



Saberes en la acción: exploraciones de maestras en formación

Enseñar: la responsabilidad educativa

Anyi Sierra Yanez

Isabel Cristina López Ruiz

Nancy Botero Areiza

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

(Sierra, López & Botero, 2023)

Referencia

Sierra Yanez, A., López Ruiz, I., & Botero Areiza, N. (2023). *Saberes en la acción: exploraciones de maestras en formación. Enseñar: la responsabilidad educativa* [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 Ana Isabel, María Antonia y Valentina,
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 nuestras familias,
a las amigas y amigos.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract.....	7
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: la responsabilidad educativa.....	34
Conclusiones (im)posibles o improvisaciones finales.....	43
Referencias: quienes han acompañado a sembrar.....	47

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 compromete fundamentalmente con la responsabilidad educativa de enseñar.

Palabras clave: saberes en la acción, oficios del lazo, enseñar, responsabilidad educativa, transmisión, formación, escuela, ruralidad.

Abstract

This report presents the development of some common concerns and desires of a group of women teachers in training for the understanding of the link between rurality and school. The question about the future of our profession as teachers led to an encounter with the notion of "knowledge in action", proposed by Laurence Cornu, which was the basis for a participant observation exercise carried out in two educational institutions located in rural contexts. 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 approaches constitute the provisional idea we have arrived at regarding knowledge in action; their analysis engages us fundamentally with the educational responsibility of teaching.

Key words: knowledge in action, teaching, educational responsibility, transmission, education, school, rurality, social bond occupations

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 recorreremos a través de distintos pasajes que adquieren forma y sentido en el verbo enseñar, particularmente en una de sus implicaciones: la responsabilidad educativa. Por último, como no puede ser de otra manera cuando de la exploración de saberes en la acción se trata, presentamos un conjunto de conclusiones (im)posibles o improvisaciones finales.

Nota: este archivo comparte con el informe *Enseñar: pensar lo que nos (sobre)pasa*, 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: la responsabilidad educativa

Como era de esperarse, el verbo enseñar aparece de manera insistente en todos los registros, los saberes en la acción que encontramos y presentaremos aquí nos dejan ver las múltiples formas en que este se manifiesta para nosotras. Partiremos de abordar los saberes presentes en lo que pasa antes y al inicio de la puesta en marcha de la acción de enseñar, en lo que allí se pone en común: contenidos y formas de presentarlos, y algunas preocupaciones y tensiones que aparecen al momento de interactuar con las niñas y los niños. Posteriormente exploraremos algunos saberes implicados en el enseñar, entre los que cuentan los que se derivan de las contingencias de dicha acción; por último, nos detendremos en el saber que se manifiesta cuando es posible apreciar algunos efectos del trabajo de enseñar, esto es, la posibilidad de conmovirse.

Anticipar forma parte de uno de los saberes solicitados antes de la puesta en marcha de la acción de enseñar, algunos diarios lo describen en los momentos previos al encuentro con las niñas

y los niños relacionados con preparar, planear, pensar aquellas situaciones que pueden afectarlo, como lo deja ver el siguiente fragmento:

Estaba asustada porque el día estaba muy frío y había un poco de lluvia, como teníamos la idea de ir a la quebrada a celebrar el carnaval del agua, si había lluvia sería más difícil. [...] ese día nos tenía pensando en un plan B por si no dejaba de llover.

