

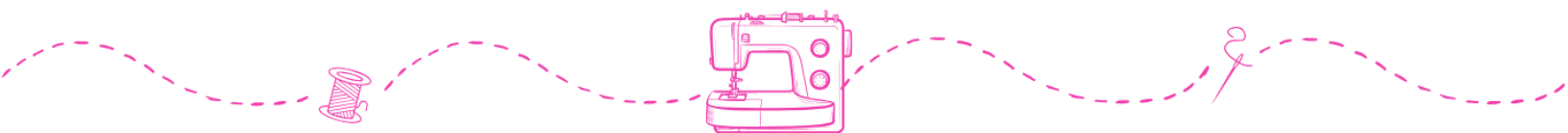
Costura de saberes: entrelazando experiencias de tres maestras del
LIFECUMENA y una educadora especial en formación

Jinneth Daniela Melo Villabon

Línea de investigación: Educaciones y didácticas

Grupo de investigación: Diversidades, formación y educación

Bogotá D.C, 2025





Costura de saberes: entrelazando experiencias de tres maestras del
LIFECUMENA y una educadora especial en formación

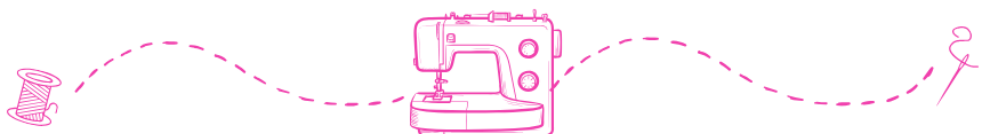
Jinneth Daniela Melo Villabon

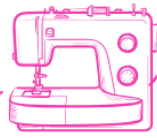
Asesora: Paola Andrea Rincón Pedroza

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Especial

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Especial

Bogotá D.C, 2025





Dedicatoria

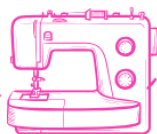
A mi mamá abuela, Aliria, por ser luz en medio del caos. Su templanza, sonrisa y cariño han sido fundamentales para que confiara en cada uno de los pasos he dado. Por compartirme sus saberes sobre el quehacer textil y coser conmigo durante el desarrollo de la investigación, permitiéndome desarrollar la sensibilidad y cercanía del proceso investigativo. Su compromiso con la costura cimienta mi compromiso con la educación.

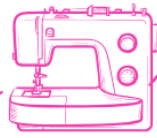
A mi mamá, Mayerly, por escucharme innumerables noches y conmoverse conmigo ante la lectura de algunos de los apartados que conforman este documento. Por acompañar mis decisiones y confiar en mi proceso. Por soñar conmigo y permitirme volar tan lejos como desee. Su exigencia, cuidados, bromas y bailes apaciguaban la crisis y me alientan a continuar.

A mi papá, Joselin, por sumergirme en el mundo de las fantasías. Sus producciones orales posibilitaron la creación de mundos impensables. Por compartirme sus aprendizajes a partir de metáforas. Su serenidad, sabiduría y creatividad me alientan a transformar un pedacito de la realidad en la que estoy inmersa.

A mi hermano, Johan, por ser mi polo a tierra en los días de confusión. Por inquietarse y atreverse a aprender conmigo. Por las caminatas nocturnas y sus bromas para aliviar el peso del día a día. Por su compañía silenciosa. Su determinación, disciplina y ternura me alientan a ser mi mejor versión.

A mis tíos, Viviana y Jeisson, por amarme en libertad. Por nuestra lealdad y complicidad, que siempre nos sostiene. Gracias por hacerme reír con sus ocurrencias, y por con-versar conmigo desde la paridad y el afecto.

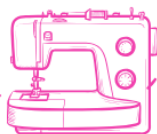


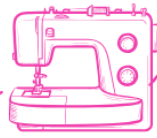


A mi primo, Samuel, por escucharme e inquietarse con el mundo. Su capacidad de asombro y distancia de los prejuicios han sido una oportunidad para deconstruirme y replantear mis certezas.

A Mono, por acompañarme de forma indispensable en cada paso que doy. Por hacerme preguntas incómodas y empujarme a mirar de frente lo que ignoro. Su franqueza, siempre oportuna, y sus cuidados sutiles han permeado mi bienestar y sostenido mi proceso.

A mi amiga del alma, Karen, por haber cimentado junto a mí las bases de este proceso investigativo. Por estar a mi lado en los momentos de crisis, acogerme con sus palabras llenas de consuelo y confiar en mí incluso cuando dudaba. Su escucha, firmeza y creatividad sembraron esperanza en lo que consideramos descabellado.





Agradecimientos

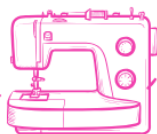
Agradezco profundamente a quienes hicieron posible la costura.

A las maestras Carolina, Rosalba y Lili, por permitirme tejer un lazo genuino con cada una de ellas. Por ser, incluso alrededor de un café, quienes son, a pesar de las hostilidades del afán. Por ser escucha en medio del caos e interesarse por lo que acontecía más allá de los muros de la institución. Por facilitar el encuentro con las estudiantes y enriquecer mi proceso con su retroalimentación. Gracias, sobre todo, por confiarme sus testimonios y saberes, y permitirme inmortalizarlos a través de la escritura.

A mi asesora, Paola, por creer en esta travesía y brindarme las herramientas necesarias para fortalecer el proceso investigativo. Por atreverse a detener el ritmo del día a día y ser escucha. Por acompañar la crisis y dar lugar a mi sentir, incluso frente a las dualidades que emergen en la academia. Su comprensión y su capacidad para reconocer mi singularidad me permitieron confiar en el proceso y habitarlo en libertad.

A mis amigas y colegas, por recordarme mi brillo cuando más apagada me sentía. Por acompañar el llanto y abrazar mis intentos. Por hacer de cualquier espacio una oportunidad para escuchar. Por atreverse a detener el tiempo cuando las fechas de entrega no daban espera. Por apoyar cada una de las decisiones que tomo pensando en mi bienestar, y también por jalarme las orejas cuando esas decisiones iban en su contra.

A Nicolás, por interesarse genuinamente por aquello que desconocía. Por abrazar mi proceso, aun con su no linealidad. Por ser tiempo fuera a través de la con-versa o los planes compartidos. Por su amor y comprensión en los días tensos. Por acompañar la oscuridad, aguardando con paciencia la llegada de la calma.



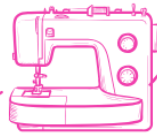
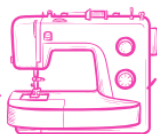


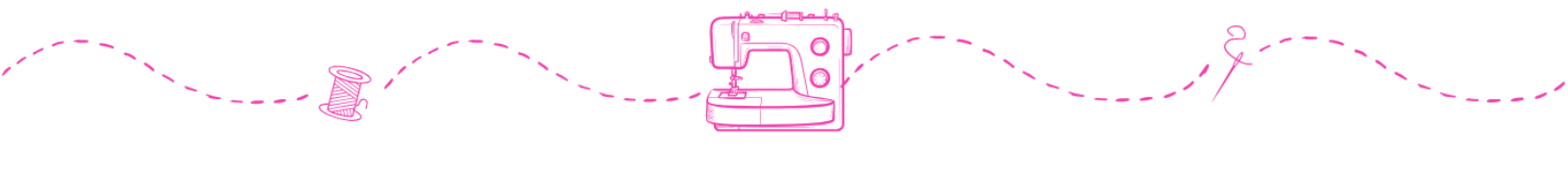
Tabla de contenido

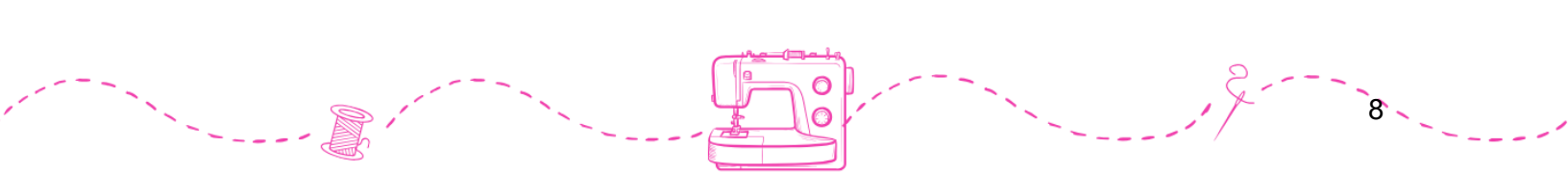
Introducción: Urdir la trama	14
Hilvanando ideas para la lectura del documento	18
Referentes metodológicos: orientación en la costura.....	22
Enfoque Biográfico: desde el cuerpo de la costurera	22
Sistematización de experiencias: desde el diseñador de prendas.....	23
1. Punto de partida: elementos para la costura	27
1.1 Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño: la máquina de coser	27
1.2 Actores participantes: hilos para coser.....	31
1.3 Impulso del proceso: Enhebrado de la máquina.....	42
2. Preguntas iniciales: salto de puntada.....	55
2.1 ¿Para qué quiero sistematizar?: ¿para qué quiero coser?	56
2.2 ¿Qué experiencias quiero sistematizar?: ¿qué prendas quiero coser?	58
2.3 ¿Cómo sistematizar y con qué herramientas?: ¿Cómo coser y con qué moldes?.....	64
2.3.1 La Observación Participante	64
2.3.2 La ficha de caracterización	66
2.3.3 Las con-versaciones	67
2.3.4 El Mapa Corporal Narrado	68
3. La recuperación del proceso vivido: Costuras firmes	70
3.1 La singularidad.....	72





