ligados a la Tierra y ante una experiencia vital que no controlamos. La comprensión, por tanto, será posterior a nuestros actos y a nuestra experiencia. Y con ella esperamos poder re-ligarnos, abrazar lo que ha pasado, lo que nos ha pasado y lo que existe. Comprender significa también, activar nuestro *corazón comprensivo*⁹, recordando que no somos pura reflexión ni solo sentimiento, sino que *corazonamos*¹⁰. Lo cual es muy importante para acercarnos a las responsabilidades y respuestas cotidianas que adoptamos como maestras y como maestros en nuestras experiencias y relacionamientos.

⁹ Esta noción es tomada de un pasaje en el que Hannah Arendt recupera la noción de *corazón comprensivo* de una antigua plegaria del rey Salomón (Arendt, *Comprensión y política*, 1995).

¹⁰ Corazonar es una respuesta a la colonización de las sensibilidades y la afectividad. Una respuesta y al tiempo una propuesta de dialogar e investigar contando con la razón y el sentimiento: “poner el corazón como principio de lo humano, sin que esto signifique tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia (Guerrero, 2010).

Revitalización del saber pedagógico

Las personas con las que se caminó este trayecto investigativo son los maestros y las maestras del Colegio Colombo Francés, hombres y mujeres que participan y configuran la vida del Círculo Pedagógico que los reúne. Con ellos indagamos modos de revitalizar un saber pedagógico. Teniendo en cuenta las elucidaciones de Cynthia Farina, la revitalización del saber pedagógico es retomada en nuestro trabajo como un reencuentro con lo que se sabe que pone en duda la idea de que el saber nos pertenece y por tanto, nuestra distinción como sujetos, sujetados al saber. En tanto reencuentro, implicará *darnos cuenta de nuevo* que aquello que sabemos alude siempre *a lo que ya hemos aprendido*, es decir, a lo que ocurrió, a lo que se da en una temporalidad de lo ya vivido (Farina, 2005).

2.4 El camino

En este apartado se relata el modo de acercarnos a los escenarios y lugares en los que se desplegaron las diferentes actividades diseñadas como parte de la estrategia de investigación. Y se describen apartados de la vivencia de estar inmersos en conversaciones con maestros y maestras para la búsqueda de materiales de experiencia, así como la manera en que surgió como una forma de acercamiento en periodos de confinamiento preventivo del contagio por COVID- 19, el trabajo con unos diarios de prácticas de cuidado y unas observaciones en el lugar que no estuvieron contemplados en el diseño metodológico inicial. También se acerca la forma de crear una disposición tanto en los encuentros como en los acercamientos a los materiales de experiencia. Se conjugan entonces en este texto la manera como hemos indagado y como hemos asumido imprevistos al indagar, esto es una oportunidad para ensayar otros modos y otros caminos al caminar.

Percibir las cualidades del aprendizaje colectivo con claridad y amplitud de matices tenía como supuesto que nuestra indagación se desarrollaría todo el tiempo en la Casa del Sol y que seríamos acogidos cada mañana por la montaña del Romeral, justo en el momento en que la niebla comienza a disiparse y deja ver sus faldas y bosques en la parte alta. También que en el compartir de maestros y maestras del Colegio Colombo Francés en este lugar, emergerían elementos claves para indagar con ellos por lo que hace de la experiencia de aprendizaje colectivo lo que es, por el saber que se revitaliza con ella y por las disposiciones de cuidado en las que estamos inmersos en

el tejido con otros y con la Tierra. Ahora bien, la coincidencia de las medidas de confinamiento preventivo y protocolos de bioseguridad, conmovieron parte de nuestros presupuestos y nos pusieron ante el desafío de realizar encuentros a través de plataformas virtuales de comunicación y reunión. En compañía de mi asesora Virginia y del profesor Miguel Monsalve elegimos narrativas y materiales para compartir en estos y configurar un ambiente lo más acogedor posible y en el que de otra manera estuvieran también presentes elementos de armonización con el lugar.

A continuación, comparto parte de la narrativa que nos ofreció el maestro Miguel al inicio del encuentro con uno de los círculos que, al ser virtual, hizo de la presencia de cada uno de los participantes una manera de hacerse presentes en presentes simultáneos por todo el Valle de Aburrá:

*“Éste valle se creó en medio de conflagraciones y movimientos bruscos de la corteza terrestre, que dieron lugar a la formación de este huequito en la Cordillera Central hace unos diez o doce millones de años. [...] las aguas comenzaron a correr por [él] y empezaron a brotar de las laderas de las montañas. Y numerosas quebradas comenzaron a irrigar el territorio y comenzaron a inundar ese caudal en el fondo del valle que antiguamente se llamó el Río Aburrá. Esas quebradas y esas aguas todavía siguen allí. Aquí dónde yo estoy [se detiene la imagen en zoom por unos segundos] ya están tapadas, canalizadas, producto del avance civilizatorio que ha invadido la Tierra, invadido en un sentido general. La Huesa es aquella que va a caer por la vía del metro al Río Medellín. Hace millones de años se formó el agua, comenzó a circular, la vida llegó allí, es muy probable que la vida se hubiera instalado en la Tierra desde hacía mucho tiempo, surgiendo del agua, y en este Valle durante millones de años los habitantes fueron no humanos. Hace unos 10.000 años llegaron los primeros pobladores humanos, llegaron y se instalaron en la vertiente oriental del Valle, en la parte alta, lo que hoy se llama Arvi. [...] en el paso al siglo XVII se fundó la Villa de Nuestra Señora de la Candelaria de Medellín [...]. Medellín tiene varios orígenes, entre ellos, los sabios GunaDule cada vez que llegan dicen: **¡ah, la Tierra de las aguas y de las Tinajas!** [...] también un chico de ascendencia Nutabe decía que Aburrá en la antigua lengua quería decir **Madre de las aguas** y Aná en la lengua GunaDule es **punto de encuentro, bifurcación, cruce de caminos**. Creo que nada describe mejor este Valle que esto.” (Miguel Monsalve en Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020)*

La armonización realizada durante los cuatro encuentros virtuales que se realizaron y un encuentro presencial en la Casa del Sol en el que nos acompañó el maestro Abadio Green es ofrecida en el camino de investigación como una disposición de apertura y al tiempo como una entonación entre los participantes y la Madre Tierra. Umbral que posibilita, acompañados de viento, fuego, tierra y agua, el pasaje al acuerdo originario de estar siendo y viviendo juntos la reciprocidad de nuestra interdependencia. En ella se realiza un saludo a los pueblos del Norte, a los pueblos de Oriente, a los pueblos de Occidente y a los pueblos del Sur, revitalizando la sabiduría ancestral que nos comprende a todos los humanos y no humanos como hijos e hijas de la Madre Tierra. Una disposición en la que estar siendo en situación y poder suspender el orden del mundo que nos precede, mundo que nos habla y en el que somos hablados, para sabernos ahí solo anticipados por la escucha que da curso a la experiencia que no agota la potencia, inventiva y creatividad misma del estar siendo con el lugar.

La elección de participar en la investigación se realizó de manera concertada con los maestros y las maestras de la institución educativa Colegio Colombo Francés; en los encuentros participaron los maestros y las maestras que conforman los Círculos Pedagógicos, en ellos se conversó en torno a los principales elementos socializados previamente en el proyecto-semilla de investigación: el cuidado, el tacto pedagógico, el acontecimiento y la experiencia. También se presentaron los objetivos que guiarían la investigación y el diseño metodológico a emplear.

Previo a estos encuentros y previendo que los confinamientos y las medidas de bioseguridad para el retorno a la Casa del Sol cambiarían las condiciones para el acompañamiento de los maestros y las maestras interesadas en compartir oralmente y mediante un primer ejercicio de escritura de protocolos, la vivencia de aprendizaje colectivo, del saber y del cuidado de la vida vinculados a él, se distribuyeron a todos los maestros y maestras del Colombo Francés unas libretas diseñadas como diario de prácticas de cuidado que en los encuentros fueron retomados para refrendar la invitación a escribir en ellos de manera voluntaria. Estos diarios contenían en su diseño una presentación y unas recomendaciones para la escritura que fueron acogidas por la maestra Mónica Ramírez, la maestra Pilar Tejada, la maestra Ana Cristina Tobón, la maestra Elsa Barrientos y el maestro William Jaramillo.

Las escrituras en estos diarios fueron muy variadas, algunas de estas consistieron en narraciones completas de historias vividas durante el confinamiento con los niños y las niñas, otras

adquirieron la forma de una palabra poética y algunas agrupaban comentarios y reflexiones en torno a la vivencia de estar confinados y de estar acompañando el aprendizaje de los estudiantes desde sus propias casas. A continuación, comparto una de las formas en que emergió la escritura en los diarios de prácticas de cuidado y las recomendaciones incluidas en ellos:

“Ancestral afinidad,
el río fluye,
la concordia apremia.”

“Serena oscuridad,
el fuego acogedor,
el aura del mundo.”

“Solemne inmanencia,
las cigarras murmullan,
el cielo enmudece.”

“Erguido silencio,
los tramos se mecen,
la tierra está presente.”

“Sabiduría cordial,
La lluvia cae,
el ser[me] adviene.”

William Jaramillo

5 ideas

Para un diario de experiencias

- Limpiar *los ojos* de juicios para *ver*, al *mirar*, las experiencias que vivimos.
- Percibir los *cuerpos*, las *voces*, los *gestos* y *expresiones* presentes en la experiencia, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas.
- Explorar la experiencia a través de los *sentimientos*, los *estados de ánimo* y las *emociones*.
- Demorarnos en esas *escenas* particulares de la experiencia que nos llegan e insisten, describiendo los *elementos específicos* presentes en ellas.
- Escuchar y dejarnos decir, escribiendo y siguiendo nuestra propia *voz*.

6 preguntas

Para desarrollar un diario de experiencias en torno al aprendizaje colectivo y el cuidado de la vida

- ¿Cómo nos acompañamos unos a otros en la crianza y cuidado de la vida?
- ¿Qué es lo que las experiencias de aprendizaje colectivo y de prácticas de cuidado tienen para contarme de lo vivido?
- ¿Cómo hago visible lo que la experiencia me dio que pensar?
- ¿Qué me pasa con esto que, en las experiencias de aprendizaje colectivo en torno al cuidado, pasa?
- ¿Qué significados encuentro en las experiencias de aprendizaje colectivo y qué vínculos encuentro con el cuidado de la vida en la educación?
- ¿Qué sentidos educativos encuentro y pierdo en la exploración de las experiencias de aprendizaje colectivo en torno al cuidado de la vida?

El camino de investigación se realizó atendiendo a las orientaciones de Max Manen para una indagación de corte fenomenológico-hermenéutico, y estas se articularon con principios y consideraciones metodológicas aportadas por la línea de investigación Madre Tierra, inicialmente pensadas como modos de armonizar la presencia de participantes con el lugar y con todos los elementos que en este constituyen el tejido y cuidado en el que estamos inmersos. Así tanto en los encuentros como en los diarios como escenarios de participación de los maestros y las maestras se adoptaron recomendaciones que posibilitaran al indagar por lo que hace que una experiencia sea lo que es, dirigirse a ella tal y como se experimenta antes de *conceptualizarla, categorizarla o reflexionar* sobre ella (Manen, 2003). A nivel metodológico, lo anterior conllevó retomar de la tradición fenomenológica la descripción, incorporándola de tal manera que se evitaran las explicaciones causales, las generalizaciones o las interpretaciones abstractas. Y de la tradición hermenéutica, la reflexión se construyó en la fase de exploración de significados de la experiencia (Ayala, 2008). A continuación, se presenta el cuadro presentado en la semilla de investigación que resume el camino:

El camino de cuidado de la Madre Tierra: el origen, las interferencias, la sanación, la protección.

Principios y herramientas metodológicas: el silencio, la escucha, la observación, el tejido, la palabra dulce

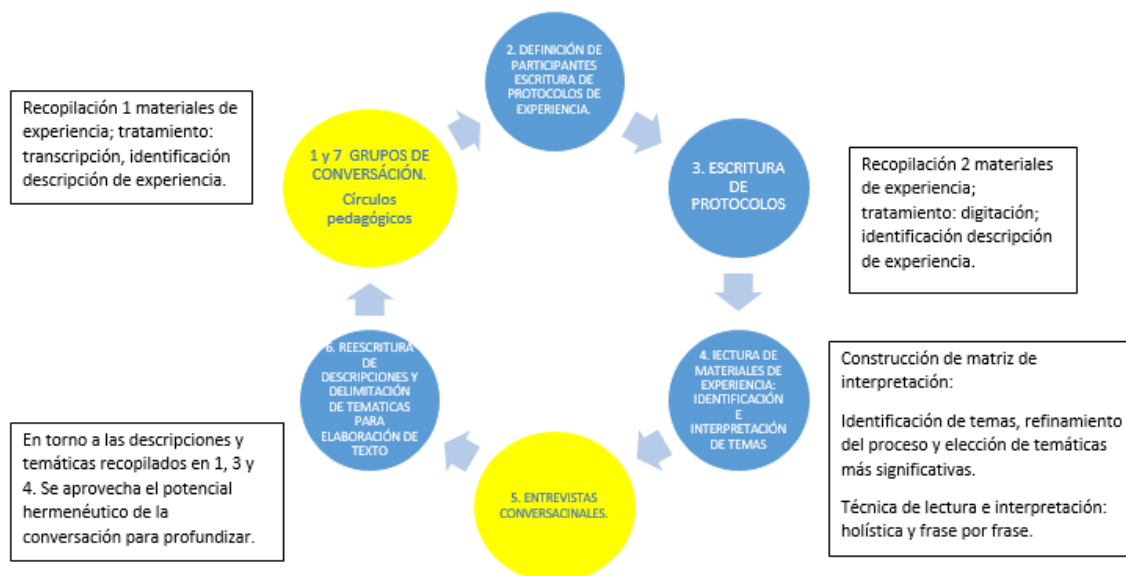


Ilustración 1 Mapa metodológico de la investigación. Fuente: Elaboración propia, con base en los elementos metodológicos empleados para la investigación

El camino de investigación con diferentes momentos en los que se incluyeron las herramientas metodológicas: el momento de conversación con los círculos pedagógicos; el momento de convocatoria a la escritura en torno a la experiencia, el momento de transcripción de las conversaciones y de tratamiento de los materiales de experiencia presentes en ellas teniendo en cuenta: ubicación en la conversación para la citación, la historia de vientres como una manera de explorar la pregunta ¿de dónde vengo? y los significados ofrecidos por los maestros y las maestras que se articulaban a las inquietudes que dieron origen a la investigación, las aproximaciones al lugar en el que se teje la experiencia, la escucha adoptada por mí durante la conversación, la captación de sentido que ésta traía aparejada en el momento y que era visible al tomar la palabra en la conversación, los hilos de sentido que se fueron destilando con el tejido y con la indagación y los interrogantes y cuestiones pedagógicas que se podían continuar indagando con la escritura. Y finalmente, el tratamiento de los materiales de experiencia presentes en la escritura de los maestros y las maestras en los diarios de práctica de cuidado, como gestos que nos indicaban el modo estar siendo un cuerpo y un tejido con niños, niñas y jóvenes durante las clases y en un lugar, en los momentos de planeación de éstas y ante los impases recurrentes en su convivencia. La escucha y la lectura de los materiales recopilados en las conversaciones, en los diarios que nos fueron devueltos, y en publicaciones y documentos institucionales se realizaron atendiendo a las orientaciones que posibilitarán su reducción fenomenológica para hallar los significados compartidos por los maestros y las maestras.

Lo anterior permitió componer las escenas en las que se describe y transmite los hilos de sentido elegidos para acercar la experiencia de investigación y los hallazgos que emergieron en ella. Siendo importante tener en cuenta en esta elaboración que para investigar la experiencia del modo en que la vivimos y no como la conceptualizamos, debemos buscar y reunir materiales de experiencia vivida que después de un examen reflexivo puedan aportar algo en relación con la especificidad de la experiencia. Para ello nos podremos valer de técnicas que posibiliten la escucha, la observación, la conversación, la escritura y la reescritura. Y advertir que los recuerdos, los relatos, las descripciones, las entrevistas o las conversaciones en torno a la experiencia vivida no son idénticos a la experiencia vivida. Cada uno conlleva una transformación de la experiencia en significado de la experiencia. Por tanto, al investigar la experiencia del modo en que la vivimos necesitamos buscar y reunir materiales de la experiencia que incluyan la descripción en términos experienciales sin ofrecer o atender a las explicaciones causales o generalizaciones interpretativas. Materiales que

posibiliten al volver sobre ellos, hacer una reflexión retrospectiva y rememorativa de algo significativo (Manen, 2003). Así se logra la conexión con lo específico de la experiencia, nombrado en la fenomenología trascendental de Husserl como esencia y descrito después del giro lingüístico que sufren las humanidades como sigue: “algo pertenece a una determinada experiencia vivida, algo así como un patrón o unidad de significado” (Manen, 2003) De ahí la orientación hacia la pregunta por los significados de la experiencia vivida.