Una vez que estamos con los y las estudiantes, la necesidad de construir una disposición para la realización de las actividades solicita la acción de otro saber, esto es *¿encuadrar?* En uno de los diarios aparece de la siguiente manera: se trataba de hacer una cartografía grupal y se puso a disposición de los niños y niñas el material correspondiente, en el diario figura que “primero tratamos de contarles en qué consistía una cartografía, tratando de contar que [...] lo más importante era poner elementos de aquello que significa o que se hace en cada lugar”, se subrayó que el contenido de la cartografía “debía ser consensuado con todos o por lo menos puesto en votación”; la ejecución de esta actividad sería colectiva. Subrayamos en este punto –que sucede al distanciamiento de los diarios, con una intención ya no descriptiva sino interpretativa de ellos- la insistencia de la palabra “tratar” acompañando a la acción que se pretende ejecutar. Quizá se trate de un efecto derivado de los primeros ensayos de actuación en el lugar de maestras. Al respecto nos preguntamos: ¿hasta cuándo estas dudas perseveran?, ¿cómo hacer para que aunque estén presentes no impidan la posibilidad de actuar?, ¿cómo se modifica la relación con ellas después de recorrer un tiempo de trayectoria en el oficio?

En relación con otra actividad la intención contenida en este saber en la acción -encuadrar- persiste a través de lo que disponemos y las indicaciones que damos. Según lo dicho en uno de los diarios la actividad de cierre de año era un carnaval del agua, en la cual se visitó una cascada que había cerca de la escuela y parte de lo que se propuso fue realizar una actividad con piedras para asociarlas con el significado que estas tienen para algunas comunidades indígenas. Antes de salir a la cascada la maestra en formación indicó que cada uno recogiera una piedra en el camino, susurraran en ella un mensaje para el agua y la dejaran en la cascada para luego tomar otra de allí; también les invitó a que “abrieran su corazón e intentaran escuchar un mensaje que la piedra tenía para cada uno, que podrían escoger un lugar para ello y disponerse a sentir”; luego este mensaje sería pintado en la piedra.

La organización del grupo en subgrupos para la realización de actividades y la consideración de algunas de las preferencias de las chicas y los chicos al momento de elegir con

quiénes trabajar, supone también la puesta en juego del trabajo de *encuadrar*. Uno de los diarios cuenta de una actividad donde se lee una escena de la obra *Doña Disparate y Bambuco*, inspirados en esta lectura las y los estudiantes hacen una puesta en escena: “se repartieron en tres grupos, o bueno yo los repartí, cosa que hasta ahora no sé si estuvo bien”; tres de los niños querían hacerse juntos pero luego se llegó a un consenso donde finalmente dos de ellos quedaron juntos. Vemos cómo insisten las dudas frente a las actuaciones que se realizan y llama nuestra atención la insistente pretensión en lograr consenso.

El siguiente conjunto de saberes en la acción enfatiza en una función de la transmisión⁸, la puesta en común de algunos contenidos y las formas en que estos se presentan y reparten. La preocupación por cómo hacer para que el mensaje que se transmite se pueda *repartir* a todas y todos -cuidar que puedan participar-, es un saber que se refleja en la escena de uno de los diarios donde las niñas y los niños aprenden una canción en portugués que luego cantan acompañados de instrumentos musicales; como estos últimos no alcanzaban, de acuerdo con la maestra en formación autora de uno de los diarios “en un ensayo tocaban unos y en otro ensayo le pasábamos los instrumentos a los otros”.

En concordancia con lo registrado en algunos diarios, ser maestra es también *ser mensajera*, saber cuya función es la de velar por la transmisión de un mensaje y verificar que llegue a sus destinatarios y destinatarias. Una maestra en formación relata detalles de una clase de Lengua de Señas Colombiana -llevada adelante por una de sus compañeras con quien hace equipo en el centro de práctica- destacando un momento donde el tema central era el alfabeto dactilológico; ella cuenta:

teníamos dos hojas con el alfabeto, una la tenían quienes cursan segundo, tercero, y cuarto, y la otra hoja las y los de preescolar y primero; quienes cursan quinto no tenían hoja, a veces yo era la mensajera de la hoja del alfabeto.

⁸ Retomamos la idea de transmisión desde las palabras de Gabriela Diker, así: pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte (una filiación, una inscripción decíamos) desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Al mismo tiempo, pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación (2004, p. 230).

