



Saberes en la acción: exploraciones de maestras en formación

Enseñar: pensar lo que nos (sobre)pasa

Ana Isabel González Correa

María Antonia Orrego Martínez

Valentina Bermúdez Casas

Proyecto presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial otorgado por la
Universidad de Antioquia

Asesoras

Sarah Flórez Atehortúa - Doctora en Educación

Paola Andrea Soto Ossa - Magíster en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita

(González, Orrego & Bermúdez, 2023)

Referencia

González Correa, A., Orrego Martínez, M., & Bermúdez Casas, V. (2023). *Saberes en la acción: exploraciones de maestras en formación. Enseñar: pensar lo que nos (sobre)pasa* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa.

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.

Dedicatoria

*A las niñas y los niños de las escuelas visitadas
sin los cuales este proyecto no hubiese sido posible,
a nuestras queridas asesoras Sarah y Paola, por su compañía,
y a Laurence Cornu, por invitarnos a cuidar los posibles.*

Agradecimientos

A nuestras amigas y compañeras de trabajo de grado quienes también pensaron y escribieron este informe Anyi, Isabel y Nancy Lucía,
a Laura Palacio maestra y amiga,
a Graciela Frigerio quien desde un inicio nos convocó a pensar los oficios del lazo, cuyas palabras y reflexiones nos han sostenido y orientado,
a las y los integrantes del Semillero Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis que han estado cerca de nuestra formación,
a Amaru.

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción: las semillas.....	8
Planteamiento del problema: la tierra a ser sembrada	11
Antecedentes: otras cosechas.....	14
Pregunta de investigación: lo que busca raíces.....	21
Objetivos: el terreno a arar.....	21
Contexto teórico: lo que aviva la cosecha.....	22
Metodología: equipaje	31
Consideraciones éticas.....	34
Resultados y discusión: Enseñar: pensar lo que nos (sobre)pasa.....	34
Último ensayo. Pensar: errancia y fragilidad.....	42
Referencias: quienes han acompañado a sembrar.....	44

Resumen

Este informe presenta la trayectoria de algunas preocupaciones y deseos en común de un grupo de maestras en formación, a propósito del vínculo entre ruralidad y escuela. La pregunta por el porvenir de nuestro oficio como maestras propició el encuentro con una noción producida por Laurence Cornu nominada *saberes en la acción*, apuntalando un ejercicio de observación participante llevada a cabo en dos instituciones educativas situadas en contextos rurales. El foco de atención estuvo delimitado por aquello que acontecía en nosotras al ensayar ser maestras; inmersión que desplazó lo rural como analizador pero no su valor como contexto deseado. Los verbos que emergieron de estos ensayos componen la idea provisoria a la que hemos arribado en torno a los saberes en la acción, su análisis nos desafía a pensar aquello que nos (sobre)pasa al momento de enseñar.

Palabras clave: saberes en la acción, oficios del lazo, enseñar, pensar, responsabilidad, formación, escuela, ruralidad, lo-que-sobrepasa.

Abstract

This report presents the development of some common concerns and desires of a group of women teachers in training in the understanding of the link between the countryside and school. The question about the future of our profession as teachers led to a connection with the notion of "knowledge in action", proposed by Laurence Cornu, which was the basis for a participant observation exercise carried out in two primary schools located in the rural Colombian context. The focus of attention was delimited by what happened to us when we proved ourselves as teachers. This immersion finally displaced the rural as an analyzer, but maintained its value as a desired context. The verbs that emerged from these approach establish the provisional idea we have arrived in the terms of knowledge in action, this analysis challenge us to think in what (over)happens to teachers at the moment of teaching.

Key words: knowledge in action, teaching, responsibility, education, school, think, rurality, social bond occupations, training, what-over-happens.

Introducción: las semillas



Nuestra cosecha nace de un anhelo en común, el de escuela. De un montón de causalidades amontonadas la semilla echó raíces: se encontraban nuestras miradas cómplices cuando la nombraban en clase; las jardineras y los tintos¹ vieron y escucharon los sonajeros comprados y los cuentos prestados, comenzamos a recolectar objetos y palabras —como ofrendas— para llevarle.

Fuimos abriendo camino y llegando a personas y lugares que sabíamos, son buena compañía.

María Antonia

En las siguientes páginas contamos la historia de lo que para nosotras es la *Cosecha*, esta nace gracias a semillas —en forma de sueños, anhelos, recuerdos, preguntas, historias, imágenes, incomodidades— que cada una ha traído con el deseo de arar un terreno —en forma de encuentros y desencuentros— que hemos hecho común y así seguir sembrando juntas. Le nombramos *Cosecha* porque es la metáfora que nos acompaña e indica el proceso de preparar la tierra, plantar, cuidar, regar, abonar y recoger algunos frutos, quizás inciertos, desconocidos, inesperados, distintos.

Así como la tierra necesita nutrientes, para nosotras fueron necesarios ciertos cursos que nos impulsaron a buscar raíces en la escuela; por nombrar algunos: *Práctica I: contexto escolar*, fue una de nuestras experiencias iniciales para habitar la escuela como maestras en formación; *Educación y Población vulnerable* nos mostró otros territorios posibles para llegar a ella. Traemos palabras y experiencias *semilla* que dan cuenta de este recorrido:

Cuando hicimos la *práctica de contexto escolar*, tuvimos la oportunidad de vivir la escuela en lo rural, recuerdo que casi nadie la quería por lejos y porque íbamos a gastar más dinero en pasajes. La escuela estaba situada en una vereda de Copacabana, con mi amiga Vale nos

¹ Con “jardineras” nos referimos a espacios de la universidad en los cuales se puede sentar, y “tinto” para nosotras es un café caliente

emocionamos un montón con esa oportunidad, allí fuimos y compartimos con los niños y niñas, conversamos, les ofrecimos un par de historias, caminamos juntos y vimos las mariposas en el jardín mientras ellos nos enseñaban todo lo que sabían sobre ellas [...]. Otro curso inspirador fue *Educación y población vulnerable*, recuerdo que con mi amiga Nancy trabajamos sobre las escuelas que están en las fronteras de Colombia y allí nuestras amigas María Antonia y Nati nos contaron -de una manera muy divertida- cosas sobre lo rural disperso, todo eso siguió calando en nosotras unas preguntas, unos deseos de habitar esas escuelas que están en el campo colombiano (Ana Isabel).

Las preguntas eran alrededor de la escuela y por supuesto las infancias. Había preguntas por nuestras prácticas pedagógicas –porque están abiertas a lo que acontezca, a la incertidumbre, porque se han vuelto objeto de nuestro pensamiento y reflexión–. Había también preguntas por nuestra formación, por la alteridad (Valentina).

A la tierra fueron a dar nuestros anhelos, sueños, preguntas, incomodidades, ideas, les esparcimos en conversaciones en Barrientos² y otros espacios de formación. Así lo escriben Anyi y Ana:

Mi curiosidad por el lugar de diferencias en la educación y el gran deseo de construir en relación a la ruralidad han sido sentires que me han habitado durante algún tiempo, he coincidido con unas maravillosas mujeres que también aman locamente la escuela y mientras "barrientábamos", almorzábamos, tomábamos un bus para ir a algún centro de práctica o recogíamos naranjas de camino a la escuelita de la montaña, nos soñamos la idea de aguzar nuestros sentidos uniendo nuestras manos-corazones para sembrar.

Fue entonces, algún día, cuando conversando en Barrientos empezamos a preguntarnos por nuestro trabajo de grado y teníamos en común: la escuela, la ruralidad, la infancia. En cuanto a las diferencias, ha sido un tema transversal en todo nuestro paso por la Universidad y la carrera, la diversidad humana y las diferencias.

Esparcimos semillas. A esta siembra se fueron uniendo otras presencias –las de compañeras y asesoras–, lazos que nos acompañan a pensar y poner por fin palabras a lo que se nos hace

² Nos referimos a un lugar de la Universidad llamado plazoleta Barrientos. Al hecho de frecuentar este lugar se le dice coloquialmente "barrientar".

pregunta: infancia, ruralidad, escuela y diferencias. Y llegó el día, aquel que trajo una juntanza, la nuestra.

El relato de esta historia recorre en un primer momento la tierra a ser sembrada –palabras que dan cuenta del problema de investigación–, luego la visita a otras cosechas –que constituyen nuestros antecedentes–, después la intención de buscar raíces y el terreno a arar –que se presenta al modo de la pregunta de investigación y los objetivos–, posteriormente la red de significantes que avivó nuestra búsqueda –el contexto teórico–. El recorrido se detendrá más adelante en enunciar la ruta que diseñamos para la siembra –metodología–, y los principios que acompañan su desarrollo –consideraciones éticas–. Los frutos cosechados –los resultados– nos sorprendieron y los recorremos a través de distintos pasajes que adquieren forma y sentido en el verbo enseñar, particularmente en lo que implicó aventurarnos a *pensar lo que nos (sobre) pasa*. Por último, y atendiendo a esta exploración a propósito de los saberes en la acción, presentamos el apartado final como un *último ensayo. Pensar: errancia y fragilidad*.

Nota: este archivo comparte con el informe *Enseñar: la responsabilidad educativa*, los apartados referidos al diseño teórico y metodológico en tanto ambos se derivan del proyecto de investigación *Saberes en la acción: exploraciones de maestras en formación*.

Planteamiento del problema: la tierra a ser sembrada



Para darle palabras a nuestras incomodidades, temblores, perplejidades y lo que nos conmovía, hicimos un ejercicio inspirado en la imagen de *piedras en el zapato*, fue un encuentro donde nos invitamos a hacerlas conscientes, a nombrarlas desde nuestros sentires y experiencias. Nos escuchamos una a una, al tiempo que las íbamos registrando en un escrito compartido, para después encontrar y enlazar lo(s) común(es). Escrito que luego llevamos a conversaciones con las asesoras, desentrañamos los nudos y descubrimos lo que había por decir. A partir de estas, se dejaban ver las recurrencias que fuimos agrupando en cuatro núcleos de elaboración:

Efectos paradójicos de la formación y la identidad de la educadora especial:

Las primeras *piedras en el zapato* que se dejaron ver fueron en el marco de nuestra licenciatura. A partir de algunos espacios de formación se nos transmite la idea de volvernos “expertas” en una población; las y los estudiantes, destinatarios de nuestro oficio, son pensados por sus características, más que por su particularidad. Nos preguntamos: *¿es la caracterización un acto de reconocimiento de las otras y los otros?*, lo que Runge nombraría como la paradoja del reconocimiento vuelto en conocimiento (1999).