3.1.1 Carolina Gómez.....	76
3.1.2 Rosalba Moreno.....	80
3.1.3 Lili Buitrago.....	83
3.2 La alerta (disponibilidad alerta, que vela).....	87
3.2.1 Familiaridad entre hilos: educar con cercanía.....	89
3.2.2 Entre hilos y normas: educar con rigor.....	96
3.2.3 Confianza entre hilos: educar en libertad.....	100
3.3 La poética de los espacios de atención.....	103
3.3.1 Espacio del curso 305: un tejido de presencias.....	105
3.3.2 Espacio del curso 406: un tejido de vínculos.....	115
3.3.3 Espacio del curso 302: un tejido de experiencias.....	124
4. Las reflexiones de fondo: Rematar.....	134
4.1 Entre puntadas y silencios: la escritura como tejido en disputa.....	134
4.2 La puntada invisible: vocación y autoexigencia en el tejido de ser maestra.....	137
4.3 Cuando el cuerpo pide pausa y todo alrededor sigue hilando.....	141
4.4 Hilos tensos: el desgaste de quienes educan sin ser reconocidos.....	143
4.5 Costuras que desbordan el molde: cuando el saber no cabe en la etiqueta.....	145
4.6 Tejerse en el hacer: la costura como forma de pensar(nos).....	148
5. Los puntos de llegada: Revisar la costura.....	154
5.1 Costuras visibles: lo que deja la práctica desde las conclusiones.....	154





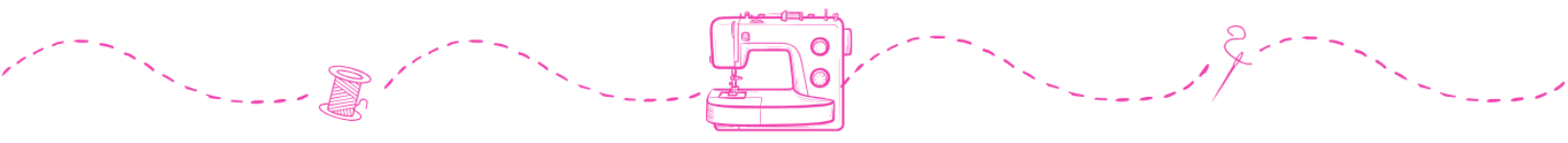
5.2 Aportes desde la experiencia al tejido investigativo: una vinculación con el grupo y la línea de investigación157

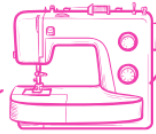
5.3 El cuidado del hilo: consideraciones éticas158

5.4 De puntada en puntada: costuras que se ofrecen en colectivo161

Referencias: diseñadores que han acompañado la costura.....166

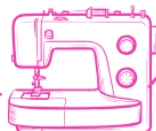
Apéndices173





Índice de figuras

Figura 1. Un legado entre hilos y manos.	19
Figura 2. Rostros de quienes confeccionan en casa.....	20
Figura 4. Ruta metodológica.....	26
Figura 5. Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.	28
Figura 6. Zonas verdes del LIFECUMENA.	29
Figura 7. Rector del LIFECUMENA.	31
Figura 8. Docente de apoyo del LIFECUMENA.	32
Figura 9. Estudiante del curso 307.	34
Figura 10. Organización y espacio del salón de matemáticas.	36
Figura 11. Organización y espacio del salón de francés.	38
Figura 12. Maestra Carolina.	39
Figura 13. Maestra Rosalba.	40
Figura 14. Maestra Lili.	41
Figura 15. Puntadas de hilván.	42
Figura 16. Enhebrado de la aguja.....	43
Figura 17. Material didáctico sobre la división.	46



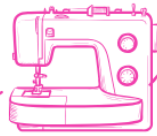
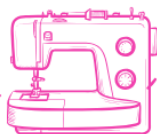


Figura 18. Material didáctico sobre los medios de transporte.	47
Figura 19. Material didáctico Brinca, brinca ¿qué hay que hacer?.....	48
Figura 20. Material didáctico cartones de bingo y ruleta.	49
Figura 21. Material didáctico sobre los muebles y habitaciones de la casa en francés. .50	
Figura 22. Material didáctico sobre útiles escolares y objetos de colegio.	51
Figura 23. Salto de puntada.	55
Figura 24. Principios del saber de la acción.	71
Figura 25. Singularidad: Telas.....	72
Figura 26. Provocador A: Cartas.	73
Figura 27. Provocador B: Portada de las piezas audiovisuales.	75
Figura 28. Fotografía de Carolina.	76
Figura 29. Fotografía de Rosalba.	80
Figura 30. Fotografía de Lili.....	83
Figura 31. Cartografía de Lili (tren superior).	84
Figura 32. Cartografía de Lili (tren inferior).	86
Figura 33. Disponibilidad alerta: Confección.....	88
Figura 34. Poética de los espacios de atención: Cuarto de costura.....	104



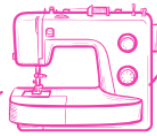


Figura 35. Planimetría del espacio del curso 305.	105
Figura 36. Compromisos y reconocimientos, 305.	107
Figura 37. Elementos decorativos.	108
Figura 38. Recursos visuales.	108
Figura 39. Estudiante del curso 305.	110
Figura 40. Material didáctico, repartición.	113
Figura 41. Material didáctico cosido a máquina.	114
Figura 42. Planimetría del espacio del curso 406.	115
Figura 43. Pacto de aula 406.	117
Figura 44. Los atributos del LIFECUMENA.	118
Figura 45. Horario de clase y calendario.	118
Figura 46. Estudiante del curso 406.	120
Figura 47. Material didáctico, digital.	121
Figura 48. Material didáctico sobre los ecosistemas.	122
Figura 49. Guía sobre las coordenadas geográficas.	122
Figura 50. Material didáctico de la maestra Rosalba.	123
Figura 51. Día cultural.	123

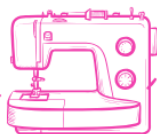


Figura 52. Planimetría del espacio del curso 302.	125
Figura 53. Ambientación del aula, por Lili.	127
Figura 54. Estudiante del curso 302.	128
Figura 55. Material didáctico redes sociales.	130
Figura 56. Ambientación del espacio, galería de arte.	131
Figura 57. Ejercicios de creación.	131
Figura 58. Material didáctico digital.	132
Figura 59. Costura rematada.	134
Figura 60. Recorte de la cartografía de Lili.	140
Figura 61. Ejercicio de devolución, maestra Carolina.	159
Figura 62. Ejercicio de devolución, maestra Lili.	159
Figura 63. Ejercicio de devolución, maestra Lili.	160
Figura 64. Ritual de despedida, estudiantes.	161
Figura 65. Diálogos generativos acompañando la práctica.	162
Figura 66. Afectación de espacios.	163
Figura 67. Costuras realizadas por maestros en formación de la LEE.	165
Figura 68. Maestros en formación.	165

Siglas

Sigla	Significado
BI	Bachillerato Internacional
DBA	Dispositivos Básicos de Aprendizaje
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
LEE	Licenciatura en Educación Especial
LIFECUMENA	Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SIMAT	Sistema De Matriculas Estudiantil

Introducción: Urdir la trama

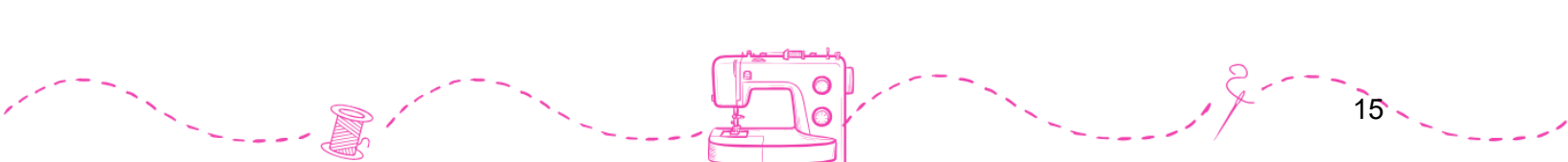
Mi ejercicio investigativo se ha consolidado en la educadora de educadores, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (en adelante UPN), cuya formación tiene como objeto responder a las demandas sociales y transformar las dinámicas de la nación, una responsabilidad asumida por diversas licenciaturas.