Al *repartir y ser mensajeras* lo que se pone en juego es la cuestión de la oferta cultural que es –como sabemos– la responsabilidad a sostener en el trabajo de educar; estos saberes se renuevan en uno de los diarios bajo la metáfora de *llevar invitados*, así lo muestra una maestra en formación que al relatar el inicio de una actividad expresa: “disponemos en el salón principal a los invitados: cuento, sonajero, títeres, hilos, flores y un mantel para simular un mandala e invitar a la reunión alrededor de este”; precisa además, que la presencia de estos invitados se desarrolla a partir de la lectura del cuento y la realización de un tejido con los hilos.

En la serie de los saberes que venimos presentando, aparecen *compartir lo que se ha aprendido y enseñar lo que nos gusta*; estos nos remiten a la pregunta por la relación entre el mundo interno de quien enseña y el contenido enseñado. El primero, se asocia a una escena en la que la maestra en formación planea presentar un idioma en su clase: “esta vez sería portugués, queríamos compartir con ellos un poco de esos idiomas que también nosotras hemos aprendido antes”. El segundo -enseñar lo que nos gusta- se evidencia en esta anotación presente en un diario: “¿qué sentido tiene enseñar una canción? Quizá sea importante anotar aquí que soy una obsesiva de las canciones, que las enseño, sí, les enseño canciones a las y los estudiantes, a los niños y niñas que tenga cerca”. ¿Testimonian estos saberes que en el oficio de enseñar laten las huellas de lo que nos ha quedado gratamente inscrito?

Ahora bien, lo inscrito, no solo trata de un contenido a priori que se pasa a otros, que se reparte, como una lengua, como una canción. Enseñar, parece admitir también que de lo inscrito pueden surgir combinaciones inesperadas que albergamos aquí con el nombre de *jugar-transformar*. Este saber se refleja cuando una maestra en formación propone jugar: “jugamos entonces con un vaso, y consistía en que sentados pasaban uno por uno al frente y convertían al vaso en otra cosa, así pues, el vaso fue balón, teléfono y muchas otras cosas”. Este diario menciona a un estudiante que “estuvo particularmente activo en esta clase” y con el último objeto a transformar “tomó el pincel en posición vertical y puso sobre este su gorra; no adivinamos qué era”. Después el estudiante confiesa: “Ah, ¡pues una sombrilla!”. Adivinar, ¿es acaso el nombre de una parte de la disponibilidad a la que refiere Rancière cuando habla de enseñar incluso lo que no se sabe?

De las inferencias -provisorias- que podemos extraer del recorrido por estos saberes, enseñar consiste en llevar adelante el trabajo de cuidar la transmisión. De acuerdo con las significaciones inteligibles, ese cuidado solicita de una orientación decidida por la igualdad, una

conexión intensa con la mismidad, un irrenunciable compromiso con las herencias generosas, y una disponibilidad sostenida para combinar, adivinar e improvisar.

Como es evidente, lejos de toda estabilidad, los saberes en acción se nos presentan como saberes no sabidos, como saberes por saber, por descubrir, por adivinar; cuidar la transmisión representa por tanto una consigna que es sobre todo un desafío (im)posible. Esa estructura incierta, se profundiza de cara a escenarios que amenazan con el fracaso de expectativas de omnipotencia en el trabajo de enseñar. Estos saberes que se hacen presentes especialmente al momento de responder a la demanda de enseñar, condensan algunas preocupaciones y tensiones.