Por tanto, nos inquietan los efectos que puede tener el hecho de relacionarnos con las otras y los otros a partir de un diagnóstico³ y como consecuencia del énfasis en las caracterizaciones es sabido que la reflexión de la educadora especial como enseñante tiende a desplazarse. En este sentido, percibimos que con frecuencia nos ven como maestras de apoyo o educadoras cuyos destinatarios son poblaciones que cumplen con unas características específicas y no como enseñantes para todas y todos; también percibimos, a partir de algunas experiencias de prácticas, que a nuestro quehacer se le supone una función en la que se concibe a la educación especial como una ortopedia (acudimos a esta palabra por cuanto se refiere según el diccionario de la RAE a una especialidad dedicada a “corregir o evitar” unas deformidades).

³ Esto nos remite a las palabras de Frigerio (2012): “Cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos reemplazan el encuentro con el otro real” (p. 3).

Según lo anterior, y sin ánimos de proclamar una verdad, sentimos que el programa está estructurado para configurar una identidad, que en el devenir de nuestra formación y en particular, en el intercambio con otras maestras y maestros en formación, nos ha llevado a sentir un efecto de aislamiento⁴ a partir del cual nos preguntamos ¿tenemos que tener algo diferenciador?

Pregunta por la infancia

Debido a la naturaleza de la formación profesional que hemos elegido, el abordaje que se hace sobre las infancias privilegia aspectos referidos al desarrollo en relación con las descripciones diagnósticas. Gracias a otras experiencias a las que hemos podido acceder en el marco de actividades ofertadas por la Facultad y la Universidad, nos hemos encontrado con perspectivas sobre las infancias en las que quisiéramos profundizar y desde allí proponer un diálogo con nuestra licenciatura. Nos referimos por ejemplo a las inspiraciones que nos han suscitado *trabajos* como el de Gabriela Diker, Graciela Frigerio, Estanislao Antelo, Chiqui González y Laurence Cornu, y *espacios* como el Semillero Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis y el Seminario binacional Infancias, educación y política.

Frente a los abusos de los diagnósticos de niñas y niños en los últimos tiempos, fenómeno nombrado -en múltiples investigaciones- como la patologización de las infancias, para nosotras la infancia constituye -fundamentalmente- un campo abierto a la exploración.

Deseo de pensar la escuela



después de mi primera experiencia en la escuela supe que quería construir un camino en la educación, en esa que lleva años construyéndose, transformándose y resignificándose. [...] aún no sabemos con exactitud qué cosecharemos, pero confiamos en que construiremos nuevos horizontes en este maravilloso oficio de ser maestras.

Anyi

⁴ En algunos espacios de formación, sobre todo en los que compartimos con estudiantes de otras licenciaturas, hemos sentido que hablar de discapacidad solo es habilitado para las y los estudiantes de educación especial, así mismo, parece ser que son las únicas responsables de acompañar a esta población y primordialmente asistir a espacios que tengan que ver con la discapacidad, distanciándonos de otros posibles lugares y saberes desde la educación.

Para esta *Cosecha* elegimos la escuela, puesto que a lo largo del proceso formativo hemos tenido pocas oportunidades de habitarla y pensarla. A esto se suma nuestra percepción de que la escuela no es vista -por muchas compañeras y compañeros del programa y la facultad- como un espacio deseado para que tengan lugar los procesos de formación. No nos oponemos a dicha tendencia pero en este caso, explorar la escuela constituye un deseo y una causa para nuestro oficio.

Además, observamos que cuando se piensa en el rol de la educadora especial en las instituciones escolares, suelen aparecer imágenes estereotipadas -maestra de apoyo, tiflóloga- que hacen difícil imaginar otros lugares posibles.

Ruralidad: la Colombia profunda

Ruralidad es una palabra que suscita nuestro interés. Múltiples imágenes emergen cuando se le asocia a nuestro país: categoría residual, carencia, nueva ruralidad, montañas, violencia, pobreza, desigualdad, ganadería, agricultura, conflicto armado, rezago, campo, territorio, campesinos, ausencia del Estado, baldíos, cultivos ilícitos, vulnerabilidad, desplazamiento, desarraigo, usurpación, exclusión, subdesarrollo, retos y desafíos.



Nuestro territorio nacional en su mayoría es rural, es la *Colombia profunda*⁵: una gran extensión del territorio, selvas espesas, altas montañas, islas, playas escondidas, sabanas y otros lugares de difícil acceso; dicha expresión también entraña el sentido de lo no visto, lo ignorado, lo invisibilizado, lo desatendido por el Estado. Para este proyecto la Colombia profunda, es una vez, lo desconocido que deseamos conocer, lugares imaginados y no imaginados en donde nuestra formación profesional puede hacerse a un lugar y puede hacer lugar. La ruralidad y la(s) escuela(s) situada(s) allí, son un escenario por conocer, del que queremos dejarnos enseñar. ¿Cómo y qué se enseña allí?, ¿qué vínculos construyen los niños y las niñas con el saber?, ¿qué papel cumple las/os maestras?, ¿cómo se interpretan y abordan las diferencias? Conocer el trabajo de las aulas multigrado y trabajar en ellas representa para nosotras un reto y un deseo.

⁵ Expresión utilizada por el sociólogo Alfredo Molano.

En síntesis, esta *Cosecha* tiene como punto de partida aspectos del proceso de formación como licenciadas en educación especial que nos generan inquietud, interrogación y curiosidad. Se funda en dos aspectos: los efectos del proceso formativo que nos han ofertado y el deseo de explorar otros espacios y territorios para pensar nuestro oficio. Encontramos deseable poder ocupar-nos de las infancias, la escuela y la ruralidad, lo que implica sumergir-nos en espacios donde estas categorías habitan y conviven. Como se verá en adelante, hemos encontrado en la perspectiva de *una epistemología de la acción* propuesta por la filósofa y pedagoga francesa Laurence Cornu, la ocasión de sintetizar nuestros intereses dispersos en las categorías enunciadas. La presencia de saberes -por interrogar, descubrir, pensar, de los cuales aprender- en las acciones que acontecen en relación con las infancias y las diferencias en escuelas situadas en contextos rurales, funge como hipótesis organizadora de nuestra indagación.

Reconocemos que estos escenarios son importantes en nuestro ejercicio profesional como educadoras especiales.

Antecedentes: otras cosechas

Nuestro proceso de revisión de literatura estuvo marcado en su momento inicial por la búsqueda de textos que abordaran asuntos relacionados con las categorías: infancia, ruralidad, escuela y diferencias; estas orientaron la búsqueda y nos permitieron identificar información relevante asociada a lo que se hacía pregunta en nuestro planteamiento del problema.

Los documentos encontrados atendieron a los siguientes criterios de búsqueda: que establecieran relaciones entre mínimo dos significantes, para ello se acogieron otras maneras de nombrarlos, escuela: instituciones educativas y educación; infancia: niñas, niños, niñez y estudiantes; ruralidad: campo y contexto rural; diferencias: diversidad, inclusión, interculturalidad, entre otros. Un criterio adicional fue que estos documentos se encontraran a partir de una búsqueda libre en bases de datos académicas, revistas y repositorios institucionales.

Con estos criterios fueron encontrados cuarenta y dos documentos, de los cuales no fueron considerados veintidós, porque no estaban presentes explícita ni implícitamente las cuatro categorías; por lo tanto, veinte textos fueron seleccionados. Para organizar la información construimos dos instrumentos: una matriz para la compilación de los textos, la cual intercambiamos

con dos estudiantes de la Maestría de Estudios en Infancias que se encuentran haciendo investigaciones próximas a la nuestra; y una ficha de análisis intratextual que nos permitió ordenar los datos de identificación del texto y rastrear la manera como aparecían nuestras categorías y las relaciones que se establecían entre ellas. La ficha de análisis intratextual también nos permitió reconocer los asuntos que se repiten, y las tensiones e interrogantes que se generan sobre nuestras categorías en las investigaciones revisadas.

El proceso de revisión de literatura tuvo lugar en diferentes bases de datos bibliográficas como Dialnet y Scielo; en las revistas Revista Runa, Praxis y Revista Brasileira de Educação no campo; además, repositorios institucionales como la biblioteca digital de la Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Católica de Valparaíso y Pontificia Universidad Javeriana. Los veinte textos seleccionados fueron publicados entre los años 2006 y 2020, teniendo mayor representación el año 2015 con cinco textos y el 2019 con cuatro. Las publicaciones obedecen en orden de recurrencia a artículos de investigación, tesis de pregrado, maestría y doctorado; memoria de seminario y capítulo de libro. Doce textos son de autoría colectiva y ocho se desarrollaron de manera individual. Fueron publicados en países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Perú, México, sobresaliendo Colombia y Chile. Encontramos dieciocho investigaciones cualitativas, una cuantitativa y una mixta. Con respecto a los asuntos metodológicos encontramos que las formas de generación de información más utilizadas en estos estudios son: análisis documental, entrevistas, muestreo en cadena, videgrabaciones, cuestionario, carta asociativa, observación participante, diario de campo, revisión bibliográfica, charlas informales, talleres, fotografías y grupos focales.

A partir del análisis de la información que presentaban los textos seleccionados, identificamos entre ellos rasgos comunes que nos permitieron agruparlos en tres tendencias. Si bien en todos se abordaban las cuatro categorías que orientaron nuestra búsqueda -de forma implícita o explícita- algunos enfatizaban en la escuela, otros en la educación intercultural y otros en la infancia.

Escuela

Esta tendencia se desplegará a partir de siete textos que reúnen los temas: experiencias escolares de niños y niñas en relación con la diversidad, la configuración de la identidad y los

sentidos de la escuela; las dinámicas del territorio rural en relación con lo escolar; las condiciones de cobertura e infraestructura; y el gesto pedagógico.

En cuanto a las experiencias escolares de niños y niñas en relación con la diversidad, Acevedo y otros (2015) afirman que estas experiencias permiten a las niñas y los niños expresar la realidad que viven y las formas de relacionarse; también, comprender los significados y sentidos que van configurando alrededor del concepto de diversidad y de diferencia. De este modo “la escuela se convierte en el espacio de oportunidad para el reconocimiento y el respeto por la diferencia, donde todas y todos se desarrollan simultáneamente y crecen en ambientes de solidaridad eliminando toda forma de exclusión” (p. 130); “la diferencia es una realidad perceptible e incuestionable en la escuela” (p. 135).

Respecto a las experiencias escolares sobre la configuración de la identidad, Taruselli (2020) entiende la escuela como agente participativo en la construcción de identidad de las y los estudiantes, identidad que no siempre se funda en la singularidad y el respeto por el origen del otro.

A partir de experiencias escolares de niñas y niños Silva-Peña y otros (2013) expresan sobre los sentidos de la escuela:

el asistir a la escuela les entregará las oportunidades para avanzar en la vida, ser algo más. [...] “ser alguien en la vida” se realiza en el mundo urbano, siendo la escuela el vehículo que los puede llevar hacia la ciudad. En consonancia con lo anterior emerge un sentido de la escuela ligado a las consecuencias de abandonar el trayecto diseñado, quedarse en el campo estaría ligado al fracaso escolar. [...] el sentido de la escuela está dado por la construcción de una necesidad de ser algo más, esto se logra a través de la salida del campo, abandonando la identidad rural e indígena. La escuela estaría apoyando de este modo un proceso de migración concentrando en la ciudad el desarrollo personal y la construcción de identidad (p. 8).