Una de ellas es la Licenciatura en Educación Especial (en adelante LEE), programa al cual estoy adscrita, y que ha venido fortaleciendo procesos educativos, culturales y sociales a través de la formación de educadoras que partan del marco de la diversidad humana; posean una mirada crítica, sensible y propositiva sobre los contextos en los cuales se sumergen; y resignifiquen los saberes de la pedagogía, la educación y la didáctica desde la reflexión, innovación e investigación.

De ahí que, según la LEE desde la página WEB de la UPN (s.f.) nuestra ruta formativa este conformada por núcleos integradores, los cuales son:

- *El sentido de ser maestro*, donde se desarrollan las capacidades necesarias para reconocer el impacto del rol docente desde ambientes pedagógicos y didácticos.
- *El maestro en contexto*, que parte del ambiente disciplinar para formar educadoras capaces de interactuar en diferentes niveles, modalidades y contextos desde la praxis III hasta la praxis VI.
- *El maestro investigador*, que profundiza las capacidades desarrolladas durante el proceso formativo desde un ambiente investigativo, abarcando la praxis VII a la X.

Desde esta perspectiva, la investigación se asume como un pretexto de formación, en tanto nos invita a responder a las demandas de un contexto específico a partir del

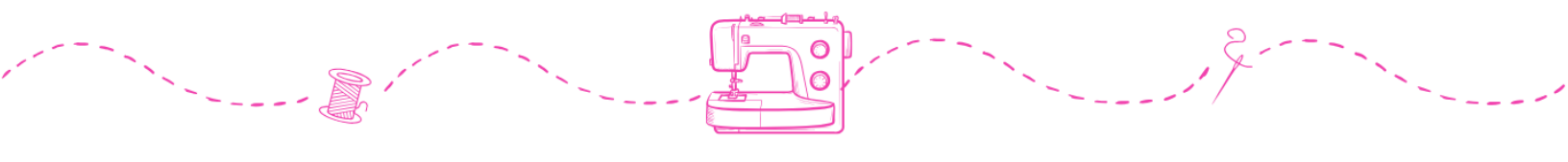


planteamiento de un problema. Así, el oficio de enseñar se reconoce como inherente a la duda, entendida como la capacidad de sensibilizarse frente a quienes nos rodea, incentivando acciones éticas, políticas y profesionales que nos permiten repensar lo que se ha dado por sentado y posicionarnos en nuevos lugares de enunciación que alteren la forma en la que nos acercamos a la realidad.

En el marco de este proceso, fue indispensable sumergirme en las dinámicas del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (en adelante LIFECUMENA) desde el primer semestre de 2023 acompañando al curso 307 hasta el segundo de 2024, acompañando los cursos 302, 305 y 406. Esta experiencia avivó múltiples preguntas sobre el rol del educador especial en la educación formal. Algunas de estas preguntas fueron ¿Cuál es mi rol dentro del aula? ¿Mi atención debe responder únicamente a las personas con discapacidad? ¿Cómo resistir a lo que se espera de un educador especial?

Ahora bien, durante el acompañamiento a los cursos, el diseño que material didáctico se posicionó como un puente entre tres maestras de básica primaria, quienes, en medio del caos provocado por la implementación del Bachillerato Internacional, la influencia de las nuevas tecnologías y la participación arbitraria de practicantes de diversas instituciones, la atención se centraba en lo externo, lo que hacía que los saberes en actos pasaran desapercibidos. Esto me llevó a preguntarme por los saberes que estaban siendo ignorados.

Dicho recorrido implicó trascender los saberes técnicos para reconocer los oficios de lazo, entre ellos el oficio de educar (Frigerio, 2021), en el que los actos de acogida dotan la interacción cotidiana y reconocen la singularidad del otro. Así, centré la atención en las experiencias de las maestras, cuya relación con las estudiantes tenía algo particular. Sin dejar de lado los retos cotidianos de su labor, llevado a cabo con las uñas, en un contexto donde los



discursos hegemónicos tienden al entretenimiento más que al reconocimiento del oficio docente, como lo destaca el maestro Gabriel Murillo (Red de Lenguaje de Antioquia, 2017).

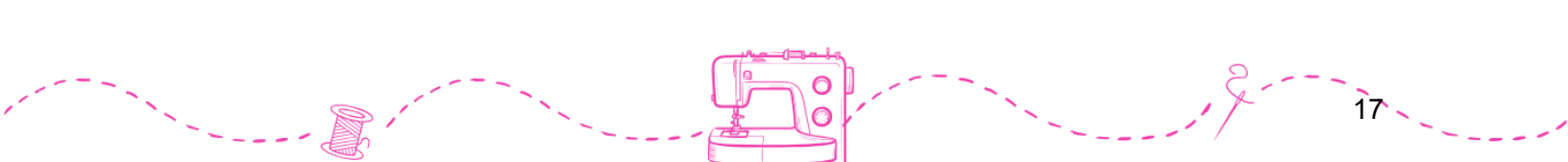
Para abordar estas experiencias, recurrí a la propuesta metodológica del educador popular y sociólogo peruano, Oscar Jara (2018) quien plantea la Sistematización de Experiencias como escucha, que permite comprender la práctica a partir de una disposición creativa, alejándose de fórmulas preestablecidas. Este enfoque permitió dar forma a metáfora de la costura, la cual atraviesa todo el documento y favorece la comprensión del tejido de saberes que se entrelazan en la práctica educativa.

El propósito de este trabajo de grado es sistematizar los saberes propios del oficio de educar a partir de las experiencias de tres maestras de educación básica primaria de la jornada mañana del LIFECUMENA, durante los años 2023 y 2024, así como del acompañamiento de una educadora especial en formación.

Para ello, utilicé herramientas que favorecieron la construcción del lazo, tales como las con-versaciones, la cartografía corporal narrativa, la observación participante (registrada en diarios de campo) y la ficha de caracterización.

En cuanto a la estructura del documento, parte por la explicación del uso de la metáfora de la costura; continuando con los referentes metodológicos, situando el enfoque biográfico que fundamenta mi lugar de enunciación y escritura en primera persona, junto con la comprensión de la sistematización experiencias de Jara.

Posteriormente, se abordan los cinco tiempos que guían el proceso: *el punto de partida*, en el que contextualizo el LIFECUMENA, los actores participantes y el elemento visceral que impulso el proceso investigativo.



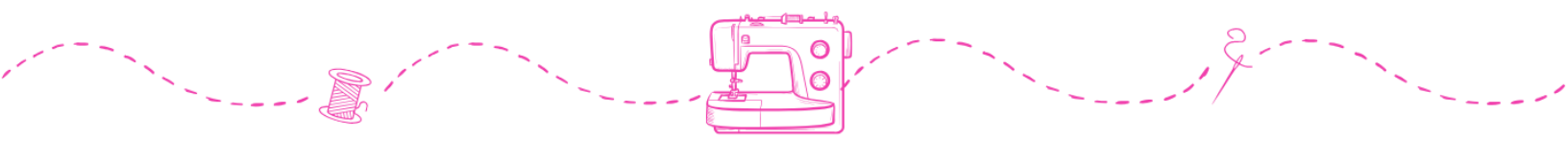
Continuando con *preguntas iniciales*, en el que justifico el proceso investigativo, para dar apertura al ejercicio propio de sistematización con la *recuperación del proceso vivido*, a partir de los principios de Laurence Cornu (2019), con el propósito de desglosar y comprender los saberes de la acción, a partir de la singularidad de las maestras, la atención que vela y la poética de los espacios de atención.