Finalmente decir que al momento de retornar a la Casa del Sol y estando en proceso de tratamiento de los materiales de experiencia recopilados hasta ese momento, surge la motivación de realizar observaciones y anotaciones en un diario de prácticas de cuidado propio, en él se describió la materialidad sensible de los interrogantes e intereses que iban surgiendo con la definición de hilos de sentido para la composición de las escenas y de los textos que se presentan como resultado. También fue la posibilidad de conectarme con el lugar y de pensar con el cuerpo la experiencia desde una actitud fenomenológica.

3. SER CUIDADOS Y ESTAR SIENDO HABILITADOS PARA VIVIR

El punto de partida para la elaboración de este capítulo fue escuchar y escribir para favorecer una atención hacia algunos gestos pedagógicos presentes en experiencias y momentos diferentes de la historia del Colombo Francés, que han posibilitado una composición de formas de cuidado en el desarrollo y concreción de su proyecto educativo. De ahí que el tacto, la escucha y la atención sean abordados como gestos en continuidad con modos de revitalizar saberes y con unos modos de darse, de hacerse presentes los adultos, ante niños, niñas o jóvenes con los que se comparten tiempos y espacios, capacidades de aprender juntos y capacidades de cuidarse y cuidar.

Acaba de iniciar la jornada entro al aula en compañía de Liliana que es maestra de música. Nos dirigimos al lugar donde están concentrados la mayor parte de niños y niñas de transición. Los saludamos en el momento en que cuelgan sus morrales y loncheras de un perchero y asistimos por unos cuantos minutos, a improvisados diálogos y juegos que incluyen como personajes principales juguetes que hoy los acompañan al colegio. Percato que mi visita coincide con el día de la semana acordado en el ciclo de exploración para compartir con ellos libremente durante una hora. Liliana convoca a todos a ocupar un asiento para iniciar la clase.

Durante un tiempo estuvimos probando términos para volver a nombrar el hecho de estar con un grupo cohabitando el mismo espacio. Actividades humanas como la escolaridad, ensayadas de muy diversas maneras durante la pandemia, removieron muchos de los sentidos tácitos que anteriormente sosteníamos entre realidades y palabras, entre el espacio y el cuerpo, entre lo público, lo privado y lo íntimo, entre el colegio y la casa. Comenzar a adjetivar la presencia ha sido desde entonces, indicativo de algo más amplio que un reiniciar sin más, lo que había quedado suspendido, aplazado o resituado durante varios meses y momentos de confinamiento preventivo de un contagio del virus COVID-19. Otras maneras de convivir, de interactuar, de relacionarnos, parece que no se han decantado aún y en nuestras descripciones, explicaciones y palabras este aún removerse es perceptible: *“Cuidado de sí y de los otros, expresiones que en [...] tiempos de pandemia cobran nuevos sentidos y significados, que se materializan en otras prácticas y que han cambiado nuestras formas de relacionarnos... ¿o no?”* (Ramírez, 2020)

El grupo pide a la maestra cantar. Ella recupera de un rincón la guitarra y plantea el reto de reconocer una melodía. Los niños y niñas aguardan con atención el sonido del primer acorde y

aventuran sus respuestas con evidente emoción: “*¡Les trois petit cochon*”, “*le cochon*” ¡Qué buen oído tienen! -afirma Liliana y hace un gesto que indica el momento de comenzar a bailar y cantar.

3.1 El tacto pedagógico: entre gestos de enseñanza y aprendizaje al cuidar.

Observo a Liliana en un momento en el que ha volcado toda su atención hacia un punto del salón. La escucho elevar ligeramente el tono de su voz por encima de la hilera de cabecitas concentradas que la separan de algo que está aconteciendo, y exclamar un alargado: *¡Celesteeeee!*, seguido de una interrogación: *¿qué estás haciendo?* La pequeña e intrépida escaladora que empinada sobre una silla, estira esforzadamente uno de sus brazos y tantea una repisa, sintiéndose aludida, responde: *Yo creo que están aquí profe*, mientras continúa halando un pesado canasto con materiales escolares. La vemos meter su cabeza al interior del recipiente y unos segundos después la sentimos brotar en una celebración: “*¡Lo encontré, lo encontré!* Celeste dirige a la maestra una mirada triunfante y exhibe orgullosa en su pequeña mano el fruto de su incursión. Liliana intercambia con ella una tenue sonrisa que parece oscilar entre la aprobación y la preocupación.

Durante el encuentro virtual que sostuvimos con las maestras del ciclo de exploración para conversar sobre la semilla de investigación, Liliana comparte algunas de las ideas y de las emociones que concurren cotidianamente en escenas como la anterior: “*(...) me quedo en el tacto, en tener tacto, como lo más importante. Tener tacto para enfrentar cada acontecimiento y para no aporrear a estos amigos, llenándolos como de...*”, su palabra se detiene de pronto y rodea la emoción que está en juego, “*convencerlos de que son capaces (...) de que no hay miedo, [o] de que el miedo no los puede paralizar, que ellos son capaces de enfrentar todas las situaciones*”. (Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020).

Fomentar una forma de cuidado que no sustituya a quienes están aprendiendo a realizar una tarea, a quienes experimentan y materializan constantemente la conexión entre el cuerpo y el lugar que habitan, a quienes manipulan quizás por primera vez, algún objeto o herramienta, a quienes continuamente están transitando y descifrando en el juego las más variadas intensidades de alguna emoción; exige al grupo de maestras que acompañan los primeros años de crecimiento y de escolaridad de niños y niñas, su transformación continua en atentas y pacientes tejedoras de una red, cuyos hilos transmiten y vinculan las situaciones más habituales, con sus consecuentes

dificultades y riesgos, a oportunidades para alentarlos a sentir seguridad, con posibilidades para notar en sí mismos y en el continuum de lo que hacen, logros y signos de una independencia siempre acotada y en ocasiones anhelada, sobre todo en ambientes donde no es inusual que los adultos sientan el apremio de múltiples requerimientos, llamados de ayuda o aprobación:

Nos seguimos adaptando a los cambios que ha exigido la pandemia, y para esto juntos hemos construido acuerdos que nos permiten acoger responsablemente acciones cotidianas para seguirnos cuidando y seguir disfrutando del colegio, rutinas en las cuales nos ayudamos regulándonos, recordándonos y cumpliéndolas con mayor independencia. (Agudelo, 2021).

Una vez la maestra termina de compartir con el grupo las indicaciones de la actividad que ha propuesto realizar, se incrementa el movimiento de quienes requieren reafirmar lo que hacen o buscan la solución para algún impasse. Sentimos como emergen multiplicadas desde diferentes ángulos del salón, las voces de niños y niñas que llaman o se acercan hasta donde ella se encuentra: *¿Dónde puedo encontrar un sacapuntas? ¡Borra aquí, por favor, es que no puedo hacerlo! ¿Profe, son uno o dos dibujos de lo que escuchamos? ¿Puedo poner todo en la misma hoja? ¡Mira el pajarito que pinté!*

¿Sabes cómo aprendí a borrar? -escucho decir a Liliana, mientras se acerca para sostener la hoja que está sobre la mesa de una niña. *¡Borrando!* –remarca con su voz mientras su mirada acompaña y alienta el nuevo intento de hacerlo. (Nota de observación 19/08/2021).

Uno ve en el tacto, en [tenerlo o] no tenerlo, la posibilidad de [construir o] destruir todo eso. Entonces, me quedo en el tacto, el tacto es fundamental y para nosotros tener un tacto súper desarrollado es lo más importante. [...] es la práctica la que me ha enseñado, es lo que más me ha fortalecido, el desarrollo del tacto, por eso me quedo en esa palabra. (Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020).

Tareas cotidianas asociadas al cuidado como limpiar la mesa, ordenar el salón después de una actividad, guardar los juguetes, lápices, cuadernos en el morral, reconocer los residuos de la actividad humana para separarlos entre los que pueden volver directamente a la Tierra de aquellos que deberán ser reciclados para continuar siendo usados, abrigarse para evitar resfriados, participar de una siembra, regar las plantas, dar de comer o de beber a los animales, son oportunidades para niños, niñas y jóvenes, de vivir en el ámbito escolar, el pasaje cotidiano de ser quienes frecuentemente reciben ayuda a ser quienes directamente tratan con un útil, participan de una tarea o de la crianza de otros seres vivos, lidian con sus emociones. Hacer uno mismo y con otros lo que hasta el momento solo ha visto hacer, encarar por primera vez algo sin ser sustituido en deliberaciones y respuestas, acompañar, alentar y ayudar en la concepción o el despliegue de lo que regularmente se presenta como algo acabado y disponible, participar en el crecimiento de lo vivo en mí y en los otros. Cosecha en el corazón humano, cualquiera sea el momento y circunstancias de su propio periplo vital, sentimientos de realización, confianza y orgullo.

Realizamos caminatas por el colegio para reconocer los espacios, observar y escuchar los animales que lo habitan, las plantas que hacen parte de los jardines, los alimentos que crecen en la huerta y conocer las personas que se encargan del cuidado de cada uno de estos. Descubrimos huevos de mariposa en el jardín, observamos orugas en distintos lugares cercanos, logramos conocer la crisálida, cuidamos una zarigüeya y observamos una mamá y una cría de murciélago. [...] El proyecto nos ha permitido aventurarnos en el conocimiento de nuestro cuerpo (...), al resolver la pregunta ¿qué pasa cuando nos enfermamos?, recordamos situaciones en torno a los síntomas que experimenta (...). Además, hemos comparado el ciclo de vida de las mariposas en relación al ciclo de vida de los humanos, lo que nos ha posibilitado construir similitudes y diferencias en ambos procesos. (Agudelo, 2021)

Aprender a cuidarse y cuidar resuena en el ámbito escolar con la expresión *yo puedo*, cuando llegar a saber qué puedo y qué no puedo se articula a una exploración y verificación en acto de lo que soy y no soy aún capaz. Pero también es este el contexto donde exploraciones cuyos resultados son difíciles de prever o no se pueden garantizar, se suspenden o terminan antes de

comenzar a nombre de tener cuidado o de ser solícitos. Maestros, maestras y otros adultos responsables del cuidado, al compartir tiempo con niños, niñas y jóvenes se encuentran siempre ante lo singular e imprevisible que es el curso que toma el vivir en cada cual. Devenires que en grupo pueden arremolinarsse, enturbiarse, plegarse o desplegarse ante el propio modo de fluir o fijarse de aquellos que acompañan y orientan qué hacer y cómo hacer en una determinada situación. En este punto cobra otro matiz las palabras de Liliana cuando relaciona el *no tener tacto* en la enseñanza *con destruir todo eso* que es la actividad escolar y las incursiones de una vida en crecimiento.

Martin Heidegger en *El Ser y el Tiempo* describe el cuidado como un modo de estar inmersos y en relación con los otros y todo aquello que hace mundo, habilitando una solicitud que puede variar en un amplio espectro, desde una sustitutiva dominante hasta una anticipatoria liberadora. Se puede actuar solícitamente en el primer sentido, cuando al cuidar asumimos un relevo en el hacer, reemplazando al otro en eso que hace y aplazando el momento en que pueda hacerlo. Un modo de solicitud que comporta efectos para quien se ocupaba de algo, entre estos, que al volver sobre aquello de lo que se ocupaba lo encuentre como cosa completamente disponible y terminada de la que ya no tenga que ocuparse o que al ser desplazado ya no quiera volver sobre lo que estaba haciendo. En tanto actuar solícitamente de un modo anticipador y liberador exige de quienes acompañan u orientan, adelantarse a quienes va a proponer o libremente se ocupan de algo, actuando de tal manera que estos al hacerse cargo, encuentren condiciones que no los sobrepasen ni violenten, aunque si los exijan y comprometan. Esta forma de solicitud es liberadora en la medida en que transparenta el cuidado que opera al ocuparse, esto es, revela modos de cuidar a quien se ocupa (Heidegger, 2002).

El filósofo confiado al reencuentro con una noción de cuidado en la morada del ser, no adelanta en la obra citada, comentario, ejemplo o descripción alguna de experiencias sensibles y concretas de cuidado; lo cual no implica que pueda darse por hecho, que éste y su obrar hayan permanecidos incólumes, por ejemplo, ante los efectos de radicalizar y naturalizar una separación y delegación creciente de las labores cotidianas asociadas a cuidar. Ahora bien, sin pasar por alto la inquietud que suscita encontrarse aún ante la omisión sistemática de una pregunta por la forma en que histórica y socialmente se ha valorado, organizado y jerarquizado las labores de cuidado y la vida de mujeres y hombres en torno a éstas. Encontramos resonancias entre los medios y los

modos de producción también sustitutivo dominantes de capacidades y las denominadas crisis ambientales y crisis de los cuidados, que sobre todo en los momentos en que se agudizan, como los periodos de confinamiento preventivo, ponen en evidencia la dificultad de amplios sectores de la población humana para desarrollar socialmente o colectivamente modos y medios para cuidarse, cuidar o ser cuidados en los diferentes momentos de su ciclo vital. Valdría la pena preguntarnos, entonces ¿en cuántas dimensiones de nuestra vida estamos siendo cotidianamente y totalmente sustituidos en un hacer? ¿Y con cuánta frecuencia asociamos esta sustitución con haber alcanzado o no unas comodidades y un bienestar que no trae aparejada ninguna consecuencia? ¿Cuántas veces en un día cualquiera interactuamos con comida, medicina, abrigo o cobijo como cosas disponibles y terminadas de las que no debemos ocuparnos e interesarnos más allá de poder pagar su consumo inmediato? ¿Y por qué sentimos tan poca curiosidad por saber quién y en qué condiciones elaboró, construyó o dispuso todo aquello con lo que diariamente interactuamos, consumimos o necesitamos para vivir?

Ahora bien, en la convivencia con niños, niñas y jóvenes, siempre será primordial atender tanto a las dimensiones sensibles, como a las espirituales y materiales del cuidado. De ahí la pretensión al abordar algunos gestos pedagógicos presentes en el encuentro y convivencia con ellos, de escuchar voces y caminar con reflexiones en torno a modos de *estar siendo* con otros cuando se busca su crianza y educación, de dar relevancia tanto a las maneras singulares de atender un llamado como a la forma de acompañar en la realización de una labor o en la adopción de una rutina concreta de cuidado, de ser sensible a la singularidad propia y de cada cual, sin desmedro de la convicción y de la esperanza en que siempre se puede tratar de nuestra respuesta y de nuestra forma de asumir la responsabilidad, pero también sin pasar por alto la continuidad dinámica y reciproca de éstos gestos con un entramado de metodologías, técnicas, materiales, tiempos y lugares, con procesos de planeación y de evaluación que también obedecen a la forma en que social, política y económicamente se ha jerarquizado y distribuido el desarrollo de las capacidades humanas incluyendo, por supuesto, las de cuidado, y finalmente, atentos al modo en que institucional y colectivamente hemos sabido adaptarnos o resistir a todo ello.

No es casual que durante la emergencia derivada del Covid-19 se incrementaran tensiones entre la escuela y las familias, reveladoras de los impactos específicos de las medidas de confinamiento sobre la vida de mujeres o de los principales cuidadores en el hogar. El llamado a

quedarse en casa que buscaba paliar la creciente erosión de capacidades de los sistemas de salud pública que era anterior a la presencia del virus, incrementó considerablemente la carga de responsabilidades para quienes tuvieron que conjugar el trabajo, con labores de cuidado y escolaridad en casa de niños, niñas y jóvenes. Tampoco es casual que una vez pasaran las medidas de confinamiento se continuara vibrando en la desconfianza respecto a las capacidades de todo tipo que se desarrollan en las instituciones educativas.

Ahora bien, ¿no habremos vibrado y hollado en la desconfianza desde hace mucho tiempo atrás, sospechado de nuestro mundo e intranquilizando nuestra convivencia en él, cada vez que en más ámbitos de la vida cotidiana nos aferramos a una división y reparto entre los que saben y no saben, entre los que pueden y no pueden, entre los que deben y no deben, entre capaces o incapaces, irradiando esa desconfianza en cada vínculo? *¿Otra vez tú? ¿Por qué no me parece extraño verte nuevamente en esta situación? ¿Por qué he de creerte esta vez? ¿Qué has hecho ahora? “Déjame a mí que yo lo hago”*. Son formas también de iniciar y continuar una cadena de abatimiento y simulación en la que unos y otros propendemos a excusarnos, a decir lo que suponemos se quiere oír, a simplemente no escuchar. Creyendo adaptarnos o buscando resistir -no sin conflicto- a un control y subordinación a través de resultados medibles, de listas de verificación que reemplazan actos de verificación, resignándonos a un tiempo que pasa sin pasarnos, delegando o aplazando la reflexión en torno a lo que vivimos o suponiendo la incapacidad del otro para tenerla. También podemos estar socavando en nuestras capacidades colectivas para cuidar.