Las dinámicas del territorio rural en relación con lo escolar aparecen como otro tema. De esto da cuenta una investigación sobre escuelas fronterizas realizada por Ferrada y Schilling (2017), ellas expresan que en estas “los infantes están en un espacio pedagógico que legitima lo que ellos son, a partir de sus prácticas culturales cotidianas” (p. 35). En esta misma línea se encuentran dos investigaciones sobre la metodología Escuela Nueva, en una de ellas menciona que:

La educación en el contexto rural [...] es vista desde el enfoque territorial, el cual reconoce que en el contexto rural existe una cultura con ideologías, costumbres, prácticas sociales y

saberes propios; [...] el contexto, lo rural va ligado a la educación y por ende a la escuela (Correa, 2018, p. 87).

En lo que respecta a las condiciones de cobertura e infraestructura, González y otros (2020), advierten unas características particulares de la escuela ubicada en la ruralidad desde un panorama de precariedad, marginalidad y carencia de dichas condiciones.

El despliegue de esta tendencia nos permite reconocer que hay diversas posturas frente a las configuraciones, sentidos y experiencias que emergen en y sobre la escuela situada en contexto rural, las cuales abren interrogantes para la conversación con nuestra Cosecha; una de las preguntas que nos asalta se refiere a los efectos que generan los atributos sobre la escuela -ya sea exaltándola o asumiéndola en carencia- y cómo estos repercuten en las y los estudiantes, los y las maestras, la familia y la comunidad; otra pregunta es por la identidad que se construye ligada a una comunidad o territorio específico y por su posibilidad de conversar con la escuela y con otras identidades.

Finalmente, nos cuestionan las metodologías de enseñanza propias de la “escuela rural” que se han implementado como lo es Escuela Nueva, esta se basa en una pedagogía activa, en una relación estrecha con el territorio y en beneficio del contexto rural, por esto quisiéramos estar atentas a cómo algunos gestos de estas metodologías alojan a la diferencia, a la alteridad y cómo se ofertan los saberes.



Educación intercultural

Esta tendencia se desarrolla a partir de las ideas contenidas en seis textos y agrupa temas como: pedagogía propia; procesos de socialización; tensiones entre la escuela y el territorio; y educación intercultural bilingüe.

Respecto a la pedagogía propia, encontramos diversas investigaciones sobre algunas comunidades indígenas: pueblo Mapuche, comunidad Êbêra y Galibi-marworno. Según estas, en

las comunidades hay enseñanza desde el momento en el que se nace, la naturaleza, el territorio, los padres, los mismos niños y niñas transmiten saberes que configuran una pedagogía propia de cada cultura o comunidad. Así, Tassinari y Guedes (2015) muestran que:

En una pedagogía propia de las familias galibi-marworno, la idea de que los niños necesitan estar «suelos» para poder desarrollarse de forma saludable parece central. La estrategia de soltar al niño lo pone frente a un amplio contexto de aprendizaje para que pueda disfrutar activamente de este proceso a través de la observación, de la experiencia y de la experimentación. El objetivo no es obtener informaciones abstractas sobre su ambiente de vida: es permitir que el cuerpo del niño madure en la interacción con otros niños y con el ambiente, de acuerdo con el ritmo de vida de la propia aldea (párrafo 52).

En consonancia con estas ideas, Moreno (2009) habla de la comunidad Êbêra, y dice que para este pueblo la educación, las pautas de crianza y prácticas culturales, tienen gran importancia y se desarrolla de forma permanente desde los primeros años de vida. Los conocimientos ancestrales y de la naturaleza son aspectos relevantes para que la educación responda a las necesidades de la comunidad.

En cuanto a los procesos de socialización, Ibáñez (2015) señala los de una comunidad Mapuche, diciendo que:

Cuando niños y niñas pertenecientes a una cultura minoritaria llegan a la escuela de una sociedad asimétrica como la nuestra, donde las relaciones interculturales son, como dice Samaniego (2005), unidireccionales, el bagaje conceptual y empírico que esos niños y niñas traen al aula no se visibiliza y por tanto no se valora, lo que va en contra de la preservación de su cultura originaria y constituiría una vulneración de los derechos humanos de ese niño o niña quien, súbitamente, se encuentra en un contexto donde los modos de hacer las cosas y de interactuar con otros que ha aprendido y que vive en su hogar, no tienen presencia o se entienden de manera distinta (p. 358).

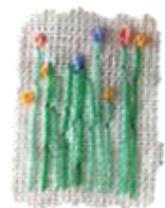
Otro de los temas que emerge a partir de esta tendencia son las tensiones entre escuela y territorio, Chiquiza y Medina (2020) indican que “algunas escuelas rurales en Colombia [...] no se interesan por los saberes de la comunidad y los maestros imparten conocimientos alejados de la realidad de los niños y niñas, generando un conflicto entre el contexto y el currículo” (p. 49). Al respecto, Dalfsen (2006), menciona que la interculturalidad es un derecho y una responsabilidad de todos, los Ministerios de educación deben reconocer esto. La mayoría de los niños y niñas de

las zonas rurales carecen de una enseñanza intercultural y creativa que tome en cuenta sus propios estilos de aprendizaje, cosmovisiones. Se deberían poner en práctica las actitudes interculturales: identificación y valoración de la cultura propia, respeto por personas provenientes de otras culturas y su forma de pensar, e interés por conocer y aprender de ellas.

Como último tema, a propósito de la educación intercultural bilingüe, Williamson y otros (2012) señalan que la interculturalidad en las instituciones educativas es la nueva realidad de las escuelas y que para ser plural es importante la convivencia de las culturas mediante el avance del conocimiento recíproco y la generación de espacios de empatía. Es responsabilidad de la escuela entender las formas de relación de la comunidad mapuche,

captar esta dinámica para entender el quehacer de la escuela parece ser central en un proceso educativo que quiere contribuir al proceso de desarrollo inspirado y movilizado por la comunidad en beneficio de las familias, sus hijos e hijas y, en este caso, del pueblo mapuche (Williamson, 2008, citado en Williamson et al., 2012).

A partir de lo anterior, se hallaron recurrentes tensiones entre crianza, saberes propios de las comunidades y del territorio, y la escuela. Esto impulsa a pensar la relación entre los saberes que ofrece la escuela y los saberes que traen las y los estudiantes, nos preguntamos ¿cómo dialogan? ¿cómo se encuentran? ¿se hacen intercambios de saberes? Además, estas investigaciones reconocen que el territorio también tiene sus propios saberes, interrogamos si estos son acogidos - o no- por las escuelas. Esta tendencia invita a tener los sentidos abiertos y atentos a los modos en que se develan esos diálogos o intercambios en las escuelas y territorios que iremos a visitar.



Infancia

En esta última tendencia se agruparon siete textos en la que se despliega los siguientes temas: concepciones de infancia; agencia social; constitución subjetiva; sujetos de saber; y diversidad.

Respecto a las concepciones de infancia Álvarez y Valdivia (2015) presentan las que se han configurado dentro de una comunidad rural. Dichas concepciones están condicionadas por la familia y el Estado -por medio de la escuela-, y por las particularidades de la comunidad, son estas agencias las que van estructurando las disposiciones culturales, intelectuales y morales que deberán

ser incorporadas por las niñas y los niños y significando los procesos de socialización de ellas y ellos.

Sobre este mismo tema Szulc (2015), narra concepciones de infancia en una comunidad Mapuche. Expone la idea hegemónica que apunta a una escolarización necesaria de las niñas y los niños para la futura inserción en la sociedad donde, si bien se propone un modelo constructivista, se sigue considerando a las niñas y niños Mapuche como: “tabula rasa”. Además, manifiesta la concepción de los Mapuche los cuales consideran a las niñas y los niños “capaces y responsables de colaborar con la estrategia de subsistencia colectiva, pero al mismo tiempo como seres vulnerables” (p. 243).

Szul (2019) introduce el concepto de agencia social para pensar la infancia. Dice que a los niños y niñas mapuche se les asignan diversas tareas y responsabilidades, mientras ellos y ellas se manejan con un cierto grado de autonomía, sin una separación estricta entre un “mundo” de los niños y otro de los adultos. Esta idea contrasta con la idea clásica de la infancia donde se les asume como “objeto de supervisión constante, improductivos y no del todo capaces de comprender sus actos” (p. 57). La autora insiste en dejar de asumir “los niños y niñas como objeto pasivo y registrar su capacidad de acción social” (p. 57).

En cuanto a la constitución subjetiva Bohórquez y Simmons (2019) expresan que “los niños son actores sociales en los mundos sociales en los que ellos participan [...] que modelan las estructuras y los procesos sociales que se dan a su alrededor [...] como categoría social permanente en la sociedad” (Mayall, 2002 citado en Bohórquez et al., 2019, p. 41).

En relación a la infancia como sujetos de saber, Hernández (2019) reconoce [...] la importancia del papel que los niños y las niñas tienen en sus comunidades y la validación de sus voces, evidenciando su capacidad para generar ideas y contribuir al legado y reconfiguración de aquellos saberes que viniendo del pasado ayudan a entender mejor el presente en busca del desarrollo de su comunidad. Reconocer a los niños y las niñas como sujetos activos y de saber implica entender el papel que ellos y ellas desempeñan socialmente en un contexto específico, ya que en cada comunidad particular, se van configurando como sujetos en los diversos espacios en los que participan (p. 17).

La diversidad sería el último tema de esta tendencia. Al respecto, Galvan y Espinosa (2017), señalan que “la diversidad en todo caso, implica una experiencia con la alteridad que, en una situación educativa multigrado, supone el tejido de relaciones de intercambio entre alumnos que

son disímiles en edad, experiencia de vida y trayectoria escolar” (p. 17). Asimismo, Suárez y Malagón (2018) enuncian que “la infancia se aproxima a la condición de extranjería al ser huidiza, inaprensible, disconforme, diversa, difícil de encasillar” (Cely; Espinosa; Suárez, 2016 citado en Suárez et al., 2018, p. 157).

Esta tendencia muestra distintas concepciones de infancia, a través de las cuales cuestionamos sus alcances y límites y cómo estos pueden influir en los encuentros con las otras y los otros y en el hacer vínculos. Estas investigaciones convocan a pensar la infancia como sinónimo de la diferencia, y reconocer esto posibilitaría un hacer con el otro, no sobre el otro, lo que problematiza las preconcepciones, prejuicios y estereotipos.

Pregunta de investigación: lo que busca raíces

¿Qué efectos pueden observarse en la exploración de los saberes en acción que se ponen en juego en algunas escuelas situadas en contextos rurales?