La preocupación por saber *repartir* –señalada anteriormente- se actualiza en este grupo de saberes a partir de la *preocupación por la dificultad de albergar a todas y todos*; para esta ocasión la situación se hace visible en uno de los diarios y sucede al momento de presentar un contenido cuando en el aula hay estudiantes de distintos grados escolares. Allí se registra una actividad donde la maestra cooperadora dicta dos ejercicios, uno para las y los estudiantes de segundo a quinto y otro para las y los de preescolar y primero; la autora del diario se percató de que el tiempo dedicado a las y los estudiantes de preescolar y primero es menor en relación con los más grandes, escena que la hace pensar en su propia práctica y admitir su exposición a reincidir en esta dinámica de exclusiones: “también se me dificulta enseñarles a todas y todos, no siento fácil dirigir un mismo salón con edades diferentes”. ¿Por qué cuando el encuadre hace difícil dirigirse a todas y todos con la misma oferta se tiende a excluir a las niñas y niños de los grados iniciales?

Si en el fragmento anterior la preocupación anidaba en la posibilidad de excluir a algunos niños y niñas, en otro se produce su reverso: la posibilidad de que quien actúa como maestra quede excluida. A esta amenaza la hemos designado *temor a no poder enseñar*, saber que se constata con las siguientes palabras en uno de los diarios:

El miedo es por estar al frente-diagonal de las niñas y los niños, saber que te miran a veces, y que tengo que dar las palabras, el miedo a no ser escuchada, saber que soy como “la capitana” del barco en el que todos tenemos que remar.

Esta confrontación se reedita en dos saberes hallados en los diarios que decidimos designar *angustiar por no lograr el control de grupo y buscar el control*. El primero se deriva de un relato alrededor de la creación y presentación de un títere y de su historia, cuya socialización se hace al

aire libre; en esta actividad, según lo dicho en el diario, “la escucha a veces era tensa, algunos se dispersaron mucho, el manejo del grupo era un poco más difícil, tenía 30 niñas y niños de diferentes edades, con diferentes intereses y organizados en sus grupos de amigos”. Aun así, se subraya que “los chicos más pequeños participaron con entusiasmo y disfrute al presentar su títere y hablar sobre él”. El segundo saber -buscar el control- se aprecia en la descripción del momento de lectura de un cuento; de acuerdo con la autora:

parece que la atención de las niñas y los niños se va poniendo en otra cosa, empiezan a hablar o a jugar entre sí y yo en un acto apresurado -y tal vez inconsciente- intento volver a conectarles con el cuento pidiéndoles que hagan silencio y señalando los dibujos.

La resistencia de las y los estudiantes para hacer una actividad intensifica las amenazas percibidas y las impotencias experimentadas en los últimos fragmentos, al hacer aparecer como respuesta el saber *vigilar* cifrado en una intensa actividad de la mirada destinada a examinar lo que hacen o dejan de hacer las y los estudiantes. El fragmento del diario en cuestión narra cómo una de nosotras se encontraba dirigiendo la actividad con la intención de crear unas máscaras, allí fija su mirada en una estudiante que expresa resistencia para realizar la suya; la maestra en formación escribe: “De vez en cuando la miraba y ella volvía al papel intentando borrar algo. No era la primera vez, les había comentado a mis compañeras que me preocupaba un poco cuando me decía “no soy capaz”, “me quedó feo””. Esta escena nos permite advertir cómo en ocasiones la resistencia de algunas y algunos estudiantes causa a su vez un efecto de resistencia en sus maestras y maestros; en este punto nos preguntamos cómo atravesar esa resistencia para acompañarles, es decir, para no reemplazar el cuidado de la transmisión por vigilancia.

Para concluir este recorrido por saberes que tensionan y preocupan frente al ejercicio de enseñar, nos detendremos en uno que enuncia otra resistencia, esta vez a implicarse en la enseñanza de un contenido exigente. Hemos designado este saber *rehusar lo difícil* y para su descripción acudimos a una experiencia que parte de dividir un grupo de niñas y niños en dos subgrupos; están presentes dos maestras en formación donde cada una acompaña un subgrupo. La primera, acompaña a preescolar y primero, y la otra –autora del diario que hace este relato-, asume el acompañamiento de las niñas y niños de segundo, tercero y cuarto; “confiesa”: “sentí una alegría y paz al saber que me tocó este grupo, porque es más fácil el trabajo en cuanto a escritura, con preescolar y primero es más difícil”.