Además, *las reflexiones de fondo*, en el que realizó la interpretación crítica sobre aspectos como la relación de las maestras con la escritura, la vocación y la autoexigencia. Por último, los puntos de llegada, en donde formulo las conclusiones y estrategias que lleve a cabo para socializar los aprendizajes.

Es preciso mencionar que este reto empezó en el primer semestre de 2023 por quienes se denominaban así mismas como “un par de rolas”, una dupla que creció al sur de Bogotá y tuvo el privilegio de coincidir desde un primer semestre atípico mediado por herramientas virtuales, hasta el segundo semestre de 2023-II.

Esta amistad forjó la sensibilidad que atraviesa la presente sistematización, construyendo cimientos epistémicos y afectivos que se reflejan en el uso de metáforas, para hacer más cercana la experiencia vivida, desde una práctica convencional, la costura, entrelazándose “en la forma en que entendemos (y practicamos) la producción de conocimiento” (Pérez-Bustos, 2019, p. 2).

Si bien hay rumbos que se distancian y hacen del camino solitario, su influencia posibilita el caminar y convencen al corazón de continuar, por lo que, conservo nuestro deseo por acceder “a las diversas prácticas que se efectúan e incluso se desconocen” (Jara, 2019, p. 43) desde las experiencias de las maestras.



Hilvanando ideas para la lectura del documento

Como portador/a de prendas de vestir, deseo acercarte a un hacer textil que ha estado presente en mi vida, la costura, la cual emplearé como metáfora o analogía al ser una oportunidad valiosa para movilizar y desplazar “la memoria de una experiencia, memoria de sensación y de sentido que se desplaza de un objeto a otro” (Cornu, 2019, p. 206), agregando creatividad y claridad a mi escritura. Por lo que me sumergiré en recuerdos, aquellos que Galeano (1989) referenciaría como una acción que permite “volver a pasar por el corazón” (p.4).

Es así como empezaré por mi padre, Joselin, quien desde temprana edad me sumergió en mundos fantásticos a través de sus narraciones, convirtiendo una cobija en una carpa, un cielo despejado en uno tormentoso, sus piernas en las de un caballo o su poco cabello en una larga cabellera. Asume el reto de personificar cada uno de los escenarios que imagina, usando su cuerpo y la tonalidad de su voz. Me ha enseñado sobre la vida a partir de metáforas y breves historias que trascienden los consejos. Su curiosidad y creatividad me han permitido comprender lo que me rodea desde lo que me es cercano. Por eso, este es el momento de hacerlo desde la escritura, a mi manera, empleando la imaginación y la capacidad observadora que me ha heredado para construir semejanzas y reconocer relaciones.

Ahora bien, respecto a la costura, fue la matriarca de la familia, mi mamá abuela Aliria, quien desde temprana edad proyectó en una maquina Singer la posibilidad de “no joderse tanto” (Aliria Melo, comunicación personal, julio de 2024) y estar al cuidado de sus pequeños hijos, ya que cuando piso el pedal por segunda vez, comprendió que a partir de ese momento sería ella quien determinaría la velocidad de la máquina, como el rumbo de su vida, siendo

necesario reconocer que la costura interrumpe los quehaceres domésticos construidos como feminizados,

Asociados con el cuidar de otros (...) pero también con el cuidar de sí, pues (...) se constituye para muchas (...) mujeres y otras como un espacio propio que permite salir de la rutina doméstica con sus constricciones, un espacio para estar consigo misma, cuando la demanda es estar con y para otros (Pérez-Bustos, 2019, p.6).

Así, la costura se convirtió en un oficio heredado por mi mamá, mi tío y mi tía y más tarde, por mí, quienes aprendimos a enhebrar la aguja, a manejar el pedal, “a entender la tela, a dejarse enseñar por las manos de otras, a escuchar esas manos y las voces de quienes las mueven” (Pérez-Bustos, 2019, p.3).

Figura 1. Un legado entre hilos y manos.



Nota. Fotografía de mi mamá abuela Aliria, mi abuelo Andrés (tapicero, quien también ejerció el quehacer textil), junto a sus hijos Mayerly, Jeisson y Viviana. Fuente, archivo personal, Aliria.

De este modo, mi mamá Mayerly se adentró en la confección de prendas, ya que le permitía cuidar de mi hermano y de mí, al mismo tiempo que ayudaba a aliviar las preocupaciones

económicas. Mi tío Jeisson, fascinado por la moda y consciente de la oportunidad de crear sus propios estilos, cursó cinco semestres de la carrera de diseño de modas. Por su parte, mi tía Viviana, al crecer escuchando el motor de la máquina, se sintió atraída por ella y comenzó a hacer sus propios arreglos, adaptando las prendas a su gusto (Mayerly, Jeisson y Viviana, Comunicación personal, julio de 2024). Sin embargo, solo ellas continúan practicando la

costura de manera esporádica, mientras que mi tío ha asumido labores de mayor exigencia física en el sector industrial.

En cuanto a mí, el legado de mi familia me ha permitido ampliar la dimensión pragmática de la costura, convirtiéndola en una alternativa para la creación de material didáctico o recursos significativos que daré a conocer más adelante, en donde la participación y apoyo de mi mamá abuela Aliria me ha permitido conjugar mis ideas con la destreza que brinda la experiencia, pues la costura evoca una dimensión colectiva al aprenderse con otros, posibilitando la cercanía corporal, creando una “relación íntima con aquellas con quienes aprendemos”, ya que “no solo se comparten saberes, sino que se generan espacios de escucha activa que tienen una dimensión sanadora y terapéutica” (Pérez-Bustos, 2019, p. 4).

Figura 2. Rostros de quienes confeccionan en casa.



Nota. Fuente, elaboración propia.

Así pues, es necesario reconocer que a pesar de que cada una de nosotras sepa coser y empleemos la misma máquina plana o la fileteadora, a través de las puntadas podremos identificar el cuerpo de quien adaptó la postura y se dispuso a realizarla, ya que pueden ser largas,

anchas, tensas, uniformes o resistentes, materializando la personalidad de cada una.

En ese sentido, relaciono la costura con la propuesta en cinco tiempos de Oscar Jara, ya que en la sistematización de experiencias al igual que en el quehacer textil surgen “otros

tiempos posibles; unos que podrían desacelerar las demandas de la cuantificación que describe la academia neoliberal en la que vivimos hoy” (Pérez-Bustos, 2019, p.6), ya que “no es un ejercicio simplista que se pueda hacer mecánicamente o siguiendo alguna fórmula preestablecida, sin preparación específica o rigurosidad, sino que es un ejercicio apasionante que exige una disposición creativa para realizarse” (Jara, 2018, p.133).

Asimismo, relaciono el quehacer textil con el oficio de ser educador, aquel en el que se conjugan “la multiplicidad de saberes que estamos acostumbrados a considerar como agentes en juego para el acto de educar” (Frigerio, 2015, p. 90), como lo son los saberes tradicionales que “expresan la intención instituyente de nuevos paradigmas (...), los saberes disciplinarios (...), los saberes frágiles (...), los saberes a interrogar (...), los saberes pendientes de comunicación” (Frigerio, 2015, p. 90), y entre otros, los cuales afectan y alteran a los sujetos, como la costurera con la tela, cuyos saberes “le dan vida, al hacer de los retazos una prenda” (A. Melo, comunicación personal, julio de 2024). Además, tanto en la costura como en el oficio de ser educador, no solo opera un cuerpo, sino que es la coacción de múltiples elementos que lo determinan.

Referentes metodológicos: orientación en la costura

La costura al igual que cualquier otro oficio requiere de la orientación de alguien cuyo trasegar lleve a reconocerlo como especialista, por lo que, en este apartado aclarare mi lugar de enunciación como investigadora (maestra que cose) desde el enfoque biográfico entendido por Marcela Cornejo; y daré a conocer la propuesta que guía el desarrollo y la ejecución de mi proceso investigativo desde los cinco tiempos que ha determinado Oscar Jara (diseñador de prendas).

Enfoque Biográfico: desde el cuerpo de la costurera

Según Arfuch (2007) “hace poco más de dos siglos, de esa obsesión de dejar huellas, rastros, inscripciones, de ese énfasis en la singularidad que es a un tiempo búsqueda de trascendencia” (p.17) ha sido un fenómeno que me ha permeado, al pensarme cercana a quien me lee, permitiéndome hacer público lo privado, de manera que las palabras que empleo permitan estructurar un rostro, un cuerpo que esta atravesado por la historia propia y de quienes me rodean, enalteciendo la ilusión de invitar al lector a visualizar la experiencia e interpretación de aquellos acontecimientos que dejaron de ser ajenos desde la observación, la participación y la narración.