Objetivos: el terreno a arar

General:

Analizar, a partir de la observación participante, los efectos de los saberes en acción que se ponen en juego en algunas escuelas situadas en contextos rurales.

Específicos:

- Identificar las formas y escenarios en los que se hacen presentes los saberes en la acción en la vida cotidiana de algunas escuelas situadas en contextos rurales.
- Reconocer algunos de los efectos que estos saberes en acción producen en los sujetos que habitan esas escuelas y en la dinámica escolar.
- Comprender las implicaciones que tiene formarse en el trabajo de educar, explorando la incidencia de los saberes en la acción.

Contexto teórico: lo que aviva la cosecha



Para la construcción de nuestro contexto teórico, en un inicio, consideramos que algunas de las investigaciones encontradas en el rastreo de los antecedentes podrían apoyarnos como referentes, pues se centraban en alguna de las categorías que nos abrieron a este camino de pensamiento: *infancias, escuela, ruralidad, diferencias*; ello que suponía pensarlas de forma aislada y fragmentada. Sin embargo, nuestra apuesta es tejerlas. Si bien tuvimos varios encuentros y otras lecturas azarosas e intuitivas, que creíamos podrían ser indicios, no encontrábamos una convergencia. Insistimos en sostener nuestras conversaciones y es así como llegamos a la idea de anidar, de hacerle casa-techo-refugio a todas nuestras categorías. Encontramos la posibilidad del lazo, en los *oficios del lazo*. Fue así como decidimos acompañarnos de Laurence Cornu, filósofa y pedagoga francesa, que con su texto *Notas acerca de una epistemología de la acción*⁶, sostenidas en una perspectiva que comprende la educación como oficio de lazo social, actuará de *la petite maison*⁷ de nuestras categorías.

Para iniciar, Cornu introduce el concepto de “lazo” como “lo que reúne y los diferentes modos de hacerlo (incluido el encierro)” (p. 206). Ella dice:

El lazo me habla de relación al otro, al objeto. [...] Juntan y separan [...] poniendo en juego la posibilidad de ir hacia el otro, hacia lo otro, reconocer lo desconocido, la polisemia de las palabras, la resonancia de los términos corrientes (p. 206).

Es así como la autora nos invita a recorrer los oficios del lazo desde una epistemología de la acción y para ello trae algunas ideas sobre la pluralidad y la polifonía. Ella enuncia que en la pluralidad aparece la acción, “como revelación de singularidades, de matices, de sentidos, como apertura de perspectivas y de oportunidad” (p. 206). Respecto a la polifonía también advierte:

Tenemos que tomar o retomar la palabra [...] en un mundo donde el lenguaje [...] se vende y se consume en mensajes reducidos a la univocidad. [...] Hay que escuchar las palabras y las frases, particularmente las de los que no son escuchados: los invisibles, los niños, los pequeños. Creo que de eso trata nuestros oficios y que eso instituye lazos, posibilidades de lazos (p. 207).

⁶ El texto es resultado de la conferencia de Laurence Cornu que tuvo lugar en el Seminario Las instituciones: saberes en acción, realizado el 7 y 8 de septiembre del 2019 en Buenos Aires, Argentina.

⁷ La pequeña casa del auxiliar être en el passé composé de la lengua francesa. La utilizamos como analogía por ser una casa que alberga palabras y acciones.

El propósito de la autora con estas notas es hacer “resonar el potencial de pensamiento de algunas palabras, que tienen que ver con el tema de la acción” (p. 206). Y uno de los atributos para hacerlo es el silencio, “No se escuchan las palabras sin silencio. Necesitamos algo de un silencio para acoger palabras vivas [...], un silencio poblado de palabras pensativas. Sostener la posibilidad de pensar es una forma de acción” (p. 207). Esto implica para los oficios del lazo que,

Sostener los lugares del pensar es actuar para que las reflexiones, las deliberaciones, las confrontaciones de juicios diversos, los encuentros de energías y experiencias, así como las propuestas creativas e inventivas, surjan y cobren forma en colectivos dispuestos y atentos (p. 207).

Laurence se ocupará de describir algunos de los sentidos de las palabras *acción*, *nuevo*, *saberes*, *epistemología*, como conceptos que se presentan en redes. Dice que la *acción*:

remite a algo que ocurre porque uno “hace” algo: pasa algo, algo cambia, porque uno pone en movimiento algo. [...] En compañía de Hannah Arendt podemos decir que actuar es comenzar, iniciar. La acción tiene que ver con la posibilidad del nuevo y de lo nuevo (p. 208).

Esto implica que,

En la educación, la formación, la salud, el cuidar, se trataría de reflexionar sobre una “acción *con* el otro” (no *sobre* el otro).” [...] “¿es posible pensar la acción en la educación, en la salud, en la política como una acción *con* el otro y no como disciplina, persuasión, dominación? Una acción “nueva” para que algo “nuevo” ocurra (p. 208).

Para desplegar el concepto de *nuevo* retoma a Hanna Arendt, quien llama a las niñas y los niños “los nuevos” o “los recién llegados”. Así, “lo nuevo es lo imprevisible, precisamente, lo que no se puede “calcular”, prefigurar, prever” (p. 209).

También dirá que, es por la acción con el otro, no sobre el otro “que adviene “lo nuevo” y lo imprevisible. La acción de los oficios del lazo sería la de inventar lo que permite al otro inventarse” (p. 209). Entonces... “¿De qué trata una acción con el otro, cuyo objeto (cuya apuesta) es “la llegada del otro”? ¿Hay un “saber hacer”, un “saber actuar” con el otro? ¿Un saber capaz de inventar al otro?” (p. 209).

Para acompañar estas preguntas o cuestiones, la autora introduce los *saberes* de la acción, los cuales no son aplicables.

[...] hay saberes de la acción, una inteligencia del actuar: (...) no solamente técnicas, sino ángulos o perspectivas, ingeniosidades y decisiones, un sentido del momento oportuno, una inteligencia astuta. Algo que no es simplemente la aplicación de un cálculo (...) Se trata de una inteligencia práctica [...] un saber práctico del actuar justo en situación (Cornu, 2019, citado en Frigerio, et al., 2018).

La naturaleza de estos saberes no es prever, sino la invención, lo imprevisible. “¿Cómo pensar un saber de lo imprevisible?” (p. 209). Para ello, Cornu destaca que “es necesario observar los saberes en actos, en los actos, aprender de aquellos que están en obra” (p. 210).

Laurence sugiere que hay que deconstruir -sin destruir- la idea de saber como control de las causas. Lo que no se conoce es lo que se puede sacar de las pinzas de la causalidad lineal. En este sentido, hay saberes desconocidos de los actos y las prácticas donde

es indispensable, necesario, partir de las mismas prácticas de la experiencia, la observación, de la reflexión sobre las prácticas de los oficios del lazo [...] los actores son testigos de metamorfosis. Se producen acontecimientos minúsculos; los sujetos se transforman, las situaciones sufren variaciones, los gestos tienen efectos: una iniciativa discreta pero decisiva da lugar a algo nuevo (p. 210).

Es así como “Una epistemología de la acción sería entonces el conocimiento del saber de esos actos” (p. 210). Para contextualizar, Cornu define la *epistemología* como:

el estudio de lo que hace a “la verdad” de un conocimiento, de sus condiciones, de sus criterios de validación, métodos, paradigmas, estudio (*logos*) de un saber (*episteme*). [...] en y para los oficios del lazo, se trata de un saber extraño y desconocido, el *saber no sabido* de aquellos que intentan transformar una situación que concierne e implica a otro y, en consecuencia, se trataría de explorar una “nueva” región de la epistemología (p. 211).

De ahí que se trate de insistir en “un programa cuyos objetos pueden y deben ser propuestos de manera incesante, tomando en consideración que no solo hay saberes de la acción o para la acción, sino en la acción misma” (p. 211). Esto nos adentra en algunas cuestiones a propósito de los *saberes no sabidos*.

¿se trata de saberes incorporados, tácitos, no concientizados o de saberes del inconsciente, imposible de concientizar totalmente? [...] Se trataría de pensarlos, en su enigmática formación, en su enigmática circulación entre consciencia e inconsciencia, entre acción y pensamiento. Se trata de nombrarlos (p. 211).

Además, continúan las preguntas sobre estos saberes

¿Cómo reconocer entre los saberes [...] los que surgen de la ingeniosidad y de la experiencia? ¿Cómo advertir el poder de los gestos que dan cuenta de una comprensión del cuerpo como actividad no consciente, que a la vez “porta mi actividad consciente, de la cual surge la novedad” (Billeter, 2012) y los que expresan un saber “del inconsciente”? [...] el “saber del inconsciente” parece dar agudeza a la disponibilidad (p. 211).

A partir de estos interrogantes que se piensan la epistemología de la acción, Laurence replantea las relaciones entre la teoría y la práctica

En las paradojas y desafíos de la acción se ponen en juego [...] una cierta práctica de la teorización, [...] no se trata aquí de un nuevo saber teórico dominante, sino de una perspectiva reflexiva, que interroga las relaciones entre teoría y práctica, la manera de pensarlas, proponiendo idas y vueltas entre las dos [...] y del reconocimiento de una reinvención de sus relaciones.

Hay un saber en la acción y este no puede reducirse a una técnica (es decir, a la aplicación de una ciencia), sin embargo, para la teoría no se trata de ser un *saber de la acción que prevea la acción* [...]. Ciertamente, es posible prever algo y limitar o reducir una parte de lo imprevisible. Pero si la acción es la invención de lo nuevo es imprevisible [...] ¿Cómo constituir un “saber hacer” con la constatación de que, aun habiéndolo previsto todo lo que se puede, podrá justamente ocurrir algo nuevo y distinto, algo totalmente imprevisible que no resulta de un descuido en la previsión? [...] La acción vigilante oficia a través de una presencia que garantiza esa posibilidad (la de lo imprevisto) (p. 212).

Replantar estas relaciones supone una *tramitación*, un movimiento, donde

[...] se convoca al pensamiento y que este a su vez evoca y convoca a la deconstrucción, la de la oposición entre teoría y práctica (o la deconstrucción de la jerarquía que equivocadamente se les adjudica) y también la deconstrucción de la teoría misma como ciencia (p. 212).

Además, agrega:

Pensar el saber en la acción es pensar la acción y sus saberes diferenciándolos de la mera aplicación, del cálculo, de la ejecución de un protocolo, de una concepción tecnocrática, para concebir ese saber “desconocido” para las teorías como un pensamiento que se pregunta por la justeza de la acción, entendiéndolo como una decisión, un riesgo, un

comienzo, un proceso que se desata y se extiende, entendiendo que el pensamiento puede proporcionarnos una idea (p. 212-213).