Las expectativas de omnipotencia y las respuestas de cobardía que habitan los saberes enunciados en este apartado, parecen constituir más bien un rechazo a la angustia, compañera ineludible del oficio. Abordarlos desde la perspectiva de los saberes en acción permite albergar esa angustia e interrogarnos por cuándo esta opera como motor del trabajo de enseñar y cuándo lo paraliza. Quizá, para cada una y cada uno acceder a una parte de esta comprensión permita ponerla en común y pensar caminos para cuidar el sostenimiento de los gestos propios de la transmisión, constitutivamente frágiles.

¿Cuál es la textura de los saberes en la acción que en lugar de rechazar la angustia se esfuerzan por albergarla, por admitir su presencia en el oficio? Dentro de estos, surge *exponerse* como una forma de admitir el temblor, esto es, la ausencia de control y completud que acompaña los momentos de enseñar. Una maestra en formación lo detalla a propósito de una clase donde iba a enseñar el alfabeto dactilológico y algunos saludos en Lengua de Señas Colombiana: “yo me puse entonces en frente un poco nerviosa como siempre que me pongo cuando me expongo, y empecé a enseñarles”.

También, *traducir* forma parte de los saberes cuya textura expresa disponibilidad frente a lo que no se sabe o no se puede saber por anticipado; se acompaña de verbos como adivinar, atender, escuchar y estar presente para los niños y las niñas. Así lo refleja la siguiente escena relacionada con la pregunta de una estudiante:

“¿Usted sabe cómo se afinca el lápiz?”, noto en ella un acento diferente al de la región, me quedé mirándola tratando de traducir en mi mente el significado de “afincar”, ella se dio cuenta que yo no le había entendido y me volvió a repetir mientras pasaba uno de sus dedos por la punta de su lápiz y yo le dije: “¿ah sacarle la punta?” y ella me respondió: “sí, afinca el lápiz”. Sin más que decirle busqué un sacapuntas entre los materiales de la escuela y le ayudé a sacar la punta del lápiz.

Una vez más, en contraste con el empuje hacia la parálisis expresada en saberes anteriores, la disponibilidad para actuar en situación se hace presente a través del saber *decidir*, contenido en el relato de una clase con las niñas y niños de preescolar y primero donde se iban a trabajar las letras -primero por medio del cuerpo y luego a través un tablero sensorial-:

Nosotras que habíamos planeado intentar hacer las vocales con el cuerpo y leer un cuento, nos vimos en la necesidad de cambiar rápidamente todo para pasar directamente al tablero sensorial ya que todas y todos se tiraron al piso emocionados mientras decían que jugaban con "nieve"⁹.

Esta escena otorga a la idea de “hacer caso” a las niñas y los niños otra significación -en tanto no es capricho de ellas y ellos ni obediencia de la maestra-, es signo de escucha e igualdad. Cuando cede la angustia, la interpelación de las niñas y niños no se interpreta como resistencia sino como una posibilidad para que surja lo nuevo.

Exponerse, traducir y decidir conforman una serie de saberes que tienen en común la acción en situación, hecho que los aleja de la aplicación de formas automáticas y estereotipadas que con frecuencia se cuelan interrumpiendo la transmisión en el trabajo de enseñar. El cuidado que encarnan se renueva en otro saber: *resistirse al consumo del tiempo*; este es representado por una escena según la cual el docente cooperador solicita a una maestra en formación hacer un dictado a las y los estudiantes, quienes responden “que están cansados de los dictados, que el profe dicta en casi todas las clases, que dicta mucho y muy rápido”. La autora del diario de este relato expresa: “sentí unas ganas inmensas de decir que no hiciéramos el dictado”; seguidamente se cuestiona: “¿por qué tengo que repetir lo que hace el profe?, ¿por qué tengo que hacer algo que no comparto?”. Dado que esto “sería una actividad a calificar”, acuerda con las niñas y los niños “hacer un dictado muy corto y muy despacio”. Pese a la indignación expresada en el diario, este fragmento nos habla de que el único destino de resistirse no es oponerse. En este caso, relativizar el peso de una imposición, moderar su exceso, emerge como un saber que bajo algunos encuadres puede permitir a los niños y a las niñas conocer otras posiciones desde las cuales vincularse con el saber.