Por lo que, el enfoque biográfico materializa mi deseo al poner en tensión las maneras convencionales de producir conocimiento, “privilegiando la investigación inductivo y exploratorio” (Cornejo, 2006, p. 95), otorgándome libertad creativa para acercarme al lector desde la manera en cómo habito este proceso investigativo en “los planos afectivo, emocional, cultural y social”. (Correa, 1999, citada por Cornejo, 2006, p. 96). De manera que, a medida que la lectura avanza, se cree “un espacio y un sistema de comunicación, de una nueva unidad, donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida”

(Cornejo, 2008, p. 31), eliminando la relación vertical que podría significar la escritura en tercera persona, situándose como una barrera para el proceso.

A su vez, quisiera destacar que desde esta perspectiva “la singularidad y la subjetividad adquieren el valor de conocimiento” (Cornejo, 2006, p.96) al delinear “un territorio bien reconocible, una cartografía de la trayectoria -individual- siempre en búsqueda de sus acentos colectivos” (Arfuch, 2007, p.17). Es decir que en lo propio o lo particular, pueden versen reflejados aspectos externos que configuran lo social, al ser la narrativa una “forma por excelencia de estructuración de la vida y, por ende, de la identidad” (Arfuch, 2007, p.88).

No obstante, en palabras de Cornejo et al. (2008), lenguajeamos como si lo dicho no nos configurara ni determinara. Desde esta perspectiva ética, reconozco que, al ser narradora y narratoria (quien se abre al narrador), debo asumir los enunciados desde los cuales me situó, reconociéndome como *producto* de las instituciones a las que pertenezco o he pertenecido; como *productora*, con capacidad de agencia al movilizar; y *actriz* de mi historia, dotando de sentido lo vivido y situándome como narradora a través de esta sistematización de experiencias. De ahí que me enuncie como una maestra que cose, al unir, reconstruir y cuidar con detalle cada uno de los apartados que componen este documento.

Sistematización de experiencias: desde el diseñador de prendas

Esta investigación parte de la ruta metodológica propuesta por el sociólogo y educador popular Oscar Jara, quien se ha caracterizado, en palabras de Álzate (2019) por poseer un capital simbólico y educativo, construyendo un recorrido que gira en torno a la sistematización de experiencias como investigación crítica, ya que en palabras de Jara (2018), esta propuesta nace del esfuerzo de América Latina por dar a conocer los saberes que han sido subyugados, lo que implica mirar hacia adentro para reconocer lo propio y particular de nuestra realidad,

llevando a la producción de nuevos procesos que rescaten “los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de la acción cotidiana” (p.23).

Es decir que para Jara (2018) la sistematización de experiencias “busca extraer conocimientos de situaciones particulares con el fin de generalizarlas para fundamentar la intervención profesional” (p.30) permitiendo “superar la separación entre práctica y teoría, principalmente desde el lado de los profesionales prácticos” (p. 33).

De ahí que la sistematización de experiencias posibilita una mejor comprensión de la práctica, ya que “apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma y sus condiciones particulares” (Jara, 2018, p.75). Este proceso favorece el dialogo entre la práctica cotidiana y los marcos teóricos que la sustentan, generando nuevos retos para su interpretación y para la construcción de futuras acciones.

Esta propuesta da lugar a lo que vivimos, pensamos y hacemos como investigadores, integrando nuestros intereses, emociones, saberes, acciones y omisiones. Estos aspectos se entrelazan con “otras situaciones, saberes, acciones y emociones que son producto de otras experiencias” (Jara, 2018, p.76). Desde este entrecruce emerge el enfoque biográfico, que habilita la narración en primera persona. En este proceso, como investigadora, reconozco mi singularidad y, con ella, la realidad que interpreto.

Ahora bien, la ruta metodológica contempla cinco fases concebidas como flexibles y dinámicas, dado que en el proceso surgen “situaciones que no podían preverse antes de comenzar (...) porque la primera intervención desata un proceso vivo y dinámico que pone en interrelación inédita los distintos elementos en juego” (Jara, 2018, p. 78). Estas fases las abordare a partir de metáforas y analogías, las cuales son:

- a) El punto de partida es el capítulo que nace de lo vivido, por lo que hacer parte de la experiencia que se atañe es imprescindible. De este modo doy a conocer el contexto en el que está inmersa la experiencia, sus actores y aquel elemento visceral que hicieron que me inquietara por un suceso.

Para el caso de esta sistematización de experiencias, este apartado se denominada “El *punto de partida: elementos para la costura*”, el cual está conformado por: El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (LIFECUMENA), el cual relaciono con una máquina de coser; los actores participantes con los que interactúe a lo largo del 2023, los cuales los relaciono con los hilos para coser: y los acontecimientos que impulsaron el proceso de sistematización desde el apartado *Enhebrado de la Aguja*.

- b) *Las preguntas iniciales: salte de puntada*, es el capítulo que está conformado por las preguntas iniciales que determinaron la ruta del proceso, a partir del propósito de la sistematización de experiencias desde el *¿Para qué quiero sistematizar?: ¿Para qué quiero coser?*; la delimitación de lo que se sistematizara a través del interrogante *¿Qué experiencias quiero sistematizar?: ¿qué experiencias quiero coser?*; y las herramientas que favorecieron la recolección de la información, a partir del interrogante *¿Cómo sistematizar y con que herramientas?: ¿Cómo coser y con que herramientas?*

- c) *La recuperación del proceso vivido: costuras firmes*, es un capítulo descriptivo y narrativo, en donde se hace claro el camino metodológico que emplee desde los instrumentos que me permitieron reconstruir la experiencia de manera cronológica, para tomar distancia de la misma experiencia y objetivarla.

Asimismo, da cuenta de las “las intenciones expresadas y las acciones realizadas, como los resultados consignados y las opiniones formuladas, al igual que las emociones o sensaciones que se vivieron” (Jara, 2028, p. 153).

- d) *Las reflexiones de fondo: Rematar*, es un capítulo en el que respondo al interrogante ¿Por qué pasó lo que pasó? a través de la interpretación crítica del proceso vivido, lo que requirió “ver sus coherencias e incoherencias internas; continuidades y discontinuidades; secuencias y rupturas; características asumidas a lo largo del tiempo; etc” (Jara, 2018, p. 155).
- e) *Los puntos de llegada: Revisar la costura*, es el capítulo en el que formulo las conclusiones teórico-prácticas alcanzadas en el proceso investigativo y comparto el proceso de socialización de los aprendizajes a los que se llegue.

Dichas fases son representadas en el siguiente esquema:

Figura 3. Ruta metodológica.



Nota. Fuente, elaboración propia

1. Punto de partida: elementos para la costura

Para dar apertura a este apartado, te invito a tener a la mano una taza de tinto o cualquier otra bebida caliente que sea de tu preferencia, ideal para el frío o los calurosos días de la auténtica Bogotá, porque quiero sumergirte en lo que ha sido para mí una travesía fascinante como reveladora: la construcción de experiencias en el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (LIFECUMENA). Una vivencia que se convirtió en “tiempo fuera” al permitir el encuentro con nuevos mundos, haciendo del uniforme de práctica y de las madrugadas de los miércoles y jueves, entre el 2023 y 2024, una rutina profundamente significativa.

Por ello, comenzaré a acercarte a mis experiencias a partir de analogías con la costura. En ese sentido, el LIFECUMENA se asemeja a una máquina de coser, pues representa el punto de encuentro donde convergen las subjetividades de la comunidad educativa, al igual que se reúnen la aguja, la tela y las manos que guían el proceso. Los hilos, esos filamentos largos y delgados indispensables para unir la tela, simbolizan a los actores que protagonizan la experiencia pedagógica. Ambos elementos serán descritos a continuación:

1.1 Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño: la máquina de coser

Según la SED (2022), fue Diego Garzón, el 05 de octubre de 1916 quien fundó en el centro de la ciudad de Bogotá una institución para señoritas, que giraba en torno a labores domésticas cuya formación estaba a cargo de Mercedes Aragón. Luego, para el año 1941 la institución se trasladó al suroriente de la ciudad en la localidad Rafael Uribe Uribe, específicamente en el barrio San José sur, siendo habitado por personas campesinas que migraron a la ciudad, evocando la ocupación de las lomas que rodean la máquina de coser por el conflicto armado del país (Alcaldía de Bogotá, s.f). Con el paso del tiempo su denominación

también fue cambiando, adoptando el nombre de la hija del precursor de la independencia Mercedes Nariño.