Hay que pensar la acción; sin embargo, Cornu advierte que “pensar no es saber” (p.213) e invita a cuidar una forma de la acción, por la presencia. “El pensamiento está en deuda con la acción y la acción está en peligro. [...] Se trata de sostener una cierta forma de la acción. [...] una acción por la presencia” (p.213). Así, la epistemología de la acción

se construye sobre problemas e inmersa en una trama de conceptos a partir de la cual nombramos y exploramos el actuar con otro, propio de nuestros oficios. Al reflexionar sobre esa trama conceptual [...] es posible despejar lo que se focaliza, los principios que rigen la acción en los oficios del lazo (p. 213).

Para introducir estos principios la autora menciona uno de los atributos de los saberes de la acción: su *dinámica transformadora*. De esta manera, “los “saberes de la acción”, los oficios del lazo, presentarían [...] tres principios: [...] la búsqueda de lo “singular”, de un “quién cuida/vela por” y una poética que en el marco de copresencias crea espacios con características particulares” (p. 213).

Respecto a la *singularidad* dice que “oficia a la vez de principio (presupuesto), alcance y efecto” (pág. 214). Y a modo de hipótesis precisa que “al actuar en los oficios del lazo planteamos y ponemos de manifiesto lo singular [...] de los sujetos y de su historia; [...] situaciones, momentos, lugares, actos e iniciativas” (p. 214).

La autora despeja algunas ideas que circulan sobre la singularidad, bordea algunos sentidos para los oficios del lazo y advierte de qué se trata:

La singularidad no es un “ser”: son acontecimientos, subjetivaciones. No se puede revelar sino en un espacio común. Pensar “por singularidad” supone pensar también la pluralidad [...]. Actuar siguiendo este curso de acción es, por otra parte, ir en contra de las cómodas generalizaciones, de lo estandarizado, de cualquier tratamiento masivo. Es ir caso por caso [...]. Es resistir a la vez teórica y prácticamente a las estigmatizaciones sociales, a las soluciones globales, a las confortables categorizaciones. Se trata de resistir exactamente a las generalizaciones, que son lo propio de la actividad categorizante, y a la modalidad aplicativa de las generalizaciones que reducen a los seres a categorías generales. [...] se trata [...] de interrogar el uso social de resultados clasificatorios, sin doblarse a la instrumentalización que de ellos haga una biopolítica de las masas (p. 214).

Este principio se traduce en

[...] concepciones del tiempo y en una manera de hacer/tratar/vérselas con la temporalidad [...] en el actuar, se trata del tiempo de la ocasión que se toma (el *kairos*); [...] Algo puede cambiar. Algo singular puede advenir. [...] la hipótesis de la acción, [...] aparece sublevándose y movilizándose contra los fatalismos. [...] ¿Cómo actúa la acción oportuna, en el “momento adecuado”; cómo opera? Gracias a una disponibilidad alerta, que vela, que cuida (p. 215).

Con la pregunta anterior la autora introduce el segundo principio *disponibilidad alerta, que vela*. Sobre este se pregunta y propone:

¿[...] control de la potencia? Eso sería “vigilar”. [...] “velar” [...] no para controlar. [...] considerar el potencial de [...] las formas de acción [...] en las que la potencialidad, la atención, constituyen las condiciones de “eficacia”. [...] propongo nombrar a ese tema [...] el principio de quien cuida o vela por, con una disponibilidad alerta. [...] idea paradójal de una acción “no exitosa”, “menor” (en el sentido de minimalista) [...] que se dedica a ejercer una viva atención a lo que se está dando una disposición para estar disponible (p. 215).

En los oficios del lazo esta disponibilidad busca:

[...] la posibilidad de una metamorfosis en el otro mediante una iniciativa que habilita la iniciativa, por la atención que se brinda y la confianza en lo que está en estado potencial. El corazón de esta acción es la noción [...] de disponibilidad [...] a la escucha, a la atención [...] que apuesta a la potencia del otro [...] los oficios del lazo [...] de este modo reciben al otro (lo inescuchado, lo inatendido del otro) por medio de un sujeto presente, atento a un sujeto desconocido, atento a las subjetivaciones, las formas nuevas que pueden emerger con “la llegada del otro” (p. 215-216).

En este sentido, “instalar esta atención, cultivar en sí y en el otro esa disponibilidad alerta [...] requiere protegerla mediante lo que hace marco y objeto en el lazo” (p. 216). A saber, la *poética de los espacios de atención* que constituye el tercer principio. Ahora bien,

la atención que se brinda a los dispositivos inventados y a los objetos que se proponen. [...] lo que ellos presuponen, [...] espacios psíquicos, [...] públicos, [...] de vida, [...] de aparición de objetos comunes y de manifestaciones de pluralidades atentas a las singularidades. Espacios [...] y objetos de acción o de pensamiento. [...] Espacios en los cuales pueden darse tiempos para interesarse en objetos. [...] Objetos de atención y dispositivos de atención

conjunta, a la vez espaciales, racionales, poéticos, para que se pueda dar y tomar tiempo para actuar, hablar, deliberar, pensar... No se trata [...] de cualquier espacio; hay que pensarlos [...]. Se trata de “preverlos”, pero no de hacerlo como dispositivos de protocolos que hubieran surgido de estudios de funcionamiento, sino como efecto de una preocupación por crear espacios habitables, por poner en juego una poética del espacio: arte (singular y creativo) de espacios de vida mucho más que ciencia (generalizable) de soluciones (p. 216-217).

Además, atribuye a estos espacios algunas particularidades:

espacios [...] a los que se vuelve para reabastecerse, soñar, imaginar, reencontrarse con la potencia de la infancia, jugar con los objetos. [...] para la aparición del sujeto singular, en los que el sujeto pueda sentirse esperado, cuidado. [...] de recepción, de hospitalidad (p. 217).

Después de presentar estos principios, la autora aclara que, “los elementos tematizados deben comprenderse [...] en su resonancia como conjunto” (p. 217). Lo ilustra de la siguiente manera: “Estar atentos al nacimiento de lo inesperado es algo que requiere estar/volverse disponible, haber creado (poéticamente) lugares continentes, circunstancias, atmósferas, objetos que se volverán de cuidado conjunto” (p. 218).

Para ir cerrando, Cornu precisa que en una epistemología de la acción hay que deconstruir las categorías de la acción por medio de la reflexividad.

La reflexividad [...] está relacionada con una cierta práctica filosófica que busca pensar la acción, [...] ella explora las paradojas de nuestras categorías y va a buscar [...] los modos de la deconstrucción. Deconstruir nuestras categorías de la acción, nuestros prejuicios metafísicos, las dicotomías, para volvernos disponibles a lo que solicita otros modos de pensar y pone en obra una cierta actividad crítica, filosófica, que trabaja abriendo la conciencia a las potencialidades de la lengua y la palabra, esa atención -cuidado- brindado a la disponibilidad del que vela por (p. 218).

Junto a esto la autora, citando a Derrida, nombra la invención del otro y en lo que consistiría:

Para Derrida, de este modo se encuentra la paradoja de la invención (tan imposible de definir como la deconstrucción) que reside en “dejar que el otro llegue/venga” (in-venir). Se trata de “reinventar el porvenir”. [...] Pero nunca de la “producción” de ese otro (p. 219).

Con lo anterior, la autora nombra la *educación como lo que viene del otro*, además advierte de su responsabilidad

Tal es la experiencia de lo imposible en [...] los oficios del lazo: el porvenir de lo que adviene, como en los actos de confianza, depende de otro. [...] En las instituciones educativas, de enseñanza, en el ejercicio de los oficios de la transmisión, en los oficios del lazo, están en juego la memoria y la oportunidad, la responsabilidad de “reinventar el porvenir”. Una vez más, los temas arendtianos resuenan y su convergencia con la acción conjunta de la memoria y la oportunidad, a la que alude Derrida; nuevamente sorprenden y constituyen la centralidad de la *llegada del otro*, apertura a la brecha, resistiendo tanto a la presión del pasado como a la del futuro para poder recibir la invención imprevisible de cada comienzo. Velar por la capacidad de comenzar es la responsabilidad de la educación (p. 219).

El texto finaliza enunciando que,

En los oficios del lazo [...] No hay otra elección que la de la recepción de lo indecible del porvenir, de la incalculable hospitalidad a lo desconocido de los *recién llegados*, que vienen y cuyas posibilidades podrían quedar aplastadas en nombre de un futuro sin pasado (p. 219-220).

Nos acogemos en las palabras que Laurence nos ofrece como invitación a pensar los oficios del lazo desde una epistemología de la acción. Así como ella, nos proponemos hacer resonar el potencial de pensamiento de algunas palabras, para nuestro caso: infancia, diferencias, escuela y ruralidad. Acompañada de ella y a su vez de Hannah Arendt la infancia se nos presenta como *la novedad, los nuevos, los recién llegados*, como un sinónimo de la(s) diferencia(s); su arribo nos conduce al encuentro con el asombro, con lo inesperado, con lo enigmático.

En nosotras hay una apertura por la diferencia, queremos reconocer la singularidad en el marco de la pluralidad -que no es lo general ni lo estandarizado- y ampliar el campo de pensamiento y reflexión sobre los caminos de la educación especial. Queremos visitar otros espacios posibles: las escuelas situadas en lo rural. Atendiendo a la poética de los espacios, habitarlas, sostenerlas y pensarlas como lugares para lo común y de producción de igualdad; disponerlas para el encuentro de los cuerpos, de la imaginación, de los pensamientos y para que cobren forma las propuestas creativas, inventivas; espacios de vida, para reabastecerse y soñar. Espacios para sentir-nos esperadas, esperados.

Posicionarnos desde la epistemología de la acción, implica para nosotras reivindicar la toma de la palabra, dar lugar al silencio y a la escucha de *los no escuchados*. Recibir palabras vivas. Esta apertura nos significa ofrecer, cuidar y pensar los espacios que deseamos habitar. Velar por que aparezcan acontecimientos, comienzos, metamorfosis.

Metodología: equipaje

Un estudio que indaga acerca de los *saberes en la acción* invita a una investigación cualitativa a profundidad (Gutiérrez & Penuel, 2014), la cual permite dar cuenta de la complejidad que estos implican. Como se conoce, los estudios de corte cualitativo se caracterizan por su pluralismo metodológico, contextualidad y observación socialmente situada; los análisis en este marco se fundamentan en “la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 2006, p. 48), características que permiten desafiar la naturalización de diversos fenómenos sociales y privilegiar las significaciones que emergen en la interacción con las y los participantes.

En este marco epistemológico se eligió la observación participante como estrategia de investigación, según Galeano (2012) esta “se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un período de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (p. 34). Para nuestro caso, aquello que fue objeto de observación fue nuestra propia experiencia como habitantes del último ciclo de formación como maestras. En esta estrategia la investigadora

en cierto grado asume el papel de miembro de un grupo y participa en sus funciones, cohabitando con la población por períodos más o menos largos (mientras transcurren los momentos que estudia) con el fin de observar todo lo que pueda ser observado (p. 35).