Los saberes enunciados en este apartado nos hacen confiar en la siguiente hipótesis: enseñar, cuidar la transmisión, exige coraje. Este último no alude a una virtud natural, sino que expresa una disponibilidad -que es decisión y que se construye- de hospitalidad con la angustia y de resistencia a los automatismos y las arbitrariedades.

⁹ Con “nieve” se refiere al tablero sensorial el cual está hecho con sal y harina.

En este trayecto por saberes que van de las vacilaciones intensas -representando un rechazo a la impotencia- al duelo del no-todo -esto es, la renuncia a la inútil omnipotencia y la hospitalidad con la angustia que motoriza el trabajo-, resta un camino que con nuestra autora de referencia, Laurence Cornu, denominamos “cuidar los posibles”. Arribamos a esta última expresión, tras trasegar por un conjunto de fragmentos cuyo núcleo común es la experiencia de sentirnos conmovidas por advertir unos efectos, es decir, constatar que lo que ofrecimos en este tiempo no solo ocupó un lugar para nosotras -como lo demuestran las disquisiciones aquí compartidas- sino también para los niños y las niñas, con diversas resonancias.

¿Qué escenas testimonian de la emergencia de esos posibles? Más que escenas se trata de gestos que nos conmueven porque en ellos se constata el nacimiento de esa forma de vínculo a la que llamamos enseñar, y que aspira a expandirse, a transformarse, a crear nuevos enlaces alrededor de la transmisión como fuente de construcción de imaginarios sociales –en el sentido que enseña Cornelius Castoriadis-.

Commoverse es entonces un saber en la acción que se hizo inteligible en este trayecto de práctica como respuesta a la receptividad y la disponibilidad expresada por los niños y las niñas frente a nuestras ofertas. Uno de los diarios relata que ante el anuncio de lectura de un cuento una estudiante pregunta: «¿es el de tan Chiquita?». La autora escribe: “esto me conmovió porque fue el primer cuento que leímos, como algo del efecto de lo enseñado, un eco que resuena”.

Otro diario describe una escena en la que una de nosotras lleva a clase un libro álbum con poemas e ilustraciones sobre el cuerpo y los sentidos; al respecto narra en su diario:

pensé que se animarían pocos, pero se fueron animando más, y más, [...] también era conmovedor ver cómo todas y todos escuchaban, fue un momento de mucha escucha de esos poemas y de atención a las ilustraciones asociadas a lo que escuchaban; ver cómo se animaban cuando la o el que tenía el libro les mostraba la ilustración o cómo exigían que lo hiciera cuando no lo había hecho.

Según este diario, en otro momento en la escuela, justo antes de salir al receso del almuerzo después de haber leído la obra de teatro *Doña Disparate y Bambuco*, “un estudiante le dice a otros niños y niñas que en el descanso jueguen a Doña Disparate”. En el diario puede leerse: “no sé bien cómo es el juego, pero supuso la apertura a estos otros personajes que ese día habían conocido”.