Posteriormente, en el 2001 ocurrió un suceso trascendental que se situó como un hito histórico de la capital que daba apertura a un nuevo siglo, aquel que tomaba distancia del rol pasivo por parte de las mujeres, pues fueron las liceístas quienes alzaron su voz y se organizaron para hacerse escuchar defendiendo su derecho a la educación, ya que no permitirían que demolieran la infraestructura para la construcción de un Carrefour, oponiéndose a las decisiones del mismo gobernador de la época. Su lucha materializó por un año la perseverancia, a cambio de la compra de los terrenos y apoyo por parte de la nación convirtiéndose en distrital, dejando en evidencia el sentido de pertenencia que se ha ido heredando de generación en generación por las liceístas.

Figura 4. Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.



Nota. Recuperado de la página de la secretaria de educación de Bogotá (2016).

Actualmente continúa siendo una institución para mujeres, asumiendo grandes retos al contar con alta acreditación y encontrarse en la categoría solicitante del proyecto Bachillerato Internacional (en adelante BI), respondiendo a una época enmarcada en la globalización al pretender una formación desde un enfoque y estándar global. Dicho proyecto busca promover la curiosidad y el pensamiento crítico en las liceístas a través de programas, permitiéndoles

entender como sus conocimientos se integran a un contexto amplio, situando a la máquina de coser como un referente educativo. No obstante, la implementación del proyecto BI ha traído consigo múltiples cambios que irrumpen la cotidianidad, como las modificaciones de horario, las constantes capacitaciones para los docentes, el ingreso de docentes bilingües y, en consecuencia, el egreso de maestros que no se sienten a gustos con dichas transformaciones.


Por otro lado, su historicidad ha llevado a que su arquitectura sea considerada patrimonio cultural del Estado, aspecto que limita las intervenciones físicas que puedan llegar a realizarse, por lo que desde el 2023 se ha estado enfrentando a diversas modificaciones al costado Este para responder a las necesidades actuales de la comunidad educativa, como lo son los espacios deportivos, en donde se han construido dos canchas de voleibol que dan cuenta que los juegos y los deportes son jerárquicamente diferenciados para que respondan a los estereotipos sociales (Scharagrodsky, 2007); y la próxima reestructuración de los salones. Dichas dinámicas han permeado los ambientes de aprendizaje, los cuales serán abordados con profundidad más adelante.

Figura 5. Zonas verdes del LIFECUMENA.



Nota. Recuperado de la página de la secretaria de educación (2022).

A su vez, es una institución que se distingue por su amplitud: los enormes árboles que rodean los salones, las amplias zonas verdes que las estudiantes hacen suyas durante los

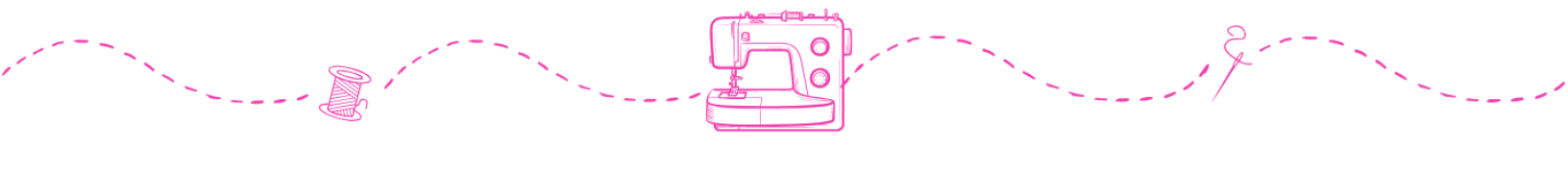


descansos, la capilla con vitrales envuelta en leyendas murmuradas, el piso de madera y los altos techos que resalta su antigüedad, los perros que acompañan a la comunidad educativa, y las intervenciones artísticas por las estudiantes de par en par, que reflejan el empoderamiento femenino. Estas características contribuyen a alejar el bullicio del comercio del barrio Restrepo, así como del ruido de la avenida Caracas y la avenida Primera de Mayo.

Además, la institución ofrece jornadas en la mañana, la tarde, la noche y jornada única para algunos cursos. Se promueve el canto y el uso de instrumentos a través de la filarmónica, así como el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés y francés). También participa en alianzas con diversas instituciones, como Colsubsidio y la Universidad Antonio Nariño, que interactúan activamente con las estudiantes. Estas apuestas hacen del LIFECUMENA una de las primeras opciones para quienes ejercen la función parental, lo que se refleja en su alto número de estudiantes provenientes de distintos estratos socioeconómicos y de diversas zonas de la ciudad. Por ello, es común el desplazamiento en rutas escolares.

En cuanto a su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), se acoge al modelo constructivista, en el cual según Ochoa (1999) "los aprendizajes deben ser significativos y requieren de la reflexión, comprensión y construcción de sentido" (p. 16), es decir que, desde este paradigma, son las maestras mediadoras quienes propician ambientes de aprendizaje donde sus estudiantes sean activas, interpreten y construyan sus propias concepciones. De modo que, su proceso educativo reconoce el rol de cada actor, como lo son quienes ejercen la función parental, las estudiantes y las maestras.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario reconocer a los actores principales que dotan de sentido los muros del LIFECUMENA, convirtiendo el espacio en experiencia, en memoria compartida, en territorio de construcción colectiva. Esto ocurre a través de las



relaciones que logramos forjar, como en una máquina de coser, van ocurriendo y entretejiendo lo cotidiano.

1.2 Actores participantes: hilos para coser.

Comenzaré abriendo el cajón de los hilos para reconocer las particulares de los actores que dieron sentido a los primeros encuentros. Para ello, te invito a recorrer conmigo un pequeño trayecto por la institución y de paso, detenernos en aquello que suele pasarse por alto: el ambiente, la estructura física, lo que también habla y sostiene.

Figura 6. Rector del LIFECUMENA.



Nota. Fuente, elaboración propia.

Al ingresar al LIFECUMENA por su entrada sobre la avenida Caracas, tras atravesar un pequeño jardín, se encuentra el bloque principal. En el segundo piso se ubican algunos de los salones de las estudiantes de bachillerato, mientras que en el primer piso se ubica el área administrativa, frecuentada por uno de los hilos que sostienen la máquina de coser: el rector. Egresado de la UPN, quien se describe a sí mismo como un maestro por vocación. Su compromiso por el mejoramiento de la calidad educativa lo ha llevado a trabajar en conjunto con la docente de apoyo para dar respuesta a las políticas emergentes. Consciente del impacto de su labor en el contexto escolar y de su capacidad para transformar y movilizar las dinámicas educativas, considera imprescindible la presencia de practicantes de diversas universidades dentro de la máquina de coser.

Al salir del bloque principal, atravesarás una amplia zona verde que conduce a una capilla con vitrales, lo que da cuenta de la historicidad religiosa de la institución, en donde se

llevan a cabo ceremonias importantes. Justo detrás de ella, se encuentra una pequeña estructura de dos pisos. En el primero guardan los instrumentos que utilizan las estudiantes para su formación musical; y en el segundo, están ubicadas la oficina de una de las orientadoras de la mañana y la de un segundo hilo: la docente de apoyo.

Figura 7. Docente de apoyo del LIFECUMENA.



Nota. Fuente, elaboración propia.

Es necesario destacar que el lugar de trabajo de la docente de apoyo es lejano a los salones y cuenta con múltiples recursos en desuso, como lo son el papel kraft, juegos de mesas, marcadores, impresora, espejo, plastilina, entre otros. Al reconocer el lugar que habita, me fue inevitable preguntarme ¿Cómo logra la docente de apoyo enterarse de lo que les sucede a las estudiantes? (DC, 01 de marzo de 2023).

Además, es la única que desempeña este rol en su turno, ya que solo hay dos profesionales encargadas de esta labor. Una en la jornada mañana y otra en la jornada tarde, lo que implica una alta carga laboral, especialmente si se considera que la institución atiende a más de tres mil estudiantes.