La disponibilidad que implica la voluntad de observar procura una cierta atención hacia los detalles, poniendo en valor la singularidad que al mismo tiempo es destinataria del cuidado que está en juego en el trabajo de educar (Cornu, 2019, p. 218).

Métodos

Observación participante. En concordancia con la estrategia de investigación elegida, este es el método fundamental que considera el estudio y en concordancia con el objeto de investigación dispone la atención hacia escenas y gestos que provocan incomodidad, inquietud, sorpresa, molestia, esperanza o algún afecto o emoción relevante, proveniente tanto de lo que hacen las y los otros que están allí, como de nosotras, del encuentro con lo desconocido e inesperado en nosotras a partir de este proceso de práctica.



Diario pedagógico: Es el espacio donde se registra por escrito los resultados de la observación participante que incluye descripciones y reflexiones derivadas de cada encuentro acontecido.

Para el despliegue de estos métodos realizamos una inmersión en dos escuelas que nos acogieron por aproximadamente cinco meses, ubicadas en contextos rurales de dos municipios distintos del departamento de Antioquia. La exploración y la interpretación estuvieron inspiradas en los tres tiempos lógicos que Juan Fernando Pérez -basándose en la propuesta sobre la temporalidad lógica que rige cualquier indagación según Jacques Lacan- introduce al momento de pensar la lectura intratextual: instante de ver, tiempo para comprender y momento para concluir. El primer tiempo consistió en un proceso de acercamiento y observación de las dinámicas escolares; el segundo en la inmersión en dichas dinámicas: oficiamos como maestras propiciando espacios de creación e intercambio a partir de actividades con las niñas y los niños, inspiradas en temáticas que queríamos compartir y en algunos de sus intereses; el momento para concluir tuvo lugar en dos registros: la realización de un cierre que habilitara nuevos posibles para los niños, las niñas y para nosotras, y la escritura de este informe de investigación.

Una de las escuelas podría dibujarse inicialmente como siguiendo una “L”: los baños de las niñas y los niños, un salón con instrumentos musicales y libros, un cuarto, el salón principal, la cocina y el comedor, un salón con computadores, libros y manualidades. En el centro del espacio hay una cancha, al frente el parque y la huerta. La escuela funciona con el modelo de Escuela Nueva –equivalente a la educación multigrado–, es por esto que en tres de las esquinas del salón (exceptuando la de la puerta) están ubicados los Centros de Recursos de Aprendizaje –CRA– que lo caracterizan.

Para el año 2021 asisten a la escuela doce niñas y niños de preescolar a quinto; el salón se distribuye en tres conjuntos de mesas que indican los ciclos formativos: a un lado están preescolar y primero, al frente de ellos segundo, tercero y cuarto, y en el centro –frente al tablero– quinto. Hay tres tableros: al frente uno de tiza –el principal– donde la profesora escribe actividades, ejercicios y tareas para cada ciclo; un tablero de acrílico ubicado a un costado del aula detrás de las mesas de los estudiantes de preescolar y primero que es utilizado para ponerles algunos trabajos; y otro tablero de tiza ubicado en la parte de atrás del salón.

La segunda escuela se encuentra justo al final de un pequeño camino de árboles y entre espesas y grandes nubes, por eso la hemos nombrado “la escuela de las nubes”. Lo primero que se

ve al entrar es el parque y la cancha de cemento, al frente del parque hay un salón cerrado lleno de sillas viejas, al lado de éste está el salón principal donde reciben las clases las niñas y los niños de preescolar hasta quinto, en el otro costado hay un salón al que se tiene acceso por medio de una rampa y donde se guardan los implementos para educación física; al frente de éste último se hallan el comedor y la cocina y encima de éstos el “salón de informática” cerrado, desordenado y sin computadores porque éstos se encuentran guardados en cajas en la biblioteca. Detrás del salón principal hay otro salón con algunos pupitres y contiguo a éste está la biblioteca que es un salón algo oscuro con varios estantes desordenados y con cajas; al lado de la biblioteca están los baños. Detrás de la biblioteca hay una huerta con rastrojo y con restos de algunas plantas marchitas.

En el salón principal se desarrollan la mayoría de las clases de las niñas y los niños. Esta escuela también es multigrado, razón por la cual el salón está organizado en dos partes: una donde se ubica preescolar, primero y segundo; otra donde están tercero, cuarto y quinto. Estas dos partes están dispuestas de manera paralela pero la disposición de las sillas de cada lado están orientadas en sentido contrario.

Análisis

Para hacer el pasaje de los diarios pedagógicos a la categorización, nos sumergimos “mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad que allí se expresa” (Galeano, 2004, p. 53). Considerando el párrafo como unidad de análisis, asignamos a cada uno de estos un código emergente en correspondencia con la pregunta de investigación; los códigos al ser enlazados por las relaciones lógicas identificadas entre ellos dieron lugar a las categorías y al esquema de presentación de la información.

Aunque no hubo un formato estándar para escribir los diarios, buscamos privilegiar aquello *que pasó* –lo que nos conmovía y nos movilizaba a pensar–. Cada una seleccionó tres diarios para la realización del análisis: uno por cada tiempo lógico. Se hizo una lectura y codificación de cada diario en sí mismo, y posteriormente se contrastaron los códigos que emergieron de todos los diarios. Identificamos convergencias y singularidades, asignamos a cada fragmento un verbo (acción) que a manera de código condensara su sentido. Luego de enlazarlos y separarlos según sus relaciones, arribamos a dos grandes conjuntos en los cuales intentamos elucidar los saberes contenidos en esas acciones. En el presente informe nos centraremos en presentar el verbo *enseñar* en la vertiente que lo vincula con la *responsabilidad educativa*; nos permitimos antes hacer un paréntesis para presentar las consideraciones éticas de esta investigación.

Consideraciones éticas



Nuestro interés consistió en aproximarnos a las escuelas situadas en contextos rurales intentando suspender pre-juicios, certezas y fantasmas. Apostamos por descubrir y dejarnos enseñar, ya que “anticipar cualquier respuesta significaría *encarnar un saber* que se volvería condenatorio” (Frigerio, 2012, p. 96). Nos acompañaron preguntas y estuvimos dispuestas a reconfigurarlas, sostenidas por el deseo de que nuestra formación se conmoviera como efecto de la exploración de los saberes en acción que se ponen en juego en las escuelas en las que se desplegó esta investigación. Además, asumimos una posición reflexiva frente a los efectos que la investigación pudiera causar a las niñas y los niños, maestras y maestros que participaron en este proceso; no pudimos controlar ni eliminar estos efectos, pero sí se constituyeron en objeto de reflexión y de pensamiento para nosotras (Galeano, 2004).

Previo al inicio de la investigación se le informó a las y los participantes los propósitos del estudio, se habilitó su participación de manera voluntaria y se hizo explícito que la información generada se utilizaría únicamente con fines académicos.

Resultados y discusión:

Enseñar: pensar lo que nos (sobre)pasa

La estructura y desarrollo de los hallazgos que se presentan a continuación encarnan en buena medida un fragmento del título con el que hemos decidido nominarlos, es decir, “lo que nos (sobre)pasa”. El transcurso del análisis manifiesta la intención de introducir una distancia con ese efecto –lo que nos (sobre)pasa– que estuvo dominando nuestra relación con lo sucedido en la práctica, a partir de un esfuerzo de pensamiento. El núcleo de lo que nos (sobre)pasa es la *reactividad* reflejada en la captura de una parte de lo que estuvimos rechazando: irritación, desprecio, narcisismo, censura e insaciabilidad son los saberes en acción que se revelaron. Admitir el extravío y la fragilidad, así como llevar adelante la experiencia de la *incomodidad* en tanto saber, nos ofreció un lazo para reconocer nuestra captura por la reactividad cuando nos confrontó con el difícil desafío de resistir a la repetición y asumir la responsabilidad de enseñar.

Una temporalidad importante de nuestra inmersión en las escuelas supuso situarnos en la posición de observadoras de aquellos que representan el lugar que es causa de nuestro deseo y de nuestra decisión de formarnos profesionalmente, es decir, son maestros/as, en un breve lapso serán nuestros/as colegas y no deja de ser desconcertante la circularidad en la que nos introducen nuestras reacciones a sus conductas “profesionales”. La irritación, la queja y la indignación conforman el saldo de esa experiencia que en lugar de ubicarnos nos extravía. ¿Qué otras respuestas pueden derivarse de la observación sistemática del menosprecio de algunos/as maestros/as cooperadoras/es? No lo sabemos. Por lo pronto nos disponemos a desahogarlas intentando visibilizar los saberes en acción que ponen en movimiento y luego veremos qué segmentos es posible aislar como pensables al respecto. Los saberes que emergen como resultado de esta exploración son políticamente incorrectos, están dominados por una emocionalidad –también incorrecta–, carecen quizá de fundamentos teóricos o argumentos profesionales, pero no por ello son desestimables y mucho menos eliminables.

La irritación es un saber insistente que se activa con lo observado. Una de sus fuentes es el *descuido en el decir dirigido a las niñas y niños* registrado en una escena acontecida durante la semana de “refuerzo”; allí el profesor se dirige a las/os estudiantes y dice: “Los refuerzos se llamarán remediales [...] ¿qué toma uno cuando está enfermo?... ¡remedio! ¿verdad?, pues lo que vamos a hacer se parece a eso pero aplicado a las actividades académicas”. La maestra en formación que fue testigo del episodio escribe en su diario: “¿acaso se puede comparar la enfermedad con necesitar más tiempo y más práctica?”.

Otra fuente de la irritación es *el autoritarismo*, entendido como abuso de la posición de poder propia de la función magisterial. Un diario cuenta una escena donde el profesor de repente deja la clase y a su regreso se encuentra con que la dinámica había cambiado, pues las niñas y los niños más grandes estaban hablando con alto volumen y otros estaban jugando. La reacción del profesor es castigarlos posponiendo la hora de la salida al descanso. Esta acción moviliza para la autora del diario las siguientes quejas a manera de preguntas: “¿cómo entenderá las dinámicas y los comportamientos de las niñas y los niños?, ¿pretendía que lo esperaran sentados en silencio sin hacer nada?, ¿serán necesarios los castigos?”

El *desprecio por el oficio* es la tercera causa de irritación que podemos enumerar. Su acción se registra en los automatismos y reduccionismos del profesor cooperador según lo relata una de nosotras en los siguientes términos: estaba interesada por conocer las materias que se ofrecen a las

y los estudiantes, a lo que el profesor responde: “en los primeros grados –preescolar, primero y segundo– solo profundizamos en lengua y matemáticas, y los demás sí ven todas las áreas acompañadas de las guías”. Esta respuesta despierta en ella una “cierta tristeza” que luego le da pie para interrogar el lugar de las ciencias, el arte y la imaginación en la escuela, y decir: “¿es solo mi impresión o de verdad este señor solo hace lo básico como por salir del paso?”.