Un acontecimiento en la escuela y en la educación, en la voz de la maestra Mónica, puede vivirse también como una especie de desconcentración, de distracción en el vínculo o en las interacciones con los niños y las niñas, que nos aleja de obrar con tacto y pueden causar *daño* o unos *efectos extraños*: *“Cuando un niño te quiere contar que está triste o cosas así, y tú por estar metida en la planeación y en la respuesta que tengo que dar, en sacar adelante esto, no lo escuchas, porque estas desconcentrado con otra cosa, (...) que se me va acabar el periodo, que la mamá mirando allá, cualquier cosa. (Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020)”*.

Si los gestos con los que invitamos a pasar el umbral de la dependencia a la independencia, forman parte del cultivo de una solicitud que sea a la vez anticipatoria y liberadora. Nuestra anticipación se puede traducir en la búsqueda de las condiciones que se requiere construir en procesos de crianza y de educación que se dan a largo plazo, para que cada niño, niña o joven

encuentre un terreno fértil, en el que asumir su aprendizaje sin ser sobrepasado por esfuerzos o violentados por fuerzas y decisiones que los exceden. Búsqueda también, de pautas claras y sostenidas en el tiempo que posibilite que tanto la experiencia del límite como de la libertad permanezcan inmanentes a la acción y a la actividad, y que éstas a su vez se puedan advertir interrelacionadas, coexistiendo siempre con la de otros seres.

Una solicitud liberadora de cuidados y respuestas que no estén condicionadas al recordatorio permanente de enunciados de prohibición o habilitación, previamente inscritos en un papel o en un discurso adoptados como referentes de autoridad, como si fuésemos por la vida con reglamento en mano, exige de los maestros y las maestras anticipar y disponer los elementos sencillos y habituales que en una clase posibilita mantener, no tanto a la vista de estudiantes sino en juego, en acto, las conexiones, los diálogos, las proximidades, los acuerdos que se desean propiciar. Supone un entramado organizativo que hace parte del cuidado y de la hospitalidad. También exige flexibilidad, inventiva y apertura para poder integrar y atender lo imprevisto. En palabras de Van Manen el tacto en la enseñanza “*emerge en acto, en este sentido es siempre inmediato, situacional, contingente e improvisador* (Manen, 2010, pág. 134) Al indagar por el significado del término cuidado en su práctica, la maestra Lorena lo describe:

Reflejado en la forma cómo se calcula cada cosa, cuando se trata de organizar y tener todo el panorama completo, algo que efectivamente no se da así por más que se tenga programado y se sepa dónde está todo y cómo está, y a veces, casi siempre las cosas no salen así. A veces esas otras cosas emergentes que pueden ser dificultades, problemáticas, situaciones con las familias, con los niños y con un montón de cosas que hacen parte de lo pedagógico, [...] nos hacen preguntar cómo buscar soluciones. (Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020)

Su voz la escuchamos, aquí, entretejida con otras voces en una conversación entre compañeras de círculo y describe un modo de *asimilación de una solicitud pedagógica* como un gesto que se compone de muchos gestos. Abarcar, considerando ampliamente, como un modo de estar vuelto solícitamente al mundo y a los otros, como un modo de orientarnos hacia los demás o

entre las cosas y situaciones para hacernos cargo de ellas. Hacer memoria de detalles percibidos para que más adelante permitan un movimiento más consciente y una mejor orientación entre lo que está a la mano: *saber dónde está y cómo está algo*. Traer la vivacidad de lo planeado con amor y del estar consigo en el regocijo de quien “*ríe, se divierte, piensa: ¡esto les va a gustar!, proyectando muchas cosas de lo que va a pasar con los niños y las niñas*” -como comenta la maestra Mónica. Advertir en el contraste entre una voluntad previsoría y lo emergente que *a veces, casi siempre, las cosas no salen, así*, como las hemos planeado, quizás porque en realidad un panorama solo se completa momentáneamente, cuando el querer experimentar de alguna forma algo se transforma efectivamente en su experiencia. Finalmente, poner en diálogo lo pedagógico con otras realidades, saberes y experiencias diferentes a la escolar, cuando se hace patente que su carácter relacional, sitúa el oficio de ser maestras y maestros en dimensiones múltiples, incluyendo las ético-políticas. Van Manen habla en *El tacto en la enseñanza* de una preparación de maestros y maestras que “*incluye mucho más que la enseñanza de los conocimientos y las habilidades, más que un código ético profesional o un oficio moral. Convertirse en profesor supone algo más que no se puede enseñar formalmente: la asimilación de una solicitud pedagógica*” (Manen, 1998, pág. 26).

Para este autor el giro en la pedagogía hacia la experiencia y hacia la reflexión obedece a que ni los principios ni los valores que hemos cultivado, ni los métodos ni las filosofías frecuentadas durante nuestra preparación como maestros, pueden decirnos exactamente qué hacer y cómo actuar en los momentos de enseñanza y de aprendizaje. De ahí que su propuesta sea la de evitar sustituir en las narraciones y en el compartir entre maestros y maestras lo que cotidianamente acontece con los niños, niñas y jóvenes, por explicaciones y clasificaciones que sofoquen la búsqueda creativa de un significado pedagógico en torno a lo que nos está pasando con ellos.

Ahora bien, una institución escolar que piensa y suma voluntades para que existan tiempos de reunión y encuentro entre los maestros y las maestras, que indaga y construye formas de propiciar un aprendizaje en los estudiantes que emerja de la experiencia, puede ser una institución como más posibilidades de recorrer todo el arco temporal que describen los momentos de preparación, presencia y reflexión pedagógica descrita por Van Manen. Pero ¿son suficientes estas condiciones para estimular la narración de experiencias, la solicitud reflexiva, el sentido de improvisación y el tacto en la enseñanza? (Manen, 1998). Ciertamente no se puede enseñar cómo

ser solícitos, cómo actuar solícita y pedagógicamente con los estudiantes, ni enseñarles formalmente a ellos, cómo actuar solícitamente en sus relaciones con los otros, con el mundo y con la Tierra, pero sí se pueden generar condiciones, y cultivar gestos de cuidado en la escuela para que estos acaezcan institucional y colectivamente.

En un encuentro entre maestros y maestras no sólo no se podría evitar, sino que tendría que poder continuar estimulándose, propiciándose un hablar sobre lo que a los maestros y maestras les pasa con lo que pasa junto a niños, las niñas y los jóvenes. Una anécdota contada con orgullo, con curiosidad, con duda o con perplejidad es la forma de procesar cotidianamente nuestras experiencias y desde el punto de vista pedagógico es la forma en que maestros y maestras pueden prepararse para en una próxima oportunidad acompañar, orientar, intervenir mejor. Una reflexión solícita *“descubre si una acción ha sido ‘no solícita’, si se ha realizado sin el tacto necesario. Por lo tanto, la experiencia de reflexionar sobre la experiencia pedagógica pasada me permite enriquecerme, hacer más solícita mi futura experiencia pedagógica.* (Manen, 2010, pág. 210)”

Para finaliza este punto, decir que el cuidado pensado entre y con gestos que emergen tanto en el ámbito de la crianza como en la educación, no solo posibilita atender a dimensiones materiales y sensibles de la experiencia, sino que además la sitúa en su carácter colectivo, social e histórico, en el momento en que estos son abordados desde una perspectiva relacional y no como manifestaciones o reflejo de significaciones (Bardet, Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas, 2018). En otras palabras, el tacto, la escucha, la atención son saberes inmediatos, situacionales, contingentes e improvisadores porque aluden a modos de pensar con el cuerpo sin reducirlo a una superficie de inscripción de significaciones (Bardet, Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas, 2018) y porque nunca es posible instrumentalizarlo o disciplinarlo sin resistencias (Manen, 2010); tocar y ser tocado, escuchar y ser escuchado, atender y ser atendido, afectar y ser afectado son maneras de encarar clases, encuentros, exploraciones e investigaciones con el otro que se encuentran en una conexión dinámica con el aquí y ahora, cuando no se hacen de los escenarios y de los momentos un telón y un ruido de fondo, ni se obvian que las situaciones pedagógicamente intencionadas siempre se están tejiendo con los otros y el lugar. Animar, proteger, advertir son modos de actuar solícitamente con los niños, niñas y jóvenes también cuando se alimentan, juegan, atraviesan un conflicto o exploran el lugar en el que se

encuentran. La solicitud o gestos asociados al cuidado nos implican mental, corporal, intelectual, emocional, racional, sentimentalmente y vitalmente.

YO CUIDADORA

“Desde que recuerdo siempre quise ser maestra y tener un salón de clases en mi casa. Hoy con un poco de nostalgia siento que ese sueño se cumplió: ¡Tengo la escuela en mi casa!

Estando en el Colombo, mi ser de maestra se ocupa y preocupa del cuidado físico, que los niños se alimenten, que exploren el espacio sin golpearse, que no se golpeen entre ellos.

Por supuesto, también procuro el cuidado emocional, que el aprendizaje sea un proceso tranquilo, que la convivencia sea amorosa, que los niños y las niñas se sientan acogidos.

Ahora desde casa, el cuidado se ha centrado en que los niños se sientan escuchados, valorados y en que por un momento olviden el encierro y juntos mantengamos la esperanza.

(Ramírez, 2020)

YO CUIDADORA PARTE II

[...] En el Colombo al lado de mis compañeras mayores he aprendido el valor de la frase cuidado de sí. Me alimento bien, me ejercito, descanso, alimento mi espíritu, realizo actividades distintas al trabajo, aunque a veces no lo logro. No me muevo, no descanso y tomo Coca-Cola.

Qué incoherente me siento cuando les insisto a los niños sobre la importancia de los buenos hábitos, en el cuidado de sí...y me pregunto: ¿estoy lista para cuidar de otros? ¿Lo estoy haciendo conmigo?

¡Qué responsabilidad! ¡Qué hermosa responsabilidad!

Menos mal no estoy sola en la búsqueda del cuidado

(Ramírez, 2020)

3.2 Hacer escuchando: colectivizar tareas y compartir capacidades de cuidar.

[...]con el esmero que exige la mirada y la escucha. Mirada y escucha en el cuidado, mirada y escucha en la atención, mirada al rocío de la mañana, a la brizna en las hierbas que detectan el aire en movimiento, a la sensación de frío o calor, escucha al canto de las guacharacas, escucha del aleteo de los colibríes, el cacareo de las gallinas, el piar de los polluelos, mirada del levante de la niebla en el
Romeral (...)

(Colombo Francés, 2014)

Miro el registro avanzado durante la semana del tiempo que hace cada mañana. Un calendario ubicado debajo de un horario escolar, a la altura de los cuerpos de los integrantes del grupo en Transición, que alberga en un bolsillo los iconos que eligen para dar cuenta de un día que perciben soleado, despejado, con nubes en el cielo, semi-nublado, o la lluvia que ha caído. Las maestras del ciclo de exploración dan así continuidad a prácticas iniciadas hace más de dos décadas por un maestro sembrador que proponía a todos realizar seguimientos al sol a través de la sombra que en la mañana se alinea con el occidente y se va acortando hasta cambiar de dirección al medio día, y luego alargarse en la tarde en dirección oriente; también en ese entonces como ahora, existen maestros o maestras que persisten en acompañar a los niños y las niñas con siembra, crecimiento y cosecha como asistiendo todos a conversaciones entre el Sol, el agua, la tierra y el viento.

La vivencia y descripción *del tiempo que hace*, se ha ido transformado en un punto de apoyo para reconocer y resaltar con los niños y las niñas lo que aquí está dispuesto de un modo y allá, por ejemplo, en Quebec de otro. Un tiempo que orientó y aún orienta la actividad humana de algunos pueblos y comunidades, acompasándola con lo que ha sido desconectado y abstraído del tiempo del reloj, del repicar de las campanas, del vibrar de timbres y alarmas y de las cuadrículas de calendarios: una relación de reciprocidad y compromiso con la Tierra. Niños y niñas perciben a veces con facilidad aquello de lo que no estamos separados o nunca se detiene más que en nuestras adultas y disciplinadas cabezas: *“Esta semana a una de las niñas le dio fiebre. ¿El cuerpo también terma? Compararon el termómetro grande con el termómetro chiquito. Que si termaba el cuerpo nos hizo hablar de la fiebre. ¿Al clima también le da fiebre? ¿Cómo le vamos a dar pastillas al clima para reducirle la fiebre si a Laura le pusimos un trapito? Están viendo la continuidad de las cosas”* (Blair, 2006).

Describir y narrar el *tiempo que hace* durante periodos de alertas ambientales en la ciudad de Medellín o de confinamientos experimentados en los últimos años a raíz de una pandemia, para conectar con una palabra y unas historias que den cuenta de las preguntas ¿dónde estamos? y ¿cómo estamos?, desde una percepción singular y local. Y al retornar a *la maison du soleil*, por ejemplo, notar con las caminatas, la escucha y la observación de la vida en animales y plantas, con las conversaciones en torno al autocuidado y protocolos de bioseguridad y sobre la experiencia misma de confinamiento: *¿Por qué nosotros paramos durante la pandemia y los animales y las plantas no?* (Colombo Francés, 2021) Una pregunta que aquí resuena con otra ¿Qué actividad es esta que ha parado global, momentánea y singularmente, revelándonos cuidados al parar?

Los niños y las niñas reconstruyen *la date* con ayuda de la maestra, ella compone en el tablero una hilera de letras y números que va completándose y alargándose, poco a poco, con sus dictados. Desde algunas mesas sobresalen los cuerpos que intentan acercar el sonido del nombre del día a sus oídos. Con su escritura aparecen unas letras dispuestas en montoncitos y compone palabras que algunos evocan integradas a sus historias y a otros contextos. Inician espontáneamente un silabeo y la maestra apoya, marcando el ritmo de las agrupaciones y pausas que hacen niños y niñas al recorrerlas. Otros están absortos en los números como si estos definitivamente se hubieran inventado para jugar: el dos se repite, dice uno. Y otro le contesta con una ubicación: sí, está de primero y de penúltimo. Observan, se mueven, encuentran semejanzas, nombran posiciones y percepciones. Por lo que presencio diría que aprender en este grupo de 12 niños y niñas entre los 4 y 5 años, es emprender con avidez una búsqueda, ayudar en algo, hacerse cargo.

Ubicado en la pared un poco más arriba del calendario del clima, encuentro un horario hecho también con iconos ordenados en una secuencia que indican qué tipo de actividades se realizarán cada día. La maestra pide ayuda con la agenda y dos niñas emprenden una carrera hacia el tablero, quieren ser las primeras en alcanzar de la mesa unas tarjetas plastificadas que duplican las imágenes del horario. Se las reparten y ambas comienzan a pegarlas en los lugares que tienen cuadraditos de velcro a los que se adhieren fácilmente, mientras otros niños y niñas desde sus asientos, verifican que estén ubicadas en el mismo orden. (Nota de observación 19/08/2021).

Tener a la vista de todos, los registros de las diferentes observaciones, preguntas y reconstrucciones que realizan, es tener la posibilidad de distinguir, comparar y significar:

[...] todo lo que observamos y exploramos se convierte en una posibilidad para registrar a través del dibujo, escribir espontáneamente y con la ayuda de todos, relacionando constantemente lo que escribimos con nuestros nombres, reconociendo las letras que componen esas palabras, si son palabras largas o cortas, la cantidad de sílabas en cada una y cuáles comparten las mismas vocales y consonantes. [...] Los días de la semana, las clases de cada día, los nombres de los compañeros, el registro del clima y las palabras relacionadas con los protocolos de bioseguridad, se convierten en lenguaje común, porque constantemente están consignadas en el tablero, como referentes para este proceso. (Agudelo, 2021)

Pero, estos registros son a su vez, las huellas de la colectivización de tareas que forman el hábito de iniciar un día, una clase o actividad específica, concediendo tiempo para que la atención de niñas, niños y jóvenes evolucione desde lo que vienen haciendo y cómo se están sintiendo, a veces con obstinación o mucha intensidad, hasta el despertar de una afinidad e interés por las propuestas que maestros y maestras les están realizando; una convocatoria que -ante la diferencia de movimiento, ritmos y tonalidades afectivas siempre presente en un grupo- busca construir puentes que los conecten entre sí, que los involucre y haga resonar con una construcción común.

Observo como la maestra se acerca hasta uno de los niños, detiene el asiento en el que éste se balancea y le pregunta si quiere retirarse la chaqueta que le da abrigo para estar más cómodo. Le ayuda a guardar los materiales que están sobre su mesa, y le sugiere retomar en otro momento, la tarea que le ha quedado por hacer de una clase anterior (Nota de observación 19/08/2021). En una escena que me parece también cotidiana en nuestra convivencia con niños y niñas que con su agitación y movimiento nos exigen maneras de construir nuestras convocatorias para que se sumen y unan al grupo en un hacer común.