Algunas de las funciones que ella realiza son: las valoraciones pedagógicas, para el acceso y participación de las estudiantes con discapacidad dentro de la institución; la cultura inclusiva, al diseñar y orientar procesos de sensibilización con el apoyo de una práctica de Psicología Educativa; y la gestión educativa, al apoyar a maestras titulares en la construcción del Plan Individual de Ajustes Razonables (en adelante PIAR) e informes. Esta última función le ha permitido reconocer que los maestros se resisten a “enseñar en tiempos de inclusión” (Arias,

2020, p. 52), al considerar que las estudiantes con discapacidad deben estar fuera del aula para que sea ella quien les enseñe y les ofrezca actividades diferentes (DC, 01 de marzo de 2023).

Fue ella quien definió algunas de las funciones que debía desempeñar junto a mis compañeras de práctica, como el acompañamiento en el aula en algunos cursos de primaria en los que se encontraban estudiantes con marcadores de diferencia (conceptos tomados por Arias, 2020), tales como la discapacidad reconocida por el Sistema de Matriculas Estudiantil (en adelante SIMAT) y los problemas de aprendizaje, características que han sido socialmente construidos como indeseables al salirse de la norma. A partir de la función que me había sido asignada, me pregunté: ¿cuál es el rol de una educadora especial dentro del aula? ¿Debo dar clases? ¿Es posible que una educadora especial asuma realmente ese rol? ¿Qué papel asumirá la maestra titular? ¿Estarán las maestras titulares de acuerdo con mi participación? (DC, 08 de marzo de 2023).

A pesar de las inquietudes, había algunas “certezas”: mi función de apoyo a dos estudiantes del curso 307 de la jornada mañana durante el año 2023. Para ello, era necesario salir de la pequeña estructura, atravesar los salones de las más pequeñas y cruzar un patio hasta llegar al último salón, donde se encontraba el grupo 307, a cargo de la maestra de matemáticas.

Así es como comenzaré a caracterizar a las estudiantes del curso 307 y detendré el recorrido. Para ello, me fue de gran utilidad la ficha de caracterización¹ (Apéndice A), ya que, aunque mi atención debía centrarse únicamente en dos de las estudiantes, me fue imposible no

¹ La ficha de caracterización registra tres componentes: el contexto, las estudiantes y las estrategias de las maestras.

interesarme también por aquello que conmovía a las demás, al compartir situaciones en las que también estaban inmersas. Lo que les resultaba difícil, lo que les provocaba risa o tristeza, sus objetos de interés, las preguntas sobre los temas que abordaban, sus conversaciones, entre muchas otras experiencias que atravesaban juntas. Me encontraba inmersa en una dinámica grupal que me invitaba a atender la pluralidad para poder acercarme a la singularidad de cada una de las 35 estudiantes. De lo contrario, asumiría un rol que me rehusaba a corporalizar, aquel que ejerce violencia simbólica al centrar su atención y tiempo únicamente en dos estudiantes, mientras las demás también demandaban mi atención. Una práctica que, además, acentuaría los marcadores de diferencia.

Figura 8. Estudiante del curso 307.



Nota. Fuente, elaboración propia.

En ese orden de ideas, a partir de los encuentros cotidianos reconocí que las edades de las estudiantes del curso 307 oscilaban entre los ocho y los nueve años. Manifestaban gran interés por responder a las inquietudes de las maestras, mostrando especial atención a actividades que representaban nuevos retos, como las matemáticas, el doblado de una carta y la realización de un experimento. En cuanto a la relación con sus pares, lograban entablar conversaciones con facilidad, a pesar de no haber consolidado previamente vínculos, ya que el curso estaba compuesto por estudiantes nuevas, de la jornada contraria y provenientes de otros cursos.

Por lo que es necesario mencionar que este grupo fue conformado en 2023 con el propósito de reunir en un solo espacio a estudiantes que presentaran dificultades académicas y familiares (DC, 30 de mayo 2024), justificando segregaciones. Esta reorganización se realizó

bajo el concepto de “tercero integrado”, según el LIFECUMENA, con la intención de “equilibrar” los demás cursos. Un fenómeno del que solo las maestras titulares estaban enteradas y en desacuerdo.

De ahí que las estudiantes del curso 307 fueran reconocidas por algunas maestras como sujetas “complicadas”, pues evidenciaban dificultades en el desarrollo de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (DBA), así como en sus hábitos de estudio y comportamiento. Su directora de curso (la maestra de matemáticas) consideraba que estas dificultades eran producto de haber cursado los grados transición y primero de manera remota, durante el confinamiento por el COVID 19. Por su parte, la maestra de ciencias señalaba que se trataba de un grupo difícil por la presencia de “muchas niñas de inclusión” (DC, 08 de marzo de 2023), mientras que la maestra de francés atribuía las dificultades al uso excesivo de los dispositivos electrónicos (DC, 21 de septiembre de 2023).

Ahora bien, el salón asignado al grupo era angosto para la cantidad de estudiantes. Contaba con un tablero amplio que podía ser visualizado desde distintos puntos del aula y recibía luz natural gracias a dos grandes ventanas. Para evitar distracciones, la directora de grupo solía cubrirlas con cortinas o carteleras, ya que el aula se encontraba junto a unas rejas que daban a la calle, por donde circulaban estudiantes de otros grados para comprar productos comestibles.

La distribución de las estudiantes en filas verticales, junto al reducido tamaño del salón, dejaba pasillos estrechos que limitaban su movilidad. A esto se sumaban el desorden de los útiles escolares, lo cual dificultaba aún más el desplazamiento dentro del aula.

Las paredes contaban con pancartas elaboradas por la directora de grupo, en las que se encontraba el horario de clases, los atributos liceístas y las tablas de multiplicar. Es preciso

mencionar que dos de ellas estaban acompañadas por una figura de Dora la exploradora, también hecha por la maestra, lo que mostraba su esfuerzo por hacer del aula un espacio más atractivo para las estudiantes. En cuanto a las tablas de multiplicar, eran consultadas con frecuencia al facilitar la resolución de los ejercicios matemáticos.

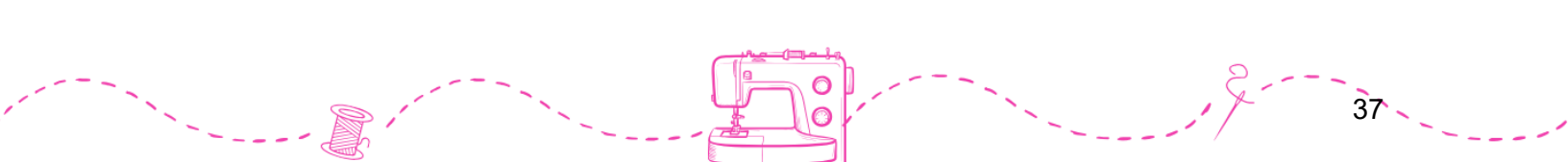
Además, la maestra de matemáticas contaba con una caja de colores ubicada sobre un locker, a la cual las estudiantes accedían cuando alguna actividad lo requería.

Figura 9. Organización y espacio del salón de matemáticas.



Nota. Planimetría del salón de matemáticas, elaboración propia.

Fue así como, a partir de la ficha de caracterización, comencé a reconocer que el ambiente, como lo sugiere Duarte (2003), no puede concebirse como algo estático, ya que se ve afectado por los sucesos cotidianos, los elementos que lo componen y las personas que lo habitan. Esta condición ha llevado a que algunos autores lo perciban como un sujeto que actúa junto al ser y lo transforma.



En este sentido, el ambiente es un espacio activo, con características emergentes y con una propia identidad, permeada por las culturas, saberes y acciones de quienes lo integran. Es decir, no se limita únicamente a los recursos físicos, pues se instaura en las dinámicas de los procesos educativos.

De ahí que me interesara observar cómo otras maestras ambientaban sus salones. Por ello, acompañar a las estudiantes del curso 307 a las clases de francés durante el 2023 II fue una valiosa oportunidad. Allí pude notar que el salón de la maestra de francés es amplio y recibe luz natural a través de tres grandes ventanas, lo cual, en ocasiones, generaba distracción en algunas estudiantes. Aunque el tablero es de gran tamaño, su visibilidad resultaba limitada para quienes se ubicaban en la parte trasera del costado izquierdo del aula.

La maestra organizaba a las estudiantes en tres filas por parejas, con sus útiles escolares ordenados de acuerdo con sus indicaciones. Su escritorio se encontraba al frente, hacia el lado izquierdo desde la perspectiva de las estudiantes, lo que dificultaba una observación bilateral del grupo. Por esta razón, lo utilizaba principalmente al finalizar la clase o durante la retroalimentación, ya que, durante el desarrollo de la sesión, acompañaba activamente los procesos de las estudiantes.