En esta irritante serie, otro diario señala que el profesor cooperador *regaña* a un estudiante cuando se levanta en repetidas ocasiones de su puesto porque estaba cansado de escribir y lo *castiga* poniéndole una plana. En reacción, la maestra en formación testigo de la situación plantea: “¿se trata solo de llenar los cuadernos con letras sin sentido?, ¿qué sucede cuando el cuerpo quiere moverse y los ritmos de la disciplina y del orden no lo permiten?”.

El ejercicio de describir y nombrar este conjunto de indignaciones –justificadas– nos sitúa frente al desafío de cómo no quedar presas de la *indignación*, del automatismo y la repetición hacia donde empuja.

Si el apartado anterior registra una serie de escenas cuya construcción e interpretación están signadas por el par irritación-indignación, en este prevalecen la decepción y la preocupación por la constatación de situaciones que desvalorizan el oficio que ha sido nuestra causa para llevar a cabo este trabajo: enseñar.

Empecemos por las decepciones. Un diario reporta la interrupción de la clase por parte del profesor cooperador, acto que a su vez alteró el acompañamiento que una maestra en formación estaba desarrollando con algunas/os estudiantes; lo hizo para quejarse de su trabajo ante ella a través de comentarios incómodos que desembocan en una pregunta que dirige a ella: “¿qué te motiva a ser profesora?”. La maestra en formación reaccionó sintiendo “angustia” y “rabia”, pues le “molestó que interrumpiera la conversación que estaba teniendo con algunas y algunos de los más pequeños”; además sintió “que a estas alturas del camino no era una pregunta válida, porque ser maestra era decisión tomada”.

Esta *confrontación con el descuido de los sentidos del oficio* también se constata en la preocupación experimentada por una de nosotras luego de una jornada escolar en la que participó sin la compañía de las otras maestras en formación; así lo plasma en el diario: “me encontraba sola [...] y sentí que todo había sido una carga, sentí que necesitaba el apoyo de siempre [...]. Estaba

sola y no estaba presente, por eso no fui tan aguda, tan atenta, tan dispuesta”. La amenaza de ese cuidado que es nuestra responsabilidad sostener, se manifiesta como una culpa por la tentación de retirar la disponibilidad que solicita el trabajo de enseñar.

La decepción se renueva en la *constatación del desprecio hacia “lo preescolar”*. La experiencia de habitar una escuela multigrado nos permitió trabajar simultáneamente con chicas y chicos de diferentes edades; sin embargo, en nuestras observaciones verificamos de manera insistente una incompetencia para trabajar con las y los estudiantes de preescolar. Un diario registra una escena que es emblema de esta situación: la profesora cooperadora hace una lectura y formula una pregunta dirigida solo a los/as estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto, excluyendo a los de preescolar; al respecto la autora del diario refiere: “siento que se les deja de lado mientras crecen o aprenden a leer y escribir”.

A diferencia de la parálisis en que nos introdujo el par irritación-indignación, la decepción devenida preocupación activa algo del orden de la imaginación de otros devenires posibles. Esto da forma a un saber en acción que se hace presente y decidimos llamar *preocuparse por cómo restituir los sentidos del oficio*. Su expresión la representa un diario que muestra al profesor cooperador haciendo una evaluación de inglés y algunas/os estudiantes le preguntan si es posible apoyarse en las notas de sus cuadernos; él dice que no. La maestra en formación se pregunta por las formas de evaluar: “¿cómo pensar-nos estos procesos de tal manera que cada vez puedan producir menos estragos?”. Este saber se verifica también en la escena de otro diario donde se está realizando una cartografía de la escuela que tiene en cuenta los lugares de mayor preferencia de las/os niñas/os; destacan la cancha y dicen: «la escuela sin cancha sería muy “fea”», “no tendría sentido”. Como efecto, la maestra en formación se ofrece una explicación: “es el lugar donde se juega y donde hay más movimiento del cuerpo”; no obstante confiesa su expectativa de “que por lo menos a alguno se le ocurriera decir que es el salón”.

Los saberes en acción que emergieron de esta exposición a las decepciones no nos orientan hacia el imperativo de defender y realizar las idealizaciones que nos acompañan, sino a dejarlas caer sin soltar por ello las preguntas, las preocupaciones, la persistencia en valorar los espacios mediante los cuales ofrecemos lo que nos resulta valioso, la responsabilidad cotidiana de cuidar y construir unos sentidos que aunque frágiles, por sus efectos, nos siguen conmoviendo.

En el contenido de este apartado, la primacía de la indignación y la decepción es sustituida por una compulsiva tendencia a interrogar **TODO** lo que acontece, con derivas que nos confrontan con una insaciabilidad –que reconocemos que se ha configurado en nosotras– y nos desafían a imaginar otras aproximaciones a la experiencia.

En lo que respecta a los contenidos seleccionados, los diarios señalan un grupo de saberes cuya acción se orienta a cuestionar la calidad y cantidad de lo que se transmite en las escuelas, específicamente mediante dinámicas y materiales que no se inscriben necesariamente en una clase: libros de la biblioteca, votaciones y restaurante.

Un diario registra cómo al escuchar una lectura en voz alta de un poema para las niñas y los niños, una de nosotras trae a colación el interés –desde una sensibilidad que compartimos– por este y otros tipos de literatura y se pregunta si son usados en la escuela; describe:

en la biblioteca de la escuela encontramos mucha literatura [...] y no sé si la profe o los chicos la habrán explorado y husmeado tanto, y ojalá que si no lo han hecho algún día lo hagan, pues son materiales fascinantes como libros en lenguas indígenas, poemarios, cuentos...

El saber que emerge de la posición descrita lo nombramos durante el proceso de codificación y análisis “interrogar la calidad de la oferta”; no obstante, el tiempo de escritura de este informe propició un distanciamiento a través del cual nos descubrimos *actuando vanidosamente*.

Otro escenario destinatario de esta orientación por la interrogación, adquirió en principio la forma de “saber inquietarse por la trasmisión de la democracia en la escuela”. A través de un diario que relata la jornada de elección del personero en la escuela, la autora cuestiona dos situaciones que presencié durante su apoyo a la jornada: la primera, relacionada con el proceso de votación, el cual “se hacía desde una plataforma de la institución, los niños señalaban por quién votar y un estudiante de bachillerato maneja el computador para validar el voto”; la segunda, vinculada a los criterios de elección considerados por una estudiante quien dijo al referirse a una de las candidatas: “esa, quiero esa, me parece muy bonita”. Nuestras reflexiones iniciales a propósito de estas situaciones nos llevaron a interrogar la noción de democracia y participación que se transmite, así como la garantía de condiciones necesarias para la democracia. A ello se sumó la pregunta por cómo velar por el ejercicio efectivo de la democracia. Entre ese tiempo y el de la producción final de este escrito, y en un esfuerzo por desplazar el estilo de interrogación que tiende a señalar –más

que a comprender— el incumplimiento de las condiciones correctas de algo, nuevas preguntas se abrieron lugar: ¿cómo hacer existir vínculos democráticos en la escuela?, ¿cuáles son las principales barreras a enfrentar en este sentido?

Por último, es el restaurante escolar y las relaciones que allí se ponen en escena el blanco de nuestra interpelación. Bajo la forma de un saber que en principio denominamos “preocuparse por la dosis justa de lo que se ofrece”, la escena provocadora aparece en un diario que relata que en respuesta a una estudiante que manifiesta no querer comer más, la profesora acude a “cucharearle” para terminar de darle la comida. La maestra en formación se cuestiona:

me parece importante acompañarles al comer, darles de comer [...], siento temor cuando se les obliga a comer. Cuando ellos/as me dicen que quedaron llenos, yo les creo y siento que no debo insistir más, pero a veces sí dejan mucha comida, ni la prueban... ¿ahí debo insistir?

De este contraste entre la decisión de la maestra cooperadora y el temor de la maestra en formación, queda abierto para nosotras el camino de construir una posición que sin necesariamente rendirse albergue la resistencia y se pueda plantear en qué contextos es oportuno y necesario permanecer en la insistencia, o retirarse de ella. Al constatar la inexistencia de un justo medio — porque cada situación en su singularidad exigirá criterios diferenciados— y el miedo que ello desata, desconocemos cuál es el camino a tomar, pero lo que parece claro es que persistir en educar no es ni puede ser equivalente a la pretensión de no equivocarse.

La nominación de los “saberes en acción” que dieron lugar a la conformación de este apartado, en este tiempo de lectura que se corresponde con la responsabilidad de la escritura, nos permitió evidenciar interpretaciones que en principio buscaban favorecer nuestro lugar. Rasgos de *reactividad* presentes en la irritación, la decepción y la excesiva interrogación, permiten verificar que ante el miedo y el no saber, resulta confortable ubicarse en el lugar del ideal que aquellos que contemplan y se des-implican pueden habitar.

Llegadas a este punto, el *miedo* insiste. El blanco de esa mirada —a menudo severa en sus juicios— es cada vez menos la actuación de otros y retorna progresivamente sobre nosotras. El primer nombre que asignamos a ese miedo, intentando formalizarlo como un saber en acción consistió en *temer a los riesgos del oficio*. Su emergencia tiene lugar en el fragmento de un diario

que describe el final de una clase de educación física donde la docente les pide a las niñas y a los niños escalar la malla que rodea la cancha; les indica que se “pongan bien la botica”. La reacción registrada por la maestra en formación sostiene: «este momento me impresionó, sobre todo porque internamente creía que las clases debían ser “menos riesgosas” o medio seguras». ¿Cuál es el objeto del miedo en cuestión? ¿Cuál es la idea de seguridad en juego? ¿Las consecuencias que con este temor se pretenden eludir guardan una preocupación por la vida de los niños y las niñas o por salvar nuestra responsabilidad ante un eventual incidente? ¿Qué diferencia las actuaciones que se orientan por el miedo de aquellas que se orientan por el cuidado del otro?

El segundo nombre del miedo es *encartarse con el silencio del otro*. Aparece registrado como resultado del momento en que la maestra en formación realiza una entrevista a una estudiante acerca de su “experiencia escolar”. Concluye: “fue una entrevista extraña para mí, quería que ella dijera más cosas, pero no sabía cómo hacer para que me contara con más detalles”. Eludir el silencio porque se le teme, por el vértigo a sentirnos solas o a no conseguir lo que buscamos; frente al desgaste que procura la pretensión de eludir lo que no se deja eludir, frente a la frustración de esa guerra perdida contra el silencio, admitimos hoy nuestra *fragilidad* y acogemos la invitación a habitarla y a crear con ella.