Gestos como no dirigir palabra alguna hasta no obtener la atención de todos los presentes en un lugar, bajar o subir la voz, lanzar una mirada, otrora parecían resaltar un consenso que cada vez menos podemos dar por sentado, respecto a la presencia de un murmullo, de una agitación o de un comportamiento arbitrario en el curso de una clase. La experiencia de nuestra presencia adulta agigantada en virtud de una autoridad sin posibilidad de contestación u observación alguna, de parte de niños, niñas y jóvenes contrasta fuertemente con el empequeñecimiento experimentado

cada vez que ésta es negada o simplemente pasada por alto por aquellos a quienes deseamos y nos importa indicar algo. Y tal vez, en el presente como antaño, construir condiciones para un aprender a aprender juntos, consista en generar y alentar una participación e intervención arraigada y dinámica que oscile entre lo que se repite de un hábito a medida que se va recobrando, y su actualización y variación una vez lo hemos recommenzado. Los niños, las niñas y los jóvenes “*no sólo necesitan ser motivados con nuevas y desafiantes experiencias de aprendizaje, sino que también se benefician de la confianza y la seguridad que crean las rutinas y los hábitos basados en las decisiones pedagógicas reflexivas del pasado. Los hábitos, en su lugar y proporción adecuada, hacen que la vida en cierta medida sea habitable* (Manen, 2010, pág. 131)”

¿Con qué gesto acompañar o inscribir un niño en el curso que ha tomado una clase? ¿Cómo indagar y al tiempo acoger con preguntas las necesidades que en ese momento lo alejan de lo propuesto? ¿Cómo generar una franca invitación a encaminarse en la dirección que lo lleve a encontrarse con los demás y a ligar su deseo con el de otros a través de su participación? ¿Qué gestos y preguntas adoptar para invitar a niños, niñas y jóvenes a notar sin temor que sus comportamientos o acciones están inmersos en un mundo en el que coexisten con otros? ¿Cómo acoger lo inadvertido de sí, la alteridad que cada cuál es, en lugar de subordinarla a un deber ser que le rechaza? ¿Cómo ver oportunidades en los imprevistos para vernos tanto en nuestros actos, nuestro querer y respuestas, como en el yerro, en el vacío o en el no saber?

¿Qué hacemos cuando alguien llega tarde?, ¿cómo nos sentamos en la silla? – interpela la maestra al grupo en el trascurso de la clase que acompaño. Interpreto inicialmente estos llamados como la forma de dar sentido colectivamente a unos acuerdos. La niña que demora en ubicarse en una mesa y prefiere merodear en todas, el chico que se acerca y aleja sin cesar del puesto de su amigo, sintiendo a la clase balancearse con él, son oportunidades para recordar entre todos cómo ocuparse de algunas situaciones. Luego, mientras tomo nota y reflexiono, recuerdo lo ambigua que puede llegar a ser la recepción de nuestros llamados cuando se tornan impersonales. En ocasiones se perciben como una manera de tendernos la mano unos a otros y crear un ambiente hospitalario y en otras, se transforman en la mutua exposición de nuestras vulnerabilidades ante un grupo convertido en audiencia. Espero expectante el efecto que surtirá esta convocatoria y veo que la maestra también. Algunas voces entusiastas toman el lugar de alguien, lo interpretan y nos sacan de un momentáneo y parcial silencio (Nota de observación 19/08/2021).

Vivian Gussin en *On Listening to What the Children Say*, ensaya un nuevo modo de compartir lo que emerge y verifica con cada escritura que hace parte de su práctica de enseñanza y de su producción narrativa, conectando en una misma historia dos anécdotas que quisiera en este punto resaltar. En la primera, describe a una joven Vivian que aún no es maestra, yaciendo en una biblioteca pública con el encargo de dirigir un grupo de discusión en torno a libros clásicos o grandes libros como ella los nombra. Una situación en la que advierte no tener ventaja alguna respecto a los participantes -provenientes de muchas ocupaciones y antecedentes educativos, todos mayores y más experimentados que ella- excepto por un listado de preguntas que le habían ofrecido para movilizar la palabra en los encuentros y la siguiente indicación: “*No hay respuestas correctas o incorrectas. Deje que todos hablen y luego encuentre conexiones: de persona a persona, de persona a libro*”. Un consejo que décadas después valora como sensato para una experiencia en la que, no obstante, considera no le fue muy bien: “[...] *faltaba algo en mi actuación: un ingrediente simple llamado curiosidad. No estaba realmente interesada en las personas sentadas alrededor de la mesa o no sentía curiosidad por lo que podrían pensar o decir. Principalmente, quería mantener la discusión en movimiento y evitar silencios incómodos.* (Gussin, 1986, pág. 122)”

En la segunda anécdota, Vivian se describe como una maestra de jardín de infantes que se apresura a proporcionar a los niños lo que nombra como “*fragmentos de realidad cuidadosamente etiquetada*” e induce a estos a buscar respuestas correctas a sus preguntas porque ha sido la manera más segura de sentirse enseñando. Una Vivian maestra que un día es visitada en su clase por Bill, profesor de ciencias de secundaria que le ha solicitado pasar un tiempo con los niños y las niñas, motivado por el anuncio del ingreso de su primer nieto a la escolaridad y aguijoneado por la curiosidad sobre cómo sería enseñar a los más jóvenes de la escuela. Para Vivian lo dicente de los encuentros con Bill fueron tanto sus preguntas u observaciones casuales y el compartir de ideas de los niños y las niñas que desató y del que no parecían nunca cansarse, así como el rol de *pegamento* que parecía cumplir en la conversación cuando repetía la idea ofrecida por cada niño, manteniéndola presente, hasta que se establecía una conexión con la idea de otro. En palabras de Vivian, este maestro de secundaria en su clase:

Tenía pocas expectativas sobre lo que los niños de cinco años debían decir o pensar, y escuchó sus respuestas con la atención que uno trae al teatro cuando se está revelando un

misterio. [...] no estaba interesado en lo que él sabía (...), sino solo en cómo los niños abordaban intuitivamente un problema. Él venía a susurrarme después de cada sesión: "¡Increíble! Sus nociones de causa y efecto son ¡Increíbles!". Y yo, su maestra, que pensaba que conocía tan bien a los niños, estaba a menudo igualmente asombrada. (Gussin, 1986, pág. 123)

¿Qué sucedía en las interacciones que establecía Vivian con los otros y que describe como una falta de real interés o curiosidad? ¿Cómo saber cuándo y qué mantener al margen de una conversación y cuándo y sobre qué comprometernos activamente? ¿Qué significa aquí escuchar?

Acerquémonos un poco a esas situaciones en las que hemos estado en un mismo espacio con otros que tienen para nosotros el signo de un encargo o de una responsabilidad, y en las que nos disponemos para un fluir de ideas y de percepciones que esperamos formen algo común con el discurrir del tiempo. Situaciones en las que, además, no podemos dar por sentado la existencia de una confianza entre los así reunidos y en las que hemos llegado a asociar también nuestra responsabilidad, con poder comunicar a otros que no están allí, lo que experimentamos o creamos. Imaginemos o recordemos, también, en una de estas situaciones, un compartir de tiempos y de espacios que se da con otros adultos y cómo al tener la palabra nos hemos sentido sin ventaja alguna en términos de saber y del poder que hemos conferido al saber, es decir, sin autoridad. ¿Qué y cómo compartir? Detengámonos, entonces, en esos segundos en los que nos parece que se espera algo de nosotros y nos comenzamos a sentir abatidos, como un estando sin la fuerza y la potencia que da la curiosidad, al no encontrar qué o cómo ofrecer algo y sintiendo ausente cualquier punto de apoyo que puede ser un interés con otros, cuyas procedencias y experiencias son muy distantes o diferentes entre sí y con nuestra propia procedencia y experiencia. ¿Qué y cómo compartir?

Años más tarde o años atrás, una de esas situaciones en las que compartimos tiempo con otros, se da con personas más jóvenes que nosotros. Tal vez ya no estamos reunidos en torno a una mesa sino distribuidos en el espacio de tal forma que nosotros estamos frente a ellos y todos ellos frente a nosotros, aunque así dispuestos, parecemos más bien ser un uno que está solo. También nos frustra el no poder comunicarnos con ellos y abundan los silencios incómodos. ¿Qué y cómo compartir? Nos aferramos a la agenda, a la lista de preguntas o de temas que hemos preparado o seguimos mecánicamente un protocolo para realizar una actividad o para saber comportarnos ante

una situación. Pero percibimos que los niños, las niñas o los jóvenes con los que estamos, nos miran como esperando a que terminemos para poder proseguir con lo que están haciendo. Y al sentir que pronto se dispersarán, es decir, que pronto continuará, cada uno o en grupos, en lo suyo, nos apresuramos en el despliegue magistral de una lógica explicadora, entregando secuencialmente una minuciosa selección de fragmentos de realidad etiquetada que también pueden ser silencios o miradas que nos hacen sentir seguros enseñando.

Jacques Rancière en el discurso *¿De qué se trata la emancipación intelectual?*, compartido durante su nombramiento doctor honoris causa en la Universidad Nacional de San Martín, advierte, como si estuviera inscrito en nuestras formas de establecer relaciones, un supuesto que poco nos atrevemos a diluir o revocar, pese a nuestro continuo chocar con él en experiencias ante las que, sin embargo, somos sensibles: partimos de la ignorancia del otro o del anhelo de homogeneizar todas las ignorancias supuestas en un grupo, para sentirnos seguros enseñando o incluso seguros al momento de intercambiar algo con otros y con ese supuesto, solo animarnos a una entrega ordenada y dosificada de un saber, que es lo que también suponemos tener de nuestro lado para ofrecer. Y si bien, así nos aseguramos de no correr el riesgo de interactuar con otros sin un “ya saber” al que aferrarnos y en el que apoyarnos, tampoco tenemos la fortuna de ver prender una conversación, ni de vernos ir al encuentro y al hallazgo de un compartir de capacidades que aunque no sospechemos, afirmamos, en un fluir en la doble dirección de dar y recibir, en un compartir de capacidades a verificar en el encuentro con otros. Rancière también advierte en este discurso la forma en que dicho supuesto, transformado en opinión y operando en nuestras formas de establecer relaciones, se irradia en múltiples dimensiones de nuestra existencia. Una descripción similar de las sociedades que tenía presente Iván Illich cuando alude a una escolarización de la sociedad.

El alumno bien puede rechazar el maestro explicador y declararse capaz de aprender por sí solo, el maestro bien puede decidir que habla de igual a igual poniendo a obrar una capacidad que es la de todos. Pero la lógica explicadora no es simplemente la de los maestros de escuela, es la de la sociedad entera, la de las relaciones de trabajo, la de las instituciones públicas, la del diario, de todo lo que nos hace vivir en comunidad, y está destinada cada vez más en una sociedad donde la desigualdad está privada de todo

fundamento trascendente, a estar confiada al solo cuidado de su auto-demostración. (Rancière, 2014)

¿Cómo diluir o revocar los supuestos que como muros nos protegen, pero que al tiempo son obstáculos que volvemos a enfrentar, una y otra vez, al no poderlos sobrepasar? Con la llegada y el compartir de los niños y las niñas que se desataba con la presencia de Bill, Vivian adoptó la estrategia de hacer preguntas abiertas y elaborar comentarios casuales, emulando el estilo del compañero maestro cada vez que éstos y ella tenían discusiones formales. Sin embargo, sentía que siempre estaba esperando la respuesta correcta: su respuesta, y que los niños y las niñas se daban cuenta de sus pretensiones (Gussin, 1986, pág. 123). Compartir y aprender estrategias con otros maestros y maestras, aprender imitando maneras de enseñar, no parece surtir el efecto esperado, cuando eludimos tratar con eso que suponemos de nosotros mismos y nos hace de cierto modo, inaccesibles.

Pienso que todos somos así. He argumentado aquí con mis compañeras que uno es a la manera de uno. Yo puedo trabajar con lo que tengo, no con lo que tiene Lorena porque no soy Lorena” -reflexiona Pilar durante la conversación, y al tomar la palabra un par de intervenciones más tarde, ofrece la siguiente expresión: [...] eso le da mucha dificultad a uno, el reconocernos. ¡Qué yo tengo esta u otra limitación y que tengo que pedir ayuda!, es algo que requiere de unos cuantos costalados de humildad. Y no es que sea mucha la humildad que manejamos cuando se supone que tengo que ser la súper Pilar. ¡Ah, no! eso era antes, ya no -remarca jocosamente. (Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020).

El *estar siendo* que se concreta en el gesto de *tomar la palabra* nos sitúa en el umbral que descubre nuestro carácter no consumado, ni cerrado y puede ser en una originaria conversación, una manera más convivencial y cercana a la Tierra de contemplarnos vivir con otros. Para que así ocurra hará falta que actuemos con un corazón comprensivo que nos acoja en lo inacabado e incierto, en lugar de blindarnos al temer, por ejemplo, errar. Hablar con otros, en este sentido, puede

ser también, un movilizar movilizándonos que para Heidegger es nuestra expresión palpable en lo expresado, que lleva en sí un estado interpretativo que abarca nuestro estar ahí, no como un hecho espacial y temporal fáctico, sino como un estar siendo con. Como si nos donáramos a nosotros mismos, al darnos en la palabra y en los actos con otros, en el aparecer entre otros que es nuestra presencia, estando inmersos en lo inmediato y co-originariamente comprendiendo nuestra coexistencia y movilizándolo nuestro convivir (Heidegger, 2002, pág. 170).

La conciencia de un *estilo propio* al enseñar y al aprender llegó para Vivian con el reconocimiento de la vulnerabilidad. Instalando una grabadora en su clase y dispuesta a escuchar con la implacable fidelidad del aparato, el murmullo inaudito o inacabado, el contexto incomprendido y desconcertante, las voces pidiendo aclaraciones y consuelo y la impaciencia de su voz, se hicieron audibles varios fenómenos, entre ellos queremos resaltar y demorarnos aquí en dos: lo que antes sonaba aleatorio y errático comenzó a ser escuchado como el intento de cada niño o niña por responder de alguna manera a la pregunta: ¿Qué está pasando en este lugar llamado escuela? y ¿Qué papel juego?; y su “vamos a fingir” -tan recurrente en juegos y conversaciones libres, y que los comprometía y concernía tan seria y vitalmente- se tornó en la escucha atenta en un “hacer como sí”, condicional del hacer que si bien los integraba con un aspecto de lo ya dado, era también una clara y abierta invitación a inventar un acontecer otro y acontecer ellos mismos otros. Y mientras Vivian se preguntaba cómo hacer con toda esa vitalidad, originalidad y potencia que percibía en los niños y las niñas, escuchó y descubrió el modo en que ya estaba siendo y haciendo, al aprobar, desaprobar, reaccionar, sentir y estar.

Escuchando a los niños y las niñas descubrió también que ese modo de estar siendo suyo, que fijó la cinta, bien podría no ser: *“Las reglas de la enseñanza habían cambiado; ahora quería escuchar las respuestas que no podía yo misma inventar. Los puntajes de IQ eran irrelevantes en los reinos de la fantasía, la amistad y equidad donde cada niño pueda llegar a una fuente profunda de opiniones e imágenes. De hecho, los inventos cayeron como si simplemente hubieran estado esperando a que dejara de hablar y empezara a escuchar (Gussin, 1986, pág. 124)”*

La polifonía de voces que fijaban las cintas, también acercó a Vivian a juegos y relatos en los que la fantasía era el motor y los niños se percibían como interpretando y haciendo parte de unas tramas y de unos dramas que continuamente se mezclaban entre sí. Así escuchó que el deseo de amistad, la empatía y la cooperación -en el narrar de uno y del otro, de uno y después el mismo,

en el participar del uno y todos seguir agregando algo- era el combustible y pegamento más efectivo para una exploración que emprendían juntos y cuyos límites se alcanzaban ante cuestiones referidas a la justicia pero que estas igualmente los concernían y apasionaban, los hacían elocuentes y exploradores de habilidades para crear argumentos y persuadir.

Los niños sonaban como grupos de actores, ensayando sketches espontáneos en un escenario en movimiento, mezclándose las tramas de los demás, llevando a cabo debates filosóficos mientras toman prestado libremente de los fragmentos de diálogo que flotaban. Temas de cuentos de hadas y televisión. Caricaturas mezcladas fácilmente con comentarios sociales y fantasías privadas, de modo que lo que para mí a menudo sonaba aleatorio y errático formaba un mundo familiar y cómodo [...]. (Gussin, 1986, pág. 123)

¿Cómo impactaría la escucha de relatos y entendimientos que no están exentos de controversia, una mediación de conflictos que no se base en un juicio fundado en un código, un listado de normas, o de algún tipo de *a priori* que determine de una vez y para siempre una única verdad? ¿Y si habilitáramos la escucha de la polifonía de voces y de narrativas que son la manera como cada una de las partes de un conflicto arraigado y profundo ha lidiado con él? ¿Qué escucharíamos? ¿Cómo nos impactaría lo así escuchado?

YO AQUÍ, CORAZONANDO

*“Una nueva provocación para pensar, para abrir la ventana de mi mente y salir volando,
aunque mi cuerpo siga encerrado en **la casa Madre**...*

esta vez de la mano de los hermanos Muisca.