En concordancia con lo anterior, aparecen dos registros donde las maestras en formación expresan su “alegría” y “sorpresa”: la alegría es por la respuesta de las niñas y los niños ante una

actividad que pretendía trabajar las vocales con un tablero sensorial; ella dice: “no tuvimos que llamar a alguien o insistirles para que participaran, todas y todos estaban allí a la espera de las indicaciones que les daríamos”. En lo que se refiere a la sorpresa, esta sucede durante la preparación del carnaval del agua, para el cual -en clases previas- una de las compañeras de la maestra en formación que escribe el diario había pedido como tarea traer una canción que hiciera referencia al agua. La autora del diario escribe: “me sorprendí cuando uno de los chicos dijo que había encontrado una canción. Él recordó la tarea, la llevó, atendió a su invitación y nos compartió una canción hermosa sobre el agua”. De manera simultánea a esta experiencia, la maestra en formación que propuso la tarea mencionada registró desde otro ángulo de la misma escena haberse conmovido pues, en la intención de compartir lo que apasiona, se presentó al grupo una canción en portugués llamada *oração*. Lo conmovedor resultó del hecho de que, si bien en la clase anterior se había propuesto dicha tarea y solo uno de ellos la había cumplido, las niñas y los niños “después de conocer “oração” no querían escuchar otra cosa”.

La clase siguiente a *oração*¹⁰ estuvo dirigida por la maestra cooperadora y se centró en un ejercicio sobre las partes de la oración. Lo que conmovió sorprendiendo a una de nuestras compañeras fue advertir los ecos de la clase de portugués; entre las oraciones que compusieron las y los estudiantes por solicitud de la profesora estaban: “trabajamos en equipo”, “nos divertimos con las profesoras”, “aprendimos cosas nuevas”, “aprendimos el idioma de Brasil”, “aprendimos portugués”.

¿Cuál es la textura de este saber? La fragilidad parece su atributo ineludible allí donde el reconocimiento que retorna de los niños y las niñas restituye nuestra "seguridad arriesgada". No obstante, extraemos de estos efectos en particular, un estímulo para ejercer la responsabilidad de sostener siempre y con cualquiera la oferta de contenidos culturales valiosos que enriquezcan el universo de lo posible entre los humanos.

Conclusiones (im)posibles o improvisaciones finales

Inspirado en Jacotot, Jacques Rancière define la improvisación como uno de los ejercicios canónicos de la

¹⁰ Nos referimos a una clase de portugués.

enseñanza universal. Dice que se trata de "aprender a vencerse, a vencer ese orgullo que se disfraza de humildad para declarar su incapacidad a la hora de hablar delante de otros –es decir, su rechazo a someterse al juicio de los otros" (2003, p. 26).

¿Qué resulta de la decisión de explorar nuestra formación como maestras acompañadas de la noción *saberes en la acción*? En nuestro caso, se ha tratado de un encuentro intenso con la acción de *enseñar* que se manifiesta a su vez como el nombre de nuestra *responsabilidad* –presente y por venir– y con los saberes que pone en juego.

Nos hemos preguntado antes qué significa asumir el desafío (im)posible de *cuidar* la transmisión –es decir enseñar–, y hemos afirmado que el cuidado –de acuerdo con lo presentado en el contexto teórico– guarda relación con el trabajo de *reflexionar la acción con el otro*. Renovando la conversación con quien ha sido nuestra principal autora de referencia, para Laurence Cornu, en lo (im)posible de *educar* caben unos posibles que han de ser los destinatarios de ese cuidado. Asumir ese cuidado es nuestra responsabilidad, no un deber ser o un ideal, constituye fundamentalmente una *decisión*, ¿decisión de qué? De estar presentes. La *presencia* entraña sostener ofertas, no eludir la angustia, acometer torpezas, perseverar en ciertas obstinaciones.