En cuanto a los recursos disponibles en el aula, había dispuesto diversas pancartas relacionadas con la lengua francesa, un mueble con un televisor antiguo, una grabadora y dos lockers con materiales organizados según su uso y nivel académico. La maestra hacía uso de estos recursos a lo largo de la clase, como apoyo a su práctica.

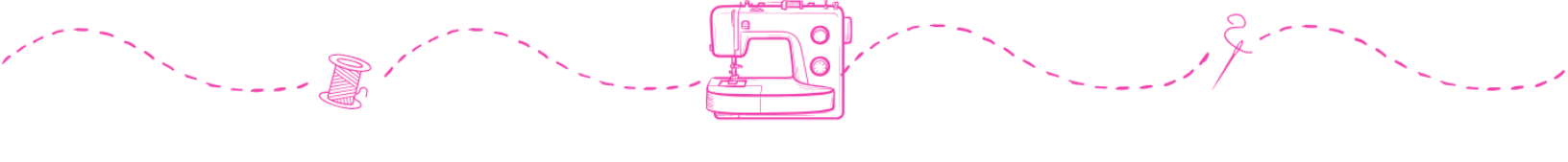
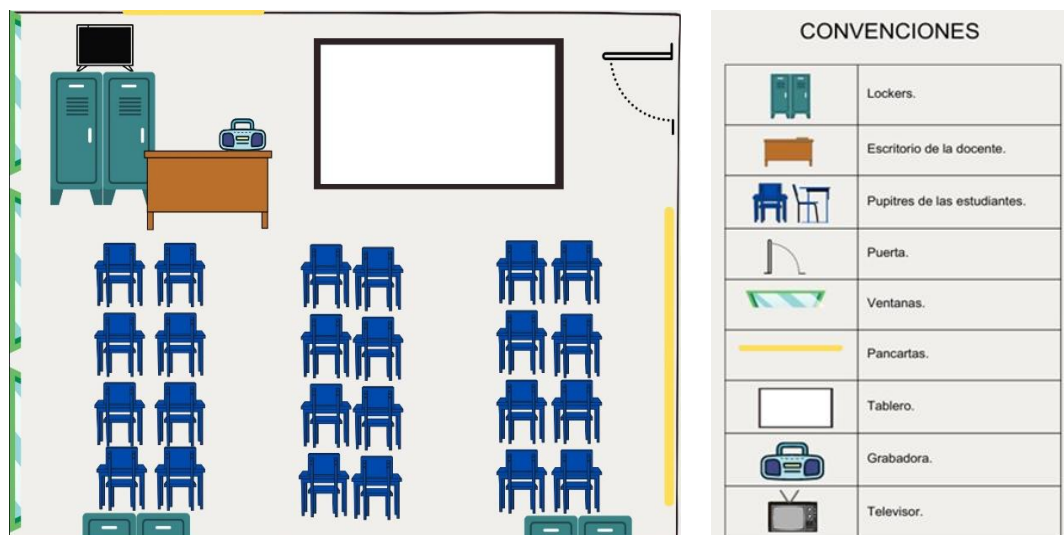


Figura 10. Organización y espacio del salón de francés.



Nota. Planimetría del salón de francés. Fuente, elaboración propia.

Ahora bien, ¿qué intervenciones en el ambiente podría realizar la maestra que debía desplazarse al salón de las estudiantes? Ese fue el caso de la maestra de ciencias, quien se trasladaba al salón del curso 307. Esta condición limitaba los recursos a su disposición, sin embargo, elementos como el uso del tablero, los marcadores de diferentes colores, pequeños objetos que pudiera transportar, así como el orden y la distribución de las estudiantes, marcaban una diferencia en su presencia con respecto a las de las demás maestras.

Este aspecto me llevó a centrar la mirada en quienes adoptaban una actitud de respeto y disponibilidad, tanto hacía mí como hacía las estudiantes, a partir de las estrategias de enseñanza y los recursos empleados por las maestras de matemáticas, francés y ciencias. Estos elementos, además de mediar el aprendizaje, transmitían un mensaje identitario vinculado con sus intereses personales y profesionales.

Por lo tanto, fue necesario detenerme en la particularidad de sus formas de enseñanza, reconociendo que su quehacer pedagógico se acoge a un modelo ecléctico, al integrar diversos paradigmas y estrategias para mediar la construcción de aprendizaje de sus estudiantes. En

ese sentido, como señala Freinet citado por Barriga (1998) “cada docente necesitará construir una propuesta de trabajo acorde con las situaciones de un grupo escolar” (p.7). Es decir, cada maestra crea sus propios caminos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ello, en el siguiente apartado, describo brevemente dichas formas de enseñanza.

Figura 11. Maestra Carolina.



Nota. Fuente, elaboración propia.

La maestra Carolina² es quien se encargaba de la enseñanza de la lengua francesa en el curso 307, a quien pude observar durante el 2023 II por cambio de horario de las estudiantes. Ella empleaba diversos recursos para el desarrollo de sus clases, como el uso del tablero y marcadores de distintos colores para clasificar información, resaltar conceptos y enfatizar la pronunciación de las palabras. También recurría a dibujos para asociar imágenes con conceptos, recursos audiovisuales como canciones; y pancartas o decoraciones en las paredes del salón, relacionadas con los temas abordados o por abordar. Sin embargo, en algunas ocasiones, las guías que proponía carecían de claridad al presentar un tamaño de letra reducido, lo que afectaba la accesibilidad del recurso.

Sobre las instrucciones y procedimientos durante sus clases, iniciaba mencionándole a las estudiantes el tema a tratar y modela las actividades mediante el uso del tablero, su expresión corporal y su pronunciación. Cabe destacar que su tono de voz durante la sesión es bajo, lo que inciden en que algunas de sus estudiantes prescindan de algunas instrucciones.

² Carolina es un nombre que pocos emplean para referirse a ella, lo que representa una oportunidad para conocer otra parte de su ser. Es importante señalar que la maestra firmó un consentimiento informado que autoriza el uso de su nombre propio y la creación de un avatar para representarla, en cumplimiento de las consideraciones éticas de la investigación.

Sin embargo, logra captar su atención con facilidad al interpretar canciones en francés que el grupo conoce o al incorporar ejercicios de gimnasia cerebral para reforzar la concentración.

Además, involucra a sus estudiantes mediante el uso de recursos llamativos, como sus juguetes, y fomenta la participación a través de preguntas sobre sus aprendizajes previos y conocimientos en construcción. Atiende sus inquietudes y comentarios, respondiendo a ellos y asegurándose de su comprensión y pronunciación. Asimismo, promueve tanto el trabajo individual como el grupal, demostrando una gran habilidad para identificar rápidamente las necesidades del aula.

Figura 12. Maestra Rosalba.



Nota. Fuente, elaboración propia.

Continuando con la maestra Rosalba³, fue la directora de grupo del curso 307 durante el 2023, a quien pude observar durante los dos semestres del año. Como maestra de pensamiento matemático, su labor incluía fomentar el uso del calendario matemático, un material físico con una serie de ejercicios diarios. Sin embargo, tanto para las estudiantes como para ella, esta actividad se volvía tediosa, ya que resultaba difícil completarla en su totalidad. Esto se debía a que solo contaba con 45 minutos semanales para desarrollarla y a los constantes cambios en la dinámica del LIFECUMENA, como la reestructuración de horarios ocasionador por la modificación de la infraestructura en 2023 I.

³ Rosalba ha manifestado su deseo de ser identificada con su nombre propio en este documento. Cabe señalar que la maestra autorizó la creación de un avatar para representarla y firmó el consentimiento informado, en cumplimiento de las consideraciones éticas de la investigación.

Esta maestra, posee un tono de voz que captura con facilidad la atención de las estudiantes por su volumen. Utiliza el tablero para apoyar sus instrucciones y emplea guías, incentivando su lectura en voz alta. Informa a las estudiantes sobre la temática a abordar y, en algunas ocasiones, modela de manera rápida la conducta esperada. Además, refuerza las acciones de las estudiantes a través de calificaciones y estímulos verbales. Sin embargo, los objetivos que propone para las sesiones, en algunas ocasiones, no eran alcanzados por las estudiantes de los cursos 307. Respecto a las retroalimentaciones, las realizaba únicamente a quienes las solicitaron y calificaba algunos de los talleres desarrollados en clase.

Figura 13. Maestra Lili.



Nota. Fuente, elaboración propia.