*En medio de todo, que afortunada soy de poder encontrarme con los niños cada mañana, así sea
a través de una pantalla, pues ellos **me ponen bonito el corazón, me vuelven grande el corazón,
me aplacan el corazón**...*

*Son tantas cosas las que me regalan, me divierto tanto descubriendo junto a ellos nuestro
lenguaje común, definiendo e inventando palabras, jugando con las letras y los sonidos, con los
gestos y los movimientos...*

*Quisiera que para ellos nuestros encuentros, y en general su paso por la escuela, fuera más que el **co-razonando**, o la tradicional búsqueda conjunta de pensamiento y la razón, para que cada vez se acercara más al **corazonando**, al convivir, al cuidar de sí y de los otros, a la reciprocidad, al AMOR, ¿No es eso lo más importante?”.*

(Ramírez, 2020)

3.3 Atender, escuchar o tener tacto al convivir con otros: gestos y saberes al cuidar.

Al ingresar a la sala de clase nos topamos con el rostro expectante de la maestra que ahora desde algún lugar elegido y acondicionado en su casa, espera a sus estudiantes. Comienzan a intercalarse el sonido del timbre que indica cada ingreso a la plataforma y pequeños cuadrados que se multiplican en las pantallas de los computadores, formando un mosaico de imágenes: fragmentos de habitaciones, rostros somnolientos, manos que saludan, algunas iniciales o nombres completos. La maestra se toma el tiempo para saludarlos uno a uno, pero cuando el ambiente comienza a colmarse de intentos por iniciar o proseguir diálogos particulares, anuncia el momento de silenciar los micrófonos y de escuchar las indicaciones de la actividad que realizarán. La atención otorgada que antes parecía tan perceptible en el movimiento sincronizado de miradas, orientadas por su voz, ahora se ha transformado en incógnita.

“*No han sido sencillos estos días PARA NADIE*”, resalta la maestra, formando con letras redondas y mayúsculas una totalidad y tal vez, su sentir frente a ésta. Enunciado que aparece escrito en su diario de prácticas de cuidado, como una antesala para describir su propia situación inmersa en algo más grande, que por momentos parece superarnos a todos. También se trata de un gesto de consideración que da cabida a los otros y a eso enteramente otro que inicialmente fue percibido como ominoso y que con el transcurrir de los encuentros virtuales fue anotando en sus informes como “una nueva normalidad virtual”. Su PARA NADIE, entonces, incluye a los chicos y las chicas, como usualmente llama a aquellos con quienes vive a diario el enseñar y el aprender, incluso o especialmente, cuando alguno de ellos se distrae jugando en su escritorio con un objeto traído para la clase, o cuando algún otro ha dejado de seguir su indicación, para insistir por un camino creado con sus propios recursos.

(...) soy afortunada en decir que me gozo ser maestra y aunque añoro la presencia de los chiquilines, me sigo ilusionando con la preparación de las actividades, con los encuentros virtuales y con “cranear” sorpresas que los emocionen; un chiste, un gesto, enseñarles el nacimiento de “cuarenta”, mi planta, que germinó en cuarentena de una pepa de aguacate que ubiqué en un vasito con agua y con tres palillos. ¡Y nació! (Barrientos, 2020)

Ningún problema nos parece tan consustancial a nuestro magisterio como el que nos propone la atención. En nuestros relatos cotidianos de maestros y maestras parece destinada con frecuencia, a ser el hilo dorado con el que ordenamos nuestra escena. En la soledad de nuestras planeaciones, “craneamos” cómo alcanzarla, cómo sorprender, cómo apartar a nuestros estudiantes de aquello que la impide. Aliada de las preguntas: cómo conocemos, cómo aprendemos, nos creemos más que justificados en nuestras exhortaciones: *¡siéntate bien, por favor!; ¡incorpórate a la discusión!, ¡vamos llegando chicos!* ¿Y si en lugar de tomarla exclusivamente como condición para otra cosa, nos decidiéramos apreciarla como un permanente hacer el encuentro?

La maestra siguiendo las indicaciones de su diario, se pregunta por los momentos de ese año que se iluminan en su memoria. Es atraída por una imagen: el amor entre las aves explicada con muchos detalles por uno de sus estudiantes ante toda la clase. Al terminar de anotar su recuerdo, en lugar de un punto, dibuja una pequeña y graciosa cara de asombro. *¿Qué comen las aves? ¿Cómo encuentran su casa?, ¿Por qué cantan?, ¿Emigran todas? ¿Cómo se diferencia una hembra de un macho?* Durante meses escuchó y pensó preguntas como éstas y otras relacionadas con la vivencia de escolaridad de sus estudiantes, desde donde quiera que estos estuvieran. Apartamento, casa, hogar o nido, sentidos con sus latidos que siempre han estado ahí. Albergados en sus corazones y entre los muros de la escuela, los hogares son rumores lejanos o cercanos, tonos graves, alegres o agudos.

Ante la simultaneidad de presencias en la virtualidad o la contingencia de lo que pasa, desmoronando nuestras sólidas planeaciones, nos apoyamos en pausas, tanteos, aproximaciones. *“Yo preguntaba cosas como: ¿por qué no entraste a la clase?, ¿Y tú cuaderno dónde está? ¿Y esa carita?”*. Moviéndonos entre la búsqueda activa de resonancias con lo que hacemos y un estar dispuestos a correr el riesgo de que afloren las disonancias. Y las *“respuestas de su mundo y vivencia...variadas, sorprendivas, [muy propias] de ellos y ellas. No entré a la clase porque me*

llevaron donde la abuelita, pero ella no sabe usar computador. Mi cuaderno lo dejé donde mi mamá y está semana me quedo en casa de mi papá. Profe es que me acabo de levantar porque mi hermanito lloró toda la noche y no pude dormir. (Barrientos, 2020)”

Las resonancias pueden ser sentidas como una manera de dar consistencia a la atención de nuestros estudiantes: *un “acertar en proponer una actividad y justo lo que el grupo quería, ¿qué?”*. Y las disonancias como vivencias que insisten en nosotros y se localizan en el cuerpo como nudos, como los sentidos en la garganta y con ellos, el sofocamiento de nuestra voz, la contención de nuestra expresión y de la posibilidad de decir y decirnos: heme aquí con toda mi vulnerable humanidad. *“Me aventuro a abrir mi corazón para poder dejar en estas hojas, un poco de la vivencia de este año y a la vez, aprovechar [para] “soltar” un poco los nuditos que he sentido. (Barrientos, 2020)”*

Un encuentro puede contener muchos desencuentros. Queriendo hacer resonar lo más propio en nuestros estudiantes con algo muy nuestro, podemos también errar. En su propagación y proyección el sonido puede ir disminuyendo o distorsionándose. Con las resonancias y disonancias acompañamos el pensamiento de un fenómeno que no puede prescindir del otro. Las resonancias y las disonancias como una tensión dinamizadora de nuestra reflexión, que permite aventurarnos en la pregunta por cómo actuando, podemos buscar hacerlo mejor. *“Limpiar los ojos de juicios... Qué bella frase y quizás algo que tuve que trabajarme este año durante la escolaridad en casa, sí, entender que cada chico es un universo... (Barrientos, 2020)”*.

La maestra que así encara el desafío de limpiar los ojos de juicios al escribir, no solo narra lo que hace sino como en ocasiones escucha lo que hace: *“Acertar en proponer una actividad y justo lo que el grupo quería, ¿qué?”*. Condensadas aquí hallamos varias cuestiones: podemos acertar con toda la emoción que ello implica, porque no vivimos nuestras relaciones con los otros, ni con el mundo, ni con la Tierra como si tuviéramos la garantía plena de que estos harán, en este se hará y con ella se hará lo que proponemos tal y como nos lo proponemos. Ese “venir justo” tan presente en el habla cotidiana, alude no a lo previsible, sino a lo que dándose, cada vez, acierta. Un *cada vez* que nos sitúa ante *eso* que dándose *acierta* como una respuesta a otros singulares que es práctica, contingente, específica y situada y que además no podemos suponer. Para el filósofo argentino Rodolfo Kusch nos encontramos aquí, ante una lógica de lo obvio que ha sido lo residual del pensar reflexivo pero que en las culturas ancestrales ha sido la manera de pensar también con

lo incontrolado. Acertar es en la mencionada lógica una palabra lúdica que contiene el azar y a la vez es fundante en tanto da un sentido: lo que viene justo (Kusch, 2007).

Lo anterior no es óbice para la planeación de una clase o de una actividad como dimensión anticipatoria que hace parte del cuidado en las relaciones pedagógicas. Imaginar cómo pueden recibir nuestras propuestas los estudiantes, qué y cómo disponer de los materiales requeridos en lo que vamos a proponer hacer, preparar ambientes considerando detenidamente las posibilidades de interacción que pueden ofrecer objetos, espacios, lugares son condiciones de posibilidad para que maestros y maestras puedan improvisar al ser receptivos a las contingencias (Manen, 2010, pág. 194).

Marie Badet en *Pe(n)sar Con-Mover* describe el gesto de improvisar como un lazo singular que tejemos con el presente, el suelo y quienes interactuamos (que en su investigación son danzantes). Un lazo que no está tensado completamente por la intención que anticipamos al hacer algo, aunque la conserva. El gesto de improvisar –si no lo confundimos con una respuesta errática– puede convertirse en una exploración atenta de los límites y las posibilidades de aquello que hemos preparado que a su vez habilite una atención recíproca. Un maestro, una maestra puede actuar receptivamente sin abandonar la orientación, cuando escuchando el curso que toma –en el hacer de los estudiantes– lo por él propuesto, es capaz de leer e integrar elementos de la situación imprevista que pueda llegar a tornarse significativos en el hacer. Lo cual no implica que su presencia se plantee como una relación total con el presente, sino como una atención dinámica y porosa hacia la vida (Bardet, *Pensar con-mover: un encuentro entre danza y filosofía*, 2012).

Hablamos mucho del principio de oportunidad y nos hemos vuelto muy expertos [...] en aprovechar lo que está pasando para lograr muchos aprendizajes. Justamente la semana pasada estaba trabajando con una niña y estábamos haciendo dibujos, [ella] pinta muchas nubes de muchos colores y empieza solita a decir: la nube amarilla que significa que podemos ir al parque, la nube morada que dice que nos tenemos que quedar en casa. Y me sorprendí y pregunté ¿cómo recordaba eso? (Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020)

La maestra Mónica con la evocación anterior, introduce otro aspecto de la noción de imprevisto que hemos venido comentando, situándolo no solo como lo que remueve e irrumpe el curso de algo preestablecido, sino como un modo de tejer un diálogo entre lo que acontece localmente y los saberes escolares. El aprendizaje del que ella misma se sorprende y vincula como resultado de ver una oportunidad, en la que maestros y maestras conscientes y precavidos de no ejercer un control totalizante a través de sus planeaciones, eligen una disposición de apertura, flexibilidad y aprendizaje para relacionarse con el curso de lo vivo que concurre en un lugar como la escuela.

[...] ella está hablando y recuperando unos aprendizajes que no estaban en la planeación: revisar la nube, mirar cómo estaba la calidad del aire, y estos son los principios de oportunidad [...] durante unas semanas hablamos mucho [...] sobre los medios de transporte alternativos, algo muy bonito. (Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020)

En esta oportunidad, suspender una actividad ha sido la ocasión para ver, para sensibilizarse y hacer palpable lo que no puede parar: el tejido continuo de vida en el que el trabajo del aire está en relación recíproca con el trabajo de nuestros pulmones. Si el aire está cargado de partículas que son residuos de una actividad productiva en la ciudad, suspender o limitar las actividades físicas cotidianas en lugar de ser la mitigación ciega y obediente de un daño a través del artificio de aislamiento y separación, inviables a corto, mediano y largo plazo, puede ser un gesto cargado de una potencia particular: habilitar la atención sobre el poder de ser afectados y afectar a través de la trama de hilos que componen en un día cualquiera, los cuerpos de aire y nuestros cuerpos en movimiento, una oportunidad para organizarnos y manifestarnos a favor de una transformación en nuestras maneras de hacer, de pensar, de habitar y de sentir.

En este círculo sí que nos ha pasado, como tomar el día del oso andino para hacer la manifestación de los osos, traer los osos de las casas y hacer muchas cosas en torno a lo que está pasando. Me quedé pensando, entonces, que los acontecimientos no sólo generan

tensiones, sino que también son oportunidades para aprender.” (Conversación con el círculo de exploración 23/09/2020)

Hacer la manifestación de los osos y con ella dar consistencia al gesto de parar, en este sentido, puede ser también una manera de dejar de reproducir la oposición entre activos y pasivos, vivos e inertes, tiempos productivos e improductivos, bien sea:

(...) cuando esta ficción pretende definir el trabajo mediante la distinción entre gente con empleo y gente sin empleo; sea cuando esta ficción pretende organizar los modelos de marketing que guían nuestras vidas, cada vez más autoempresariales, en winner y loser; sea cuando esta ficción pretende repartir para siempre y con seguridad quiénes enseñan y quiénes aprenden, quiénes hacen y quiénes miran, quiénes luchan y quiénes son personas asistidas, quiénes hablan y escriben, y quiénes escuchan. (Bardet, 2018, pág. 25)

Ahora bien, todo lo que hacemos y hace el aire, el agua, las plantas, los animales, microorganismos y la Tierra en nosotros puede ser parte de una inteligencia tejida con el lugar, parte de un saber del cuerpo en conexión con la Tierra que no tiene que esperar hasta la presencia de alertas ambientales o pandemias para ser reconocido por los niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras. Un proyecto educativo también puede plantearse sanar las relaciones con el origen, revitalizando la inteligencia del lugar y transformando las maneras de entender y practicar el cuidado y la protección. La crisis de cuidados que se hizo evidente con la pandemia y la crisis ambiental que ya ha tenido un impacto directo en la vida de los habitantes de una ciudad como Medellín, nos interpelan y nos convocan a ser creativos en la convivencia con niños, niñas y jóvenes para hallar juntos modos de establecer nuevos equilibrios en los que se escuche la reciprocidad de nuestras relaciones y para dejar de ser esa especie que sobre todo abusa y expropia la vida.

5. SER TIERRA

Tal vez más de lo que podemos expresar en palabras. El impacto en nuestras vidas ha sido enorme, pues en el camino, se han transformado muchas de nuestras concepciones y nuestras formas de relacionarnos con los otros seres de la naturaleza. Eso se aprecia es en la vida, en las interacciones cotidianas y en los ambientes que se propician. Apenas estamos comenzando a percibir los cambios que se han efectuado en nosotros y en los otros

(Castaño & Monsalve, 2014)

La exploración de la pedagogía entre y con gestos a través de experiencias que surgen en diferentes momentos de la historia del Colegio Colombo Francés, se puede entender como parte de una pregunta siempre abierta en torno a la libertad de aprender y a condiciones para un enseñar que atienda a dicha libertad, sin olvidar que ésta siempre se da en el seno de lo social y como un modo de habitar la Tierra. Inquietud que se ha traducido en una búsqueda de vínculos, espacios y tiempos propicios, tanto a una construcción colectiva que alimente constantemente el quehacer y vivencia escolar como a la conformación de una comunidad educativa capaz de sentirse concernida con el devenir social y de la Tierra. En suma, se ha tratado de una búsqueda de modos de conocer, de hacer y de sentir en los que la vida importe.

Nos importa la vida del bosque, de la quebrada, del cerro. En esta perspectiva las áreas de conocimiento, las actividades cotidianas y en general el accionar institucional pretenden dimensionarse en la búsqueda de una nueva y más ética relación entre sociedad y naturaleza. No sobra recordar que la dominación de la naturaleza como criterio exclusivo, implica una situación en la que el hombre es sujeto y lo natural objeto. Proponemos definir la relación Sociedad – Naturaleza como una relación entre sujetos. (Colegio Colombo Francés, 2016)

El filósofo francés Michel Serres hablará al finalizar la década de los 90's de la imposibilidad de sostener un mundo globalizado sin un contrato natural, es decir, sin una nueva obligación entre los humanos y la Tierra. Un vínculo jurídico aún en formación en Colombia en el que un río, un bosque o una montaña pueda ser erigido como sujeto de derechos que los mismos

humanos están llamados a proteger. Alude, con ello, a un movimiento que no había sido ajeno a la jurisprudencia: reconocer y comprometerse con una igualdad ante la ley de aquellos que, con anterioridad a ésta, siendo identificados como exterioridad y a veces tratados como enemigos de un grupo humano, habían sido objeto de su violencia, dominio, exclusión o exterminio. Un contrato natural, entonces, como un modo de detener la violencia objetiva de los medios racionales contra la Tierra que, sin límite, ni regla, nos arrastran a nuestra propia destrucción (Serres, El Contrato Natural, 1991).

Como una huella del encuentro entre la lectura del Contrato Natural de Serres y experiencias que habían iniciado como contactos y acercamientos a la naturaleza y se había transformado a través de aproximaciones a una cultura científica en otros modos de estar siendo el lugar, situados y locales; documentos institucionales del Colombo Francés, actualizados en las primeras décadas de este siglo, comienzan a nombrar la educación ambiental -aspecto que ya era central de su proyecto educativo- como una búsqueda de relaciones que epistemológica, ética y estéticamente contribuyeran a percibir tanto lo humano como lo no humano- no oponiéndose ni separado- sino interactuando recíprocamente, componiendo e interviniendo cotidianamente un tejido de vida.