Arribamos a la orientación hacia el cuidado de la presencia en tanto forma de la acción, como efecto de la construcción de un espacio de pensamiento¹¹ que inaugura en nosotras *disponibilidad* y atención hacia *lo desconocido*. Lo desconocido y su potencia lo experimentamos especialmente en los efectos producidos por nuestras propuestas de poner a circular con las niñas y los niños *otras lenguas*. ¿Por qué hablar de *potencia*? Esta nos remite al enunciado del contexto teórico según el cual la responsabilidad consiste en abrir una posibilidad y dicha posición es signo de confianza en tanto responde a algo todavía desconocido –lo que sucederá en el futuro con el destinatario de la responsabilidad en cuestión–. Lo desconocido no desplaza ni reemplaza el valor del conocimiento en el trabajo de enseñar sino que alberga la ocasión de examinar las maneras en las que ese vínculo –que supone enseñar– produce o no efectos de verificación de la *igualdad*.

¹¹ Recordemos que como se dijo en el marco teórico “pensar no es saber”.

Renunciamos progresivamente a actuar orientadas por la aplicación automática de un cálculo. Hemos entendido que ejercer como garantes de la posibilidad de lo *imprevisible* es nuestra responsabilidad y que llevarla adelante supone *exponernos*. En tal sentido, este informe refleja la decisión de observar los saberes presentes en nuestros actos, hemos procurado aprender de ellos y de aquellos que aún están en obra. Los hallazgos presentados son nuestra respuesta a la invitación a nombrar los saberes no sabidos; sus fuentes han sido *acontecimientos minúsculos* que incluyen la satisfacción por percibir los efectos de las ofertas realizadas.

Para concluir, ofrecemos unas notas sobre la responsabilidad según Laurence Cornu, a quien rendimos homenaje. La autora nos recuerda que:

La idea de una responsabilidad sin límites puede permitir la ilusión y el vértigo de un poder total. A la inversa, el carácter ilimitado de la responsabilidad puede tornarla agobiante y conducir, como reacción, a liberarse de toda responsabilidad: al abandono, a la irresponsabilidad de la ceguera, de la resignación, del rechazo de todo compromiso y hasta de todo riesgo. (...) La responsabilidad en el sentido político permite plantear el problema de los límites del poder y retomar la cuestión de los límites de la responsabilidad (p. 47).

La responsabilidad

es humana y (...) susceptible de elección: para que (...) sea todavía posible, es preciso que esta (...) pueda ser asumida humanamente, sin abatimiento, por personas capaces de salir de sí mismas, capaces del coraje necesario, de invención, de indeterminación y de exigencias viables, pero no en un espacio, un tiempo y una acción sin límites. La educación es precisamente la confrontación con un límite, el de nuestra finitud, en la sucesión de las generaciones, que a su vez debe ser significativo para los “recién llegados”. (...) institución del límite en lo ilimitado, (...) los niños están ahí y no solo “exigen” moralmente o “reclaman” imperiosamente, sino que solicitan humanamente que se les responda. Hay, en consecuencia, una verdadera especificidad de la responsabilidad educativa (p. 56).

Finalmente, la *responsabilidad educativa* vela “por el encuentro del mundo, necesariamente más antiguo, con estos recién llegados: toma verdaderamente a su cargo las consecuencias de su nacimiento”. Esto implica

que la educación debe comprender una parte esencial de la enseñanza (y no la imposición de un “arte de vivir”); esto supone (...) “responder” del mundo y, en particular, de lo que lo

constituye como mundo común: de la cultura como compañía de los otros hombres y gusto por todo aquello que hace habitable y durable el mundo (p. 57).

También, “indica que el educador debe cuidarse de considerar al niño como medio para soñar y realizar sus propias utopías” (p. 57).

Referencias: quienes han acompañado a sembrar

- 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 Frailejonal en la Calera Cundinamarca (trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. Frigerio, G.(comp.), *Educación; rasgos filosóficos de una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- 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 Aprende CARE Perú Consejo Nacional de Educación Ayuda en Acción EDUCA, Instituto de Fomento de una Educación de Calidad*.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿ Por qué hablar de transmisión. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comp.), *La transmisión en sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 223-230.
- 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

-
- 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
- Rancière, J. (2018). El maestro ignorante. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- 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., Collia, G., Modesto, F., & Raín, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.