Por último, la tercera forma o saber a través de la cual se manifiesta el miedo según la información seleccionada lleva por nombre *resistirse a ocupar el lugar de agente en el oficio de enseñar*. La escena que es su causa aparece en un diario que narra la presentación inicial ante las y los estudiantes; la autora, dirigiéndose a ellas y ellos dice al compartir sus expectativas: “me gustaría que fuera un tiempo para aprender de cada uno”. En respuesta, algunos estudiantes “se sorprendieron” y uno dijo: “¿no será al revés... que nosotros aprendamos de ustedes?”. Los fragmentos ilustran que la elusión a hacerse cargo constituye una tentación constante en el trabajo de educar cuando el miedo es un aliado. Esto no indica que los niños y las niñas no tengan numerosas lecciones para darnos, más bien nos recuerda que las responsabilidades de ellos y de ellas, y las nuestras, son diferenciadas.

Dos polos han definido nuestros posicionamientos en este recorrido, la idealización y el miedo, dos caras que evidencian al mismo tiempo nuestros apasionamientos –con alguna frecuencia codiciosos– en la aproximación a la elección profesional que hemos decidido, y una fragilidad que se nos impone más allá de nuestros esfuerzos –no siempre conscientes– por negarla o eludirla. Nos sujetamos pues a un referente que emergió como alternativa ante el miedo y que

opera a su vez disolviendo las aspiraciones totalizantes que resultan de las idealizaciones a saber, *el cuidado*. Exploraremos más adelante algunas coordenadas de este camino desconocido.

El recorrido lógico realizado culmina en esta ocasión con una mutación de las relaciones que se nos fueron mostrando: la decepción, la irritación, la presunción y el miedo devinieron en *incomodidad*. Este saber se nos presenta como puerta de entrada a una experiencia posible de pensamiento que hace visible la complejidad de educar, especialmente en la dificultad concreta que representa actuar sin que se impongan los automatismos.

La primera incomodidad en la que nos detenemos se relaciona con *omisiones en el oficio*, algo que se deja sin decir o aclarar a las y los estudiantes. Su reconocimiento parte de un fragmento que expone el momento en que una maestra deja por primera vez una tarea para el encuentro siguiente, pero solo un estudiante la hace. La situación propicia en la autora del diario estas vacilaciones: “me parece importante haberles dicho que las tareas también se pueden cumplir”; también se pregunta: “¿se les olvidó porque pasó mucho tiempo?, ¿por qué no les recordé?, ¿propuse la tarea de llevar una canción con demasiada espontaneidad como sin la suficiente importancia?”. Fue el estudiante que cumplió con la tarea el que interpeló el encuadre realizado, en tanto aportó al mensaje recibido una seriedad que no portaba su “emisión”.

Otra fuente de incomodidad es la *obediencia de los y las estudiantes*; fue experimentada en el marco de una clase donde la maestra en formación indica trabajar por grupos, leer una escena de una obra de teatro y dramatizarla. En su diario hace referencia a una niña que reflejaba resistencia frente al ejercicio y que al salir “tenía una expresión en la cara de querer salir corriendo”. Expresa: “me sentía tan mal, como que no tenía por qué hacerlo si no quería, y aun así lo hizo”. ¿Desde qué lugar responder cuando la resistencia que se manifiesta en un/a estudiante no es sostenida y se resuelve en obediencia?

Las arbitrariedades posibles del oficio son la tercera fuente de incomodidad que hemos decidido situar aquí. Las identificamos al observarnos encarnar acciones naturalizadas como tomar y revisar los cuadernos de las y los estudiantes. Un diario relata que tras culminar una propuesta que consistía en crear un poema individual registrado en el cuaderno de cada uno, a través de un ejercicio en grupos se examina la calidad de la ortografía; la participación de la maestra en formación en dicho escenario la hace preguntarse “si no era muy invasivo tomar sus cuadernos y

marcar con un color en ellos”. La arbitrariedad ilustra la desconsideración que el poder suscita en lo que se refiere a pensar el respeto hacia las construcciones de las y los estudiantes, y hacia el espacio en el cual las realizan; desconsideración –sobre todo– de su consentimiento.

El otorgamiento de privilegios es la última fuente de incomodidad que compartimos en este apartado. Este gesto se presenta en una situación que sabotea la intención de que todas y todos participen, cuando un estudiante muestra indisposición para hacer una actividad, retirándose en varias oportunidades de ella. Al cambiar a otra actividad en la que se utiliza un tambor, el estudiante regresa y pide a la maestra en formación tocarlo, ella se lo permite y luego se pregunta: “¿por qué le permití tocar el tambor solo a él?, ¿si hubiese sido otro también lo hubiese hecho? y, ¿si todos quisieran?”. Entonces, que la seducción y la condescendencia constituyen algunas de las respuestas –¿automáticas?– a la resistencia, nos advierte de la frágil decisión de justicia y de igualdad cuando nuestra “posesión” del control está amenazada.

Último ensayo. Pensar: errancia y fragilidad

Hemos expuesto hasta aquí *lo que nos (sobre)pasa* cuando ensayamos ser maestras. ¿En qué consiste pensar esa experiencia? El devenir de esta escritura ha mostrado que una de las respuestas posibles es que pensar lo que nos (sobre)pasa es pensar el *cuidado*. La intención por volver inteligible la enigmática noción de saberes en acción nos enseñó en el camino algunas de nuestras trampas. Es decir, su enunciación bajo la forma de ideales es encubridora del miedo. El encubrimiento de lo que nos (sobre)pasa, hemos visto, empuja hacia el automatismo y la reactividad. Entonces, si la responsabilidad de educar no es un ideal, asumirla implica subjetivar la cuota de angustia que esta trae consigo. Barbagelata nos recuerda que esta *responsabilidad* es muchas veces “insoportable y exasperante y que es evidente que puede terminar produciendo inseguridad, angustia, temor e impotencia” (2017, 219-220), por lo que ella implica precaverse tanto de “los refugios de la impotencia como de los vértigos de la omnipotencia (...), de la imputación tanto como de la compasión” (Cornu, 2002, como se citó en Monzani, 2017). Precaverse entonces de la *reactividad*: su rigidez, forzamiento y compulsividad, su frecuente y directa orientación “a un resultado opuesto al que conscientemente se busca” (Laplanche, et al, 2013, como se citó en Monzani, 2017).

Cuidar como pensar, *pensar* como la construcción de un borde a lo que nos (sobre)pasa, a la reactividad y sus automatismos. ¿Cuál o qué es entonces el destino de los cuidados si queda claro que no han de ser los ideales? Nuestra interpretación es que lo que ha de cuidarse es la posibilidad de que la educación tenga lugar en las escuelas. Siguiendo la elaboración que realiza en su tesis doctoral María Ana Monzani de la mano de autoras como Tronto, Stolkiner y Barbagelata, el *cuidado*, lejos de vincularse a buenas intenciones, implica la toma de decisiones, “que **los otros** importen”, la hospitalidad a **lo otro** –nunca realizada a medias y por deber–, y “la posibilidad de hacer algo no destructivo con la diferencia que porta **el otro**” (2017, p. 77).

Así pues, subjetivar nuestra responsabilidad en juego, es decir, orientarse por el cuidado, implica habitar esa fragilidad que supone admitir *el miedo a equivocarnos*. Como nos lo recuerda Barbagelata, “la vida y la muerte no son del orden de la verdad, sino del error” (2017, p. 220).

Referencias: quienes han acompañado a sembrar

Barbagelata, N., Fraile, M., Mussi, C., Pallero, L. (2017). *Las infancias cuentan*. Editorial Fundación La Hendija.

Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35.

Chiquiza, P., Medina, A. (2020). *Los saberes de mi tierra: una propuesta pedagógica en la escuela Frailejónal en la Calera Cundinamarca (trabajo de grado)*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Cornu, L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (coords). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. Buenos Aires. Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias.

Correa, Y. (2018). *Infancia, ruralidad y escuela: una metodología en movimiento en la Institución Educativa Rural Dolores e Ismael Restrepo 1984-1992 (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Dalssen, M. (2006). *Diversidad cultural, educación y nueva ruralidad [hacia una educación rural inclusiva y participativa]* Proyecto AprendeS CARE Perú Consejo Nacional de Educación Ayuda en Acción EDUCA, Instituto de Fomento de una Educación de Calidad.

Ferrada, D., Schilling, Carroll (2017). El transcurrir de la infancia en escuelas de frontera. el caso de dos escuelas rurales de la región del Maule en Chile. Verónica Regina Müller. En libro en *Crianças nas Fronteiras: Histórias, Culturas e Direitos* pp. 21-42.

Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Medellín: Ser con derechos.

-
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (saberes e ignorancias), En: Saberes alterados. Buenos Aires: Estante editorial.
- Frigerio, G. (2012). Ponencia “la posición del investigador”. V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano: sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior. Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, Cali.
- Galeano, M.E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galeano Marín, M. E. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta.
- Galván Mora, LC, Espinosa Gerónimo, L. (2017). La diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. Sinética Revista electrónica de educación.
- González, J. P & Valdivia, N. (2015). Concepciones de infancia en contextos de nueva ruralidad (Disertación Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).
- Gutiérrez, K. D., & Penuel, W. R. (2014). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19–23.
- Hernández, A. (2019). Niños y niñas como sujetos revitalizadores de saberes en su comunidad: el caso del centro educativo san miguel, en la vereda Cariaco bajo, Nariño (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 357-368
- Monzani, A. (2017). El expediente. Análisis de un caso en los territorios del cuidado. [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Entre Ríos]

- Moreno, M. (2009). Como ponerle piel al ser humano y “preparar el corazón” de un Embera Katío para ser un Embera Katío (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.
- Muñoz, Á., & Simmons, P. (2019). La constitución subjetiva de la niñez: Posibilidades desde la transformación de prácticas educativas con primera infancia en contexto rural (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Pérez S., J. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. Universidad Nacional de Colombia.
- Plascencia, M., & Núñez, K. (2019). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: condiciones de centros educativos preescolares. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 18(1), 142-163
- Serrato, L. M. A., Cantillo, A. V. R., Sánchez, Á. G. S., & Zuluaga, C. C. (2015). Sentidos y significados de la diversidad: una mirada desde las comprensiones de los niños y niñas a partir de sus vivencias escolares. *Plumilla educativa*, 16(2), 128-149.
- Silva, I., -Peña, Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J. y Valenzuela, J. (2013). “Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural”, *Polis* [En línea], 34, <http://polis.revues.org/8856>
- Suarez, M. y Malagón, J. (2018). Infancias; Voces desde la diversidad. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro. 14(29). 149-162. ISSN 1984-5987
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253.
- Szulc, A. (2019). “Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche”. <https://www.researchgate.net/publication/334157837>

- Tassinari, A., & Guedes Codonho, C. (2015). Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. *Anthropologica*, 33(35), 173-203.
- Taruselli, M. E. (2020). "¿Por qué me tratan así? no quiero ir, prefiero no ir. Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 41(1), 211-227.
- Vasilachis, I., (2006), "La investigación cualitativa", en I. Vasilachis, ed., *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Williamson, G., Pérez, I., Colliá, G., Modesto, F., & Raín, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.