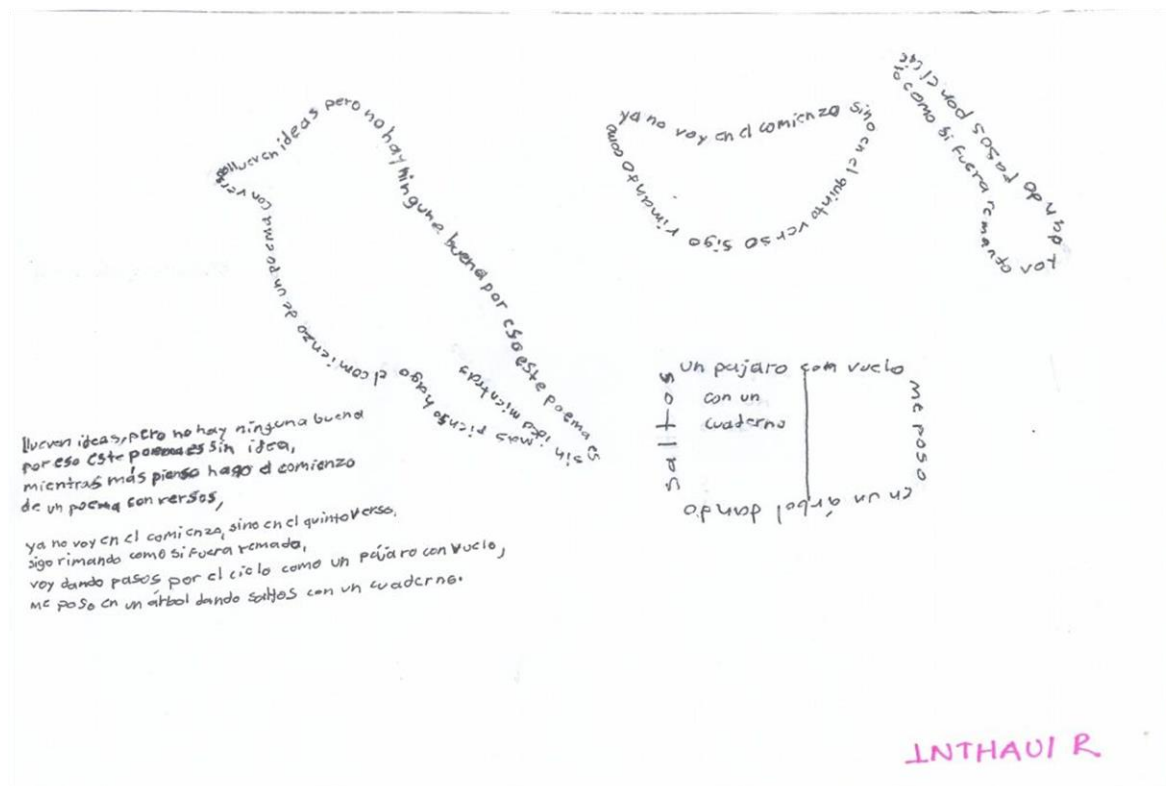


Ilustración 2. Caligrama elaborado por un estudiante del grado 5° para la publicación virtual Telescopio 2021.

Llueven ideas, pero no hay ninguna buena
 por eso este poema es sin idea,
 mientras más pienso hago el comienzo
 de un poema con versos,
 ya no voy en el comienzo, sino en el quinto verso
 sigo rimando como si fuera remando,
 voy dando pasos por el ciclo como un pájaro con vuelo,
 me poso en un árbol dando saltos con un cuaderno

Esta palabra singular que puede ser un modo de estar siendo con el lugar resuena, aquí, con un movimiento inicial: buscar y encontrar cercanía, propiciar el contacto, interrogar y recomponer los modos de estar siendo con los animales, las plantas, una quebrada, una montaña, volver a pensar las maneras y las vivencias de un estar al y con el aire libre, como condiciones de posibilidad para una construcción entre familias, maestros y maestras y acompañantes de camino de diferentes generaciones, de un proyecto educativo y unas experiencias de aprendizaje en las que poder distinguir -a veces con lucidez- el tiempo que pasa del tiempo que hace y favorecer la revitalización de unos *saberes cuerpo-Tierra* (saberes del cuerpo escuchando a la Tierra) que en su intensidad logren interrogar unas ideas sin Cosmos, es decir, cuestionar un estar siendo con olvido o indiferencia a la reunión cotidiana de los sucesos del Cielo y de la Tierra.

Corazonemos por un momento con un niño o una niña que a los siete años puede estar en un día en torno a la libertad y la alegría de caminar o correr alrededor de una comunidad de guaduas, cerca de unos almendros o un ciprés, deslizarse entre las faldas de una montaña o estar en un pequeño bosque detrás de un estanque con muchos peces y rodeado de papiros. Imaginemos sentir como su corazón, mente y espíritu están abiertos y comprometidos, sintiendo como si lo pudieran lograr todo. La experiencia educativa de este niño, niña o joven desde preescolar y hasta salir del colegio, contará con espacios y tiempos en los que su aprendizaje no se pretende dominado por la agenda de alguien más y con maestros y maestras que han estado concernidos, al interrogarse, en cambiar relaciones de los humanos con la Tierra, y por ello, se interesan tanto del tiempo que hace,

de la danza cotidiana y anual del Sol, como de la historia del lugar que habitan: La casa del Sol que a su vez es El Romeral. No es extraño tampoco que estos niños, niñas y jóvenes puedan expresarse y participar de su educación que no ha estado regida completamente por estándares, aunque por momentos adultos temen por lo así aprendido. También tendrá la oportunidad de acercarse a saberes ancestrales de diversas culturas en Colombia, en otras partes del Abya Yala o incluso en otros continentes. Y podrán hacerlo con la misma emoción, curiosidad, interés y compromiso que muestran siempre al aprender cuando nadie les está hablando del saber, sentir y hacer como los rudimentos de unos por parecerse a otros, o de unos pueblos pretendiendo ser otros. Y aunque no han sido en su gran mayoría niños, niñas y jóvenes que hayan nacido, se estén criando y educando inmersos en *la sabiduría de un lugar* o en el seno de una comunidad que la revitaliza con su cultura, no son ajenos a experiencias en las que ellos también pueden revitalizar saberes que los conecten con *estar siendo* y aprendiendo de El Romeral. Bien, me parece que lo hasta aquí escrito y resumido en esta larga introducción va muy rápido, así que vamos más despacio y veamos de que se trata.

4.1 La danza del Sol y el cuidado que así quedó dispuesto.

En el Colombo Francés estamos siendo cotidianamente acogidos por El Romeral. Un sistema montañoso que forma parte de la Cordillera Central de Colombia y que corresponde a la estribación más escarpada en que se subdivide el macizo antioqueño. Con su elevación millones de años atrás, ha formado una inmensa pared rocosa que orienta localmente la circulación de vientos, incide en la humedad y en las altas precipitaciones que se presentan en el lugar, tanto que en el habla popular de la ciudad ha llegado a distinguirse a esta zona sur del Valle de Aburrá, como “cielo roto”. La Casa del Sol al encontrarse ubicada en la parte baja de la vertiente, nos conecta con su dinámica a través de las aguas que la recorren durante todo el año alimentando cauces como la Saladita, corriendo o filtrándose libremente por capas profundas de un suelo arcilloso, también a través de la humedad y condensación de vapor de agua que en ocasiones da la impresión de encontrarnos, efectivamente, ante una montaña de nubes, y por supuesto, a través del vivir de los diversos animales y plantas del lugar que en la montaña habitan con las especies migratorias o traídas por humanos que también están permanentemente migrando. Podríamos decir que así es como recibe diariamente la Casa del Sol a los colombos que han tenido la necesidad de emprender una bitácora de sus días entre una ciudad que cada vez presiona más y el Romeral.

Eran las siete menos un cuarto. El sol continuaba su ascenso seguro, vertía luz y prodigaba calor por toda la montaña. Al bajar de la buseta escolar acomodé mi morral en la espalda y emprendí la marcha hacía la casa azul donde se encuentran las oficinas. Con la primera cuesta conquistada sentí la incomodidad de mi respiración agitada bajo la mascarilla que me cubría parte del rostro. Disminuí mis pasos hasta prácticamente detenerme y liberé el vaho que me sofocaba. Al contemplar el lugar, reencontré el gesto afable de Leonardo Betancur cuya mirada, preservada por el granito y manos amorosas que décadas atrás habían recreado su presencia en un busto, parecía conectada desde el infinito con la morada reciente de unos pequeños e inquietos curíes que husmeaban, mordisqueando, una jugosa hierba.

Atenta al poder expresivo de las plantas que en una reunión constante del corazón del Cielo y del corazón de la Tierra anuncian cambios y dones, me encuentro con la maestra Pilar que a esta hora de la mañana está como embebida por el empuje vital de su crecimiento y regeneración. Con sus manos sostiene una regadera y espera paciente que una verbena roja capte la cantidad de agua suficiente para exhibir su lozanía en forma de trenzada lanza. Su presencia frente a un salón o al pie de las pequeñas colinas que los rodean, regando, removiendo cuidadosamente la tierra o retirando hojas secas de los jardines y las pequeñas huertas ha sido frecuente durante los veinte y cinco años de su magisterio en el Colombo Francés. En algunos de estos sitios, resaltados del conjunto por unos cuantos palos, piedras y cuerdas recolectadas por estudiantes días atrás, la esperan retoños o semillas que ella misma ha buscado con la intención de sembrar o que han ido llegando como donación. Estos espacios, donde se asoma el vientre de la Tierra, han sido preparados para participar del crecimiento de plantas, animales, niños y niñas, permitiendo un contacto cercano y continuo con los ciclos y tareas vitales de la diversidad de seres que conviven, se alimentan, fertilizan, cuidan y cultivan, siempre atentos al camino que sigue el sol a diario y a su danza anual en el horizonte.

Unos minutos más tarde ya liberada del morral, vuelvo a reunirme con Pilar, esta vez ante un jardín en el que, entre hojas de pencas de sábila, un grupo de arañas tensa sus hilos y construyen redes. Nos preparamos para recibir a los estudiantes siguiendo los protocolos de bioseguridad dispuestos para la entrada. Elogiamos las telarañas por la magnitud y perfección geométrica de sus formas, mientras observamos, sin mencionar, los restos de pequeños insectos que tras ser atrapados y preparados como alimento han ido quedando como momificados a lo largo de éstas.

Ante las huertas y jardines asistimos a la trama de vida y muerte que nos invitan algunas veces a estar en silencio y otras, a realizar preguntas. (Reconstrucción a partir de anotaciones en mi diario prácticas de cuidado 12/11/2021).

Como sucede con un cruce de caminos recorridos diariamente, el estanque de agua que alberga abundante y diversa vida en el colegio, es otro de los lugares propicios para el encuentro casual y en más de una ocasión para los saludos bonitos. Así al venir, por ejemplo, de la casa azul donde se encuentran las oficinas y en medio de un apretón de manos o de mejillas que se extienden para acercarse, podríamos estar ubicando por encima de la espalda de algún compañero maestro o maestra, el casco urbano de La Estrella, justo en el horizonte que compone nuestra vista en la dirección norte. Municipio cercano y en algunos sectores coincidente con lo que otrora se conociera como asentamiento de comunidades ancestrales: Nutabes, Tahamies y posteriormente habitado por miembros de otras comunidades que en los diferentes periodos de colonización se les obligaba a estar confinados en resguardos y pagar tributos, o escapaban de ellos para vivir en la montaña (Tobón, 2018). Actualmente somos alrededor de 70.000 habitantes, pero una interpretación y acción urbanizadora del territorio nos sigue atrayendo en un número cada vez mayor. Los que llegan, los que ya estaban ¿habrán escuchado alguna vez al Romeral como reserva de cuidados dispuesta para ellos mismos y para todas las generaciones de habitantes del Valle de Aburrá?

Llegamos aquí hace más de veinte años (noviembre 1993) y poco nos habíamos pensado del impacto que significaba que llegara un colegio a este territorio. Un territorio arcilloso con 33.333 metros cuadrados que poco a poco se fue poblando de tierra arenosa, de tierra que fue cubriendo de pasto la cubierta mineral hasta llegar a tener un Colegio con poblamiento de árboles sembrados en distintas épocas. (Castaño & Monsalve, 2014)

Hoy como ayer, llegar al Casa del Sol y ser acogido por El Romeral, puede ser una oportunidad para interrogar nuestros modos de habitar y vivir la montaña, de preguntarnos por aquello que, de las afirmaciones y acuerdos declarados, se realiza y transforma con cada llegar y estar. De *llegar a ser* promoviendo una nueva visión de nosotros los humanos con nuestro hábitat que además estimulara un amor por la naturaleza y por lo ecológico, hablaron las primeras familias

que asumieron el reto de crear un proyecto educativo nuevo (Colegio Colombo Francés, 1985). Con dicha declaración orientaron la búsqueda de este lugar como una sede y condición para procesos educativos que la propiciaran. Con el deseo de *llegar a ser* los habitantes de un bello y acogedor lugar, familias, estudiantes y maestros trabajaron al llegar sábados y domingos durante varios años, en la reforestación de aquel suelo entre rojizo y amarilloso que sentían impregnándolo todo y en el que no era raro hundirse hasta las rodillas, al pisar. De llegar a ser un colegio líder en educación ambiental hablan los actuales acuerdos escritos. Pero a su vez, todo esto consiste en que a cada nueva oportunidad nos hagamos las preguntas ¿De dónde venimos? ¿Cómo estamos siendo al llegar? ¿Dónde estamos? (Colegio Colombo Francés, 2016).

Se arriba cada vez más al Romeral dejando atrás un tumulto y unas vías que no dan abasto y unas habitaciones que crecen en altura y se reducen en tamaño. Arribamos, entonces, inmersos aún en el tiempo que corre y pasa y nos podemos estar todo un día o toda una vida reproduciéndolo. Quizás por esto al llegar también lo hacemos como vivimos, con unos modos de mirar, de actuar, de sentir y de pensar hace mucho tiempo iniciados. En los que se ha escuchado poco o nada los caminos del agua, los secretos del viento, de la lluvia y de la gravedad en los perfiles profundos de un suelo arcilloso.

Es la mirada antropocéntrica que desconoce que otros seres vivos existen. Las fuentes de agua se secan por el despoblamiento de la vegetación en aras de ‘la jungla de asfalto’ que nos acecha. El agua tiene su ciclo. Los árboles cumplen la función de esponjas. En épocas de calor, las plantas van soltando poco a poco y el fluir del agua llega de los hilillos que se forman en las montañas hacia los riachuelos, quebradas y ríos. (Castaño & Monsalve, 2014)

Y aunque la montaña con sus dimensiones majestuosas, albergando en lo más alto una Laguna del Silencio y controlando en toda su longitud la circulación de vientos del Valle, siempre ha estado ahí. Muchos de nosotros la hemos tenido presente, como si asistiéramos por vez primera a su presencia, como acontecimiento adverso a los modos de habitar que aún llegan con nosotros o como algo incontrolable por las formas desarrolladas de planear el destino y habitar humano. Para observarla en el colegio desde el estanque del que hablábamos, bastaría con dirigir nuestra

mirada al occidente o enfocando la vista más cerca en el espacio y en el tiempo al lugar en el que estamos, verla en una de las mayores expresiones del movimiento de su suelo en este lugar, formando una pequeña Montaña de Nubes que para los Colombos es la parte más alta de la Casa del Sol; o un poco más abajo del coliseo otra vez orientados al norte, observar las huellas de sus movimientos recientes que limitan con el tramo del cauce de la Saladita que justo allí forma una especie de umbral con terrenos vecinos. Ahí cubriendo esta tierra que se desliza, encontraríamos un terreno prestamente tratado y cubierto con maní forrajero, ante el que se puede apreciar también lo que para los recién llegados es una “casita de palomas” pero cuyo interior aloja unos instrumentos con los que más allá de observar la montaña se ha podido volver a escucharla en sus secretos:

La estación artesanal ‘El embrujo de Los Nibelungos’, fue llamada así por una leyenda de las culturas del norte de Europa, que cuenta que existían unos seres pequeños que guardaban tesoros mientras otros trataban de encontrarlos para quitarles las piedras preciosas o los minerales sólidos que guardasen. [...] lo que éstos otros seres no sabían era que lo que los Nibelungos guardaban era LA NIEBLA, eran protectores de la niebla, el gran tesoro. Así nos contaba Óscar Luís Hernández la historia. Señalaba en la mañana el levantarse de la niebla en nuestro Colegio hasta irse descubijando poco a poco y dejar ver de nuevo las faldas y cimas de la cuchilla del Romeral y con ellos enrollados tras la niebla a los Nibelungos que nuevamente en el anochecer desenrollarían para tender de nuevo, su sábana de niebla. (Castaño & Monsalve, 2014).

Así, estando ante la estación artesanal, en el transcurso de una mañana, podríamos encontrarnos con niños, niñas o jóvenes observadores del tiempo atmosférico que en varias generaciones son también Nibelungos del Romeral. Estos miran y escuchan atentamente el cuidado que la montaña y el cielo cercano, localmente ofrecen: con el rocío de la mañana, con las briznas de aire en movimiento cuya dirección detectan las hierbas o las hojas de los árboles, con la sensación de frío o de calor en sus cuerpos, con el aleteo y canto de las aves, con la presencia, forma y movimiento de las nubes o con la presencia de La Luna una mañana en la cúpula celeste, y con la niebla descorriéndose para dejar ver las faldas del Romeral. También registran la lectura de instrumentos que captan variables del tiempo atmosférico, aproximándose de esta manera al

reconocimiento del tiempo que hace, pero también acercándose a una manera de estar, no para llegar a ser alguien, sino para propiciar las condiciones para una experiencia de *estar siendo con el lugar* al llegar.

Los seres humanos parecemos estar redescubriendo en diferentes momentos una *Tierra global* que nos envuelve y en un tiempo más reciente, una técnicas y conductas que de manera también global han incidido en su vitalidad y atmósfera protectora, de una forma masiva, vertiginosa, a la vez global y local. Aislándonos para defendernos de las contingencias del tiempo con diferentes sistemas de calefacción, canalizaciones o muros de contención, independizando la producción agrícola de las inclemencias que vemos en el clima, hemos dejado de ocuparnos muchos y por mucho tiempo del tiempo que hace, pero además hemos comenzado a incidir en él. Estos son algunos de los factores que actualmente nos recuerdan que afectamos lo que otrora creíamos independiente y de lo que hemos buscado independizarnos, en este caso, del cambio climático global y del cambio climático local (Serres, *El Contrato Natural*, 1991). ¿En qué podría contribuir una propuesta de revitalización al saber del tiempo que hace ante colosal situación? ¿En qué consistiría? Ante la primera pregunta, decir que, tal vez para no estar siendo más aquellos que parafraseando a Michel Serres: vivimos únicamente en el interior, inmersos exclusivamente en el tiempo que pasa, hacinados en ciudades, sin utilizar azadón, ni atarraya, ni remo, y lo que es peor, sin haberlos visto nunca. Permaneciendo indiferentes al clima, excepto en vacaciones o cuando salimos de la ciudad para reencontrar, lo que ha estado siempre allí, pero de tal forma que desconocemos, desoímos y desapercibimos cómo nos concierne. Abandonando en cualquier parte ese paradójico componente protector de la producción que una vez consumimos es basura, sin advertir que solo estamos pasando y no habitando (Serres, *El Contrato Natural*, 1991, pág. 53).

El registro de las observaciones de las variables de tiempo atmosférico ha sido realizado día tras día durante poco menos de dos décadas por niños, niñas, jóvenes, maestros, maestras y las personas cuya casa y trabajo están en el colegio, antes Pedro y ahora Evaristo. Estos han sido quienes orientándose en dirección norte y abriendo la “casita de palomas” se han encontrado diariamente con varios instrumentos que desde una aproximación con una cultura científica les ha permitido contrastar la mirada y la escucha de sus cuerpos, con los fenómenos físicos captados en éstos: *barómetro-altímetro* (informa que la presión que nos hace una columna de aire en el lugar- como si estuviéramos también en un estanque pero de aire- varía entre 820hp y 825hp, dato que al

compararse con los 1000 hectopascales de presión atmosférica en el mar, permite darnos cuenta que nos encontramos a 1720 metros de altura sobre el nivel de éste), *cuatro termómetros* (uno registra en grados centígrados el promedio de la temperatura mínima alcanzada al amanecer por el lugar y otro registran el promedio de máxima temperatura alcanzado al comenzar la tarde; y los otros dos que de manera independiente, registran la temperatura de bulbo húmedo cuando se ha arrojado el extremo inferior de uno de ellos con una pequeña gasa mojada, para que experimente lo mismo que nuestros cuerpos cuando salimos del agua y nos exponemos al aire, y la temperatura de bulbo seco que registra el termómetro que solo ha estado en contacto con el aire del lugar; con la diferencia entre ambas temperaturas se puede determinar la humedad relativa del lugar) *un pluviómetro* (recipiente adherido por un tubo al costado oriente de la garita que aloja gotas de la lluvia que cae durante un día, la altura de la columna de agua recolectada en él, se mide en milímetros y al emplear la razón: un milímetro de agua por metro cuadrado, podemos llegar a saber cuánta agua cayó sobre el techo del coliseo, si tenemos en cuenta sus 1.200 metros cuadrados) *una veleta* (que adherida al costado occidental de la garita permite seguirle la pista a la dirección predominante de los vientos que en el lugar van hacia occidente y que al cambiar de forma intempestiva anuncian la proximidad de las lluvias) y *un anemómetro* (instrumento que marca la velocidad de los vientos entre leves y moderados en el lugar) (Castaño & Monsalve, 2014).

Encontramos una temperatura mínima promedio de 14 grados centígrados en el amanecer en el Colegio y una temperatura máxima promedio de 33 grados centígrados en épocas secas al comenzar la tarde. ¿Y nosotros?, ante la pregunta por quién conoce un termómetro y en qué momentos lo ha usado, los estudiantes al unísono manifiestan que han tenido contacto con distintos tipos de termómetros que les miden si tienen fiebre o si la temperatura está normal. Con un solo grado de variación de nuestra temperatura hay alarma porque podemos estar con hipotermia o con fiebre. ¿En qué sitios del Colegio se percibe mayor o menor temperatura? ¿por qué? Las serpientes que habitan en el colegio en ocasiones las vemos calentarse en el asfalto en búsqueda del calor (...) (Castaño & Monsalve, 2014, pág. 13).

La aproximación desde una cultura científica a las variables del tiempo atmosférico posibilitaría, por ejemplo, para quien pacientemente registra la información captada por los

instrumentos y la compara a largo plazo, desanudar lo que sin atención al clima nos parece muy confuso: ¿Es esta cantidad de lluvia que cae algo en lo que incidimos o su falta en tiempos prolongados, un imprevisto? ¿Cuándo se crean alarmas ambientales en El Valle de Aburrá se está anunciando el efecto de un cambio climático regular o es el resultado de nuestra incidencia local? ¿Podríamos mitigar la elevación de la temperatura en un lugar? ¿Es está una decisión individual o colectiva? ¿Podemos incidir desde dónde habitamos?

Las condiciones para la experiencia Hábitat –sistema meteorológico. **Nosotros somos el Romeral** iniciaron en el Colombo Francés con la indicación cotidiana del maestro Oscar Luis Hernández quien al escuchar al Romeral pedía a la comunidad educativa no solo pasar, sino al hacerlo escuchar, mirar y compartía modos en los que parecía sencillo notar cuando estábamos pretendiendo ser sin estar. Unos años más tarde cuando Luis se preparaba para volver al vientre de la Tierra, se sumaron al proyecto educativo como acompañantes del camino Miguel Monsalve y Jorge Morante quienes junto a la maestra Virginia comenzaron a reconstruir condiciones que posibilitaría desde una aproximación a la cultura científica que inicia en el año 2006, volver escuchar el cuidado dispuesto al nacer la Tierra.

Durante tres años consecutivos nos encontramos para dejar huellas de los equinoccios y los solsticios en el observatorio astronómico ‘Montaña de Nubes’. De ahí y hasta ahora nos hemos encontrado con estudiantes, padres de familia, comunidad educativa en general, maestros de otras instituciones [...] para compartir las efemérides astronómicas que nos han acercado al Sol y su relación con las épocas secas y las épocas de lluvia. Hijos e hijas del sol y de la luna, situados, apreciamos durante todo el año la cúpula celeste, el hemisferio norte y el hemisferio sur. (Castaño & Monsalve, 2014, pág. 11)

Es en la Montaña de Nubes, precisamente, donde se han realizado durante aproximadamente dos décadas, observaciones astronómicas que corresponden a las danzas periódicas del Sol en el horizonte: solsticios y equinoccios, el curso de la Luna, en tardes y noches en las que también el fuego congregó, seguimientos, en diferentes momentos del año, a la sombra de una vertical, incluyendo las dos efemérides anuales en las que ésta se acorta al medio día hasta

perderse por unos segundos en el llamado “día sin sombra”. El observatorio astronómico revitaliza condiciones que, ayer y hoy, escuchan las diversas culturas ancestrales de la Tierra al percibir la conexión del cielo lejano con ella: un terreno despejado para formar una superficie cuadrada que se nivela con la vertical que forman los cuerpos con la Tierra y que se percibe al estos caer y estar sujetos de una cuerda (plomada); la observación durante varios años consecutivos de la salida del Sol en un horizonte (formado cuando miramos al oriente) coincidente con uno de los lados de la superficie cuadrada y de su caída en la dirección opuesta (occidente); unas marcas en el terreno o lugar de observación, que van indicando los puntos de salida y caída del sol (mes a mes) y su danza (el recorrido anual de los puntos de salida y de caída del Sol que se aprecia en uno y otro horizonte) y que han permitido ubicar las efemérides: solsticios, equinoccios y los dos días sin sombra con ayuda de gnomon (un vara dispuesta verticalmente) (Colegio Colombo Francés, 2016).

Siguiendo el cielo lejano nos hemos acercado al cielo cercano con el seguimiento a las lluvias, la presión atmosférica, las temperaturas, la dirección y velocidad de los vientos, la humedad relativa y las observaciones de la cobertura nubosa del cielo y de la Cuchilla del Romeral. (Castaño & Monsalve, 2014, pág. 11)

Con la escucha del tejido que se forma en la Tierra al ritmo de la danza del Sol los humanos desde el origen han ordenado su mundo y al mismo tiempo han cuidado la vida. Escuchando el cuidado dispuesto se teje y se cuida al mismo tiempo. Se teje la casa, se tejen caminos en la montaña y en el mar. Se cría y al tiempo se cuida la vida. En la parte más baja de la Casa del Sol que coincide en esta zona con el pie de monte de El Romeral, cerca los árboles de la lluvia que el maestro Óscar Luis Hernández solía visitar con niños y niñas para que al sacudirlos la pudieran sentir, se encuentra dispuesto un mural de la lluvia. Situados ante él podemos leer varias huellas importantes en este camino: los datos de pluviosidad desde el año 2006 hasta el año 2020, dispuestos en una gráfica de barras que a escala representa la cantidad promedio de lluvia que cae cada mes, agrupadas en años. Quien está ante el mural puede explorar la existencia de patrones o ciclos al comparar entre un año y otro, la distribución de alturas.

Así, niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras de cualquier generación podrían observar en qué mes ha caído más lluvia y en cuál menos durante un año, también podrían explorar similitudes y diferentes en el comportamiento de las lluvias entre año y año. ¿Vuelve a ser el mismo mes aquel en el que más llueve? ¿Cambia? ¿Cada tanto hay algo que se repite? Habrá que continuar indagando y conversando con otros observadores del tiempo atmosférico. Hábitat sistema meteorológico ha sido entonces un camino para crear las condiciones de una experiencia y a la vez revitalizar en cada observación saberes al servicio del cuidado de la vida. Un camino que se ha recorrido desde una aproximación con una cultura científica en diálogo con la sabiduría que a su vez revitalizan permanentemente los pueblos ancestrales con su cultura. Algo que de manera especial la narrativa presente y encabezando el mural refleja y que la “casita de palomas” también aloja en su interior como se guardan los dones preciados. Volvamos, entonces a ésta, abrámosla y tomemos de su interior la hoja de registro de variables de tiempo atmosférico. Allí podemos leer con atención y agradecimiento en su encabezado, la escucha que el pueblo Gunadule hace del cuidado, cuando las mujeres al tejer molas protegen:

Yal burba mol

Nan, Bab nabba nasi noni

Nagguleged nigga naasis

Edarbe nani

Dad naggwe siggi

Dad argwaned siggi

Dad sabir

Dad sabir

Nagu noni

Texto que en interacción con la lengua castellana nos permite escuchar lo siguiente:

Mola del espíritu de la Tierra

Padre, Madre gestó la Tierra

Dispuso la Protección al nacer

Está ahí vigilante

El abuelo sol danza en su salida

El abuelo sol danza en su caída

A un lado y al otro

Así quedó dispuesto

(Santacruz & Castaño, 2016)

4.2. La sabiduría del lugar: la escucha de los cuidados amorosamente ofrecidos por la Tierra.

Las tentativas de des-jerarquización de roles y funciones en los modos de enseñanza y aprendizaje presente en los primeros pasos del proyecto educativo Colegio Colombo Francés que al suspender en experiencias grupales de aprendizaje y de investigación escolar, la oposición y distribución tajante y supuesta entre los que saben y no saben, habilitando desplazamientos y preguntas en torno a quién y qué, cuándo y dónde de la enseñanza y del aprendizaje. Resuena en la experiencia Habitat-sistema meteorológico: Nosotros somos el Romeral y convoca en *el cada vez* de su realización: a franquear el aparente inamovible límite entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento y a revitalizar el saber del tiempo que hace cuya duración fluctuante y a la vez continua, exige atender paciente y sistemáticamente a la danza anual del Sol, a la danza mensual de la Luna, y al movimiento constante de las nubes, los lenguajes de la lluvia y el viento, la presencia de humedad.

Ahora bien, participar de una revitalización, desde la perspectiva que hemos venido reconstruyendo a lo largo de este trabajo y sin desconocer el valor que tienen las declaraciones, los manifiestos, contratos y registros como modos de documentar y preservar la huella de una afirmación que sirva de apoyo al momento de dirimir conflictos o de volver a acordar. Implica que cada vez que comenzamos un día, al pensar, al hacer y al sentir estemos reanudando ese tejido, es decir, estemos acordando y resonando con el cuidado que la Tierra enseña cuando escuchamos el modo en que somos interdependientes y atendemos a unos modos de habitar recíprocos con ella. Un acuerdo -más que un contrato o la reunión fija en una identidad- es siempre una reunión en acto que nos teje en un nosotros y nos habilita decir con orgullo, por ejemplo, somos Colombo, somos el Romeral, pero sin olvido, ni descuido de que ese nosotros es cada vez, al tejer, un tejido

reanudado. En este sentido, revitalizar implica también poder encarar preguntas para comenzar a sanar: ¿cuándo al separarnos y quedar fijos y fijar al otro y a lo otro como externo, incontrolable, incapaz, enemigo e incluso maligno, hemos derivado en el socavamiento de nuestras capacidades de cuidar?

La experiencia, Hábitat – Sistema Meteorológico, ha estado orientada hacia el conocimiento de lo local, hacia una noción situada que prioriza el saber de experiencia. Desde el observatorio ‘nos acercamos a los movimientos del sol y de la luna en relación con La tierra y con nuestra posición en la tierra. Allí se siente la conexión con el cosmos, allí se conectan el cielo y la tierra’. Con la estación meteorológica ‘nos acercamos al comportamiento del tiempo atmosférico in situ, en el lugar. Nos aproximamos con ella a los ciclos de la lluvia, a las variaciones de temperatura, a la observación de los vientos. La estación nos conecta con el cielo cercano y sus cambios. (Colegio Colombo Francés, 2016)

Las actividades con el observatorio y la estación meteorológica, las exploraciones en la quebrada o en uno de los bosques -el de las brujas o los unicornios-, el trabajo en las mesas botánicas -aeropuerto de las mariposas- ponen en movimiento tiempos, lugares, sujetos, capacidades y mueve a los maestros y maestras a contrapelo de los considerables esfuerzos que invierte y exige la administración escolar en la evaluación del cumplimiento de una razón de ser y de los modos de cumplirla. ¿Quién enseña y quién aprender? ¿Quién se distiende y quién atiende? ¿En qué lugar se aprende y en cuál se juega? ¿Tiempo para la contemplación o de trabajo? ¿Qué nos enseña? ¿Qué aprendemos? También se han habilitado con ellas, unas maneras de reconocer que las divisiones y separaciones de las mallas curriculares no solo inciden en la distribución del conocimiento por áreas, sino además en esquemas aún muy fijos de oposición binaria, que en cada vez que es el tiempo de la experiencia, se mueven y nos permiten poder volver a acordar que también es armonizar, lo que en realidad no se opone ni está separado. Así, el tiempo de la experiencia que aquí hemos significado como el “cada vez” hace visible que podemos actuar, pensar, hacer y sentir recíprocamente en el plano de lo sensible (afectar y ser afectado, tocar y ser tocado), lo inteligible (quién y qué se conoce) y lo ético (modos de darse la justicia, la libertad y modos de cuidar) Una interrelación que solemos pasar por alto pese a que el término malla alude precisamente a ello, materializando también un determinado régimen de la vida escolar.

También pueden hacer patente que un saber de experiencia se traduce en la labor de maestros y maestras en una reflexiva y a la vez cuidadosa anticipación de condiciones que hagan posible revitalizar un saber para quien hace experiencia. En este sentido el saber no es algo que se tiene y se declara ya saber, como cuando decimos “ya sé”, “ya sé” indicando indirectamente que no queremos o podemos escuchar más, sino más bien el ¡ya sé! ¡ya sé!, con el que expresamos estar acertando en algo, cada vez, y no de una vez y para siempre. Un saber de experiencia que hemos intentado acercar como un saber del cuerpo y un saber de la Tierra, que no se oponen ni están separados, unos saberes del cuerpo en conexión con la Tierra como aquellos que ocurren al danzar, al curar o en el contexto que hemos venido tratando, cuando se hacemos experiencia en un día sin sombra. Sobre el que haremos un nuevo intento de narrarlo:

De pie alineando las vértebras con la vertical, relajando los músculos y sintiendo el reparto de los pesos en las articulaciones, cierra los ojos para otro sentir que torne perceptible la interacción de su masa con el suelo. Erguida y atravesada por la gravedad siente tanto la atracción de la Tierra como la presión de su cuerpo en los puntos de contacto con ella. ¿Quién hace la vertical? ¿Quién hace a quién en este contacto entre cuerpos? El desafío de equilibrio para el cuerpo humano en esta posición, se sostiene el tiempo suficiente para que los compañeros de observación realicen el seguimiento de la sombra, que describe, primero, un paulatino achicamiento y luego, un cambio de forma que parece instantáneo, imperceptible a simple vista. Observando indirectamente desde este punto de la Tierra el recorrido que hace el Sol en el cielo, durante la efeméride astronómica nombrada como el día sin sombra, el grupo registra el pasaje de antes a después del medio día, como otra alineación con la vertical: la de los rayos del Sol en relación con el lugar en que nos encontramos, proyectada como un aura que rodea el punto de contacto de los pies y la Tierra, sobre la superficie.



Ilustración 3. Dibujo elaborado por un estudiante después de haber realizado observaciones el día sin sombra.

Experiencias sensibles de un cuerpo vibrando en relación singular con la gravedad en las que suspender representaciones como la de un sujeto en relación con un objeto, o la del cuerpo como lugar de inscripción de discursos y enunciados significantes (¿el rostro de un maestro?). Y

que habilita en lugar de un encuentro entre identidades férreamente establecidas yo-Tierra, yo-planta, yo-animal, yo-estrella, yo-luna, yo-tú un saber-se estar tejido. Saberes como aquellos que se dan entre el cuerpo y La Tierra, y que aquí se han nombrado saberes cuerpo- Tierra que nombran un devenir cada vez cultura y un devenir cada vez cuidado de la vida que ofrece la Tierra misma en conexión continua y dinámica con el Cosmos.

El cultivo del sabedor de caminos en la mar, por ejemplo, inicia en sus primeros años con su estar siendo durante horas en pequeñas charcas de marea, que le posibiliten percibir y reconocer las diferentes corrientes del lugar y sus ritmos, un acompasamiento del cuerpo y la mar que años más tarde se transformará en un acompasamiento de embarcación y cuerpo para estar siendo mar adentro donde no se otea orilla alguna de continentes o islas, y además sin ningún otro instrumento. ¿A la deriva? Supusieron y preguntaron largo tiempo nuestras disciplinadas y occidentales cabezas. Pero los sabedores de caminos de la mar polinesios con los que conversa y convive Wade Davis en *Los guardianes de la sabiduría ancestral*, describen poder llevar cada vez el lugar hasta la mente -saber dónde están y de dónde vienen, para orientarse hacia alguna filial isla o ir al encuentro de una desconocida- con el cultivo atento, paciente y disciplinado de relaciones estrechas y profundas con los principales elementos de su cultura: el viento, las olas, las estrellas, el sol, la luna, las aves, los peces y la mar misma. Ahora bien, como comenta el sabedor Nainoa estando junto a Davis: “una cosa era saber qué buscar, qué pistas y qué señales e indicaciones; otra muy distinta, hacer acopio de todos los conocimientos y enfrentar en un instante el siempre cambiante poder y realidad del mar (Davis, 2019)

Rodolfo Kusch indaga en el texto *Saber y Sabiduría* la relación con el saber que sostenemos los americanos bajo la impronta de la colonialidad, cuando al hacernos o hacer la pregunta ¿cuándo vas a aprender?, juzgamos nuestra propia confusión desde un supuesto que actúa como límite de la capacidad propia o del otro. ¿Cuándo vas a aprender? en este sentido, condensa un modo de ver la vida en el que el aprendizaje es tener algo, adquirir ciertos datos o información para poder enfrentar las vicisitudes, los imprevistos. Un modo de entender la educación que se expresa en la urgencia de saber algo exterior y que nos falta para que por fin nos vaya bien o estemos bien. ¿Y si no se presenta ese algo que nos falta o ante cada presencia parece que nada puede colmarnos? Simulamos o nos dedicamos a la autodemostación del supuesto ya saber. El texto termina con un pequeño acercamiento a la sabiduría azteca para concebir una educación con ella en la que el rostro y el

corazón son el centro. El rostro se transforma con la máscara que brinda protección al interactuar con el prójimo, los hábitos que posibilitan gestos de cuidado o los rituales que posibilitan un encuentro sagrado. El corazón es la semilla que guarda en el cuerpo el equilibrio entre nosotros y el universo, equilibrio que reúne los binarios sin oponerlos. Educarse entonces, reflexiona Kusch, es saber las cosas del Cielo y de la Tierra y saber que cada binario se transformaba uno en el otro, lo bueno en lo malo, lo malo en lo bueno, el estar bien en estar mal y estar mal en estar bien (Kusch, 2007).

Caminamos a tientas en un tiempo signado por un acontecimiento, tiempo en el que se prueba, palpa, escucha, ve y comprende con lo inhabitual traspasando lo habitual y lo dado que aún sostenemos. Un tiempo en el que nuestros relatos pueden decir lo que echamos en falta o a nombrar y reconocer en lo que ha quedado, el modo de ir reestableciéndonos en lo nuevo. Podemos elegir actuar como orgullosos guardianes de fragmentos, aferrándonos a ellos, sujetándonos desde la nostalgia que nubla la vista e impide abrazar el presente. Así nos protegemos, no cabe duda, pero ¿a costa de qué? También podemos sanar las relaciones que sostenemos con la existencia, regenerando la confianza y el gozo de llevar la vida en nosotros. Lo anterior para un pueblo ancestral implica, específicamente, revitalizar la confianza y el gozo en su afectividad, en su espiritualidad, en la dimensión matrística del vivir y en su sabiduría. Estas dimensiones de la existencia -recuerda Patricio Guerrero- han sido usurpadas a los pueblos ancestrales o se han subalternizado en las sociedades occidentales. Sin una relación afectiva, espiritual, matrística y sabia con la Tierra solo queda dominarla. Sin una relación afectiva, espiritual, matrística y sabia con la existencia, nuestros pensamientos se quedan deambulando en el patio de los objetos, persiguiendo cadenas de razones hechas para romper los lazos que unen el mundo a la Tierra, o persiguiendo aquello que también las rompe a ellas.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Un virus que alojado en el organismo humano podía llegar a causarle una crisis sistémica tal que lo alejaba rápidamente de un equilibrio dinámico vital, hizo evidente durante el confinamiento como medida preventiva de su contagio, esa otra crisis sistémica y mucho anterior a la pandemia: la del deterioro global de capacidades y responsabilidades socialmente compartidas que en cada lugar posibilita un tejido continuo de labores de cuidado y de reproducción que exige la vida humana. De ahí que, si bien no era parte de los propósitos que nos acompañaron en la elaboración del proyecto-semilla de investigación, los impactos de esta crisis en la institución escolar nos llevarán a identificar las labores de cuidado cotidianas y aquello que en el Colombo Francés se ha nombrado como “minucias pedagógicas” como un hilo de sentido presente en la indagación de la experiencia de aprendizaje colectivo y su relación con el cuidado. Concluimos, entonces, sobre esta dimensión del cuidado que pese a que los maestros y las maestras también estamos inmersos en unos modos de valorar socialmente las labores de cuidado que hacen que éstas sean desconocidas, desvalorizadas o rechazadas como parte de nuestro acervo pedagógico, momentos de crisis como los descritos, nos pueden permitir su revitalización y revalorización como saberes que nos atañen al ser cuerpos y un tejido de vida, sin los cuales esta no sería posible.

Esta dimensión material del cuidado posibilitó habilitar el reconocimiento de la importancia de atender la salud, la educación, la alimentación, la habitación como derechos, pero sin desmedro o exclusión de lo que en cada situación hace posible concretarlos: las afectividades, las proximidades, los arraigos y las espiritualidades con la Tierra. Hay en ciernes entonces, un diálogo que en nuestro trabajo abordamos de manera aún muy provisional, entre lo singular y lo universal, de tal suerte que no se eluda la necesidad de cambios en nuestras formas de vivir, de habitar y tratar la Tierra. De ahí que concluyamos con lo explorado en este trabajo que la revitalización de nuestros saberes del cuerpo, saberes del cuerpo en conexión con la Tierra son urgentes y conllevan una posición ante los valores, los principios y las finalidades que mueven a la escuela de tal manera que estos sean cada vez y con más frecuencia actos de verificación entre singulares y en el orden de lo cotidiano.

El tejido entre elementos propios de la pedagogía, de la filosofía y de la sabiduría ancestral conlleva situarnos en la inmanencia de las situaciones, de las prácticas y de los saberes e interrogar

la búsqueda de trascendencia en y con ellas. También posibilita explorar nudos que se habían asumido inicialmente como contradicciones o paradojas que en realidad eran el resultado de haber negado la interdependencia y la reciprocidad que hacen patentes las disposiciones de cuidado. Por ejemplo, cuando desde ciertas tradiciones filosóficas la solicitud como experiencia sensible de cuidado es retomada desde una perspectiva en la que la imparcialidad, la individualidad y la racionalidad conllevan a ignorar, desatender o desvalorizar la materialidad y la interdependencia que todo el tiempo está en juego y sin la que es imposible cualquier orientación hacia los demás o hacia la Tierra.

Con este trabajo se ha querido destacar una experiencia de formación continua de maestros y maestras que en el ámbito educativo constituye cada vez más una rareza. Nuestra intención era generar un acercamiento a la comunidad educativa que posibilitara valorar lo que en los círculos pedagógicos ocurre y como inciden en el cuidado de la vida. Esto teniendo en cuenta que la formación de maestros y maestras planteada en las instituciones escolares se encuentran tensionadas por políticas institucionales, nacionales e internacionales que bajo el primado de la capacitación las presionan a ser parte cada vez más similares a lo que acontece en sector empresarial, y relacionado con esto, para advertir una instrumentalización de prácticas de revitalización que buscan aumentar el rendimiento de los cuerpos productivos, sin ninguna preocupación por lo que les posibilitaría a las personas sanar.

7. REFERENCIAS

- Agudelo, L. (Mayo de 2021). Corte reflexivo primer período grado primero. La Estrella, Antioquia: Colegio Colombo Francés.
- Álvarez, A. (1991). Leyes generales de educación en la historia de Colombia. *Educación y Cultura*(25).
- Arendt, H. (1995). Comprensión y política. En H. Arendt, *De la historia a la acción* (págs. 29-48). Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con-mover: un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus.
- Bardet, M. (2018). Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 13-28.
- Bardet, M. (2018). Saberes gestuales: epistemologías, estéticas y políticas de un "cuerpo danzante". *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*(60), 13-28.
- Barrientos, E. (2020). Diario prácticas de cuidado. *Diario prácticas de cuidado*. Medellín.
- Blair, M. (30 de marzo de 2006). Aproximación a una cultura científica. (V. Castaño, & M. Monsalve, Entrevistadores) La Estrella, Antioquia: Colegio Colombo Francés.
- Cadahia, M. L. (2016). Dispositivos estéticos y formas sensibles de la emancipación. *Ideas y Valores*, 65(161), 267-285. Recuperado el 21 de 3 de 2020, de <http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n161.55200>
- Castaño, V., & Monsalve, M. (2014 de Octubre de 2014). Hábitat- Sistema Meteorológico. Nosotros somos el Romeral. *Protocolo para la evaluación de una experiencia significativa. Premio Antioquia la más educado*. (S. Puerta, Entrevistador) La Estrella.
- Castillo Guzmán, E. (2014). Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas. Un capítulo por incluir en la historia de la formación docente en Colombia. *Integra Educativa*, VII(1), 45-60.
- Colegio Colombo Francés. (Agosto de 1985). Políticas del Colegio Colombo Francés. *El Sol*(2). La Estrella: Colegio Colombo Francés.
- Colegio Colombo Francés. (2016). Hábitat-Sistema meteorológico. Nosotros el Romeral. *Presentación al Premio Germán Saldarriaga del Valle*. La Estrella: Colegio Colombo Francés.
- Colombo Francés. (2011). *Sol de embrujo*, 6.
- Colombo Francés. (2014). *Nosotros Somos El Romeral*. Postulación Premio Antioquia la más educada, Colegio Colombo Francés, Antioquia, La Estrella.
- Colombo Francés. (2021). *Corte Reflexivo grado primero*. La Estrella.

- Davis, W. (2019). *Los guardianes de la sabiduría ancestral. Su importancia en el mundo moderno*. Medellín : Sílabo.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2001). El diálogo intercultural. En MMGNC, *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (págs. 13-49). Medellín: Pregón.
- Echeverri, A. (1993). El problema de la formación de maestros. En M. G. Caminos, *Memorias seminarios 1 y 1* (págs. 101-107). Medellín.
- Echeverri, A. (2001). El diálogo intercultural. En M. G. Caminos, *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* (págs. 13-49). Medellín: Pregón.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Educación y Pedagogía*, 71-105.
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. Universidad de Barcelona, Teoría e historia de la educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gadamer, H.-G. (2016). *El movimiento fenomenológico*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas*(30), 42-65.
- Gómez, D. (2018). Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro. Una investigación de la experiencia educativa. *Tesis doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Green, A. (12 de Mayo de 2020). Conversación en torno a los principios de Madre Tierra. (I. C. Piedrahíta, Entrevistador)
- Green, A. (3 de Junio de 2020). Entrevista Principios de la Madre Tierra, sobre el ser. (I. C. Piedrahíta, Entrevistador)
- Guerrero, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia. Colección de filosofía de la educación*(8), 101-146.
- Gussin, V. (May de 1986). On Listening to What the Children Say. *Harvard Educational Review*, 56(2), 122-131. Obtenido de <https://static1.squarespace.com/static/5e852dc3f5988637031688c6/t/5e87b515ed2e4b6f35bfe0b5/1585952024784/Paley+Listening+to+children.pdf>
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas* (Vol. III). Rosario.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza Valdés Editores.
- Manen, M. v. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Manen, M. v. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Manen, M. v. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Boom, A., & Unda Bernal, M. (1995). El maestro: sujeto de Saber en las prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*(31).
- Martínez Pineda, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, C., & Prado Dussán, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: IDEP y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Mèlich, J.-C. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Moreno, R. (Febrero de 1988). Grupos colectivos y metodología de la investigación. *El Sol*(15), 6.
- Palacio, L. V., & Salinas, M. L. (1996). El Campo Aplicado Urdimbre para la Formación de Maestros. *Educación y Pedagogía*, 106-125.
- Pardo, E. (2000). Crianza de los niños según la concepción andina. En J. v. Barros (Ed.), *Manos sabias para criar la vida. Tecnología andina*. Quito: Ediciones Abaya Yala.
- Ramírez, M. (2020). Yo cuidadora. *Diario de prácticas de cuidado*. Medellín.
- Rancière, J. (30 de Diciembre de 2014). *Educación en artes visuales*. Obtenido de <https://educacionartesvisuales.wordpress.com/2014/12/30/de-que-se-trata-la-emancipacion-intelectual-jacques-ranciere/>
- Rodríguez Gómez, H. M., Yarza de los Ríos, V. A., & Echeverri Sánchez, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*(45°), 23-30.
- Rodríguez Gómez, H., & Echeverri Sánchez, J. (2013). Equipo docente: Formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y Saberes*, 11-20.
- Santacruz, M., & Castaño, V. (2016). Ibisoge Yala Burba Mola. ¿Qué nos dicen las molas de protección? *Boletín Museo del Oro*(56), 290-132.
- Serres, M. (1991). *El Contrato Natural*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Serres, M. (1998). *Historia de las Ciencias*. Madrid: Cátedra.
- Suárez, D. (2017). Docentes, Relatos de Experiencia y Saberes Pedagógicos. La Documentación Narrativa de Experiencias en la Escuela. *Investigación Cualitativa*, 42-54.
- Tobón, H. (2018). *Caminos de la memoria siderense. Anotaciones históricas para la memoria local del Municipio de la Estrella, Antioquia*. La Estrella: Fallidos Editores.
- Torres Hernández, R. M., & Serrano Castañeda, J. A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *RMIE*, 513-537.
- Torres, C. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte (II). En CLACSO, *Paula Freire y la agenda de la educación* (págs. 23 - 52). Buenos Aires: CLACSO.

- Unda Bernal, M. (2018). *La formación como experiencia y producción de saber en la Expedición Pedagógica Nacional* (Vol. 7). Bogotá: Sena: Rutas De formación: Prácticas y Experiencias. doi:<https://doi.org/10.24236/24631388.n7.2019.1919>
- Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de docencia, Facultad de Educación. (2018). Documento maestro. Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Medellín.
- Vezub, F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 911-937.
- Zambrano, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere*, 16(54), 11-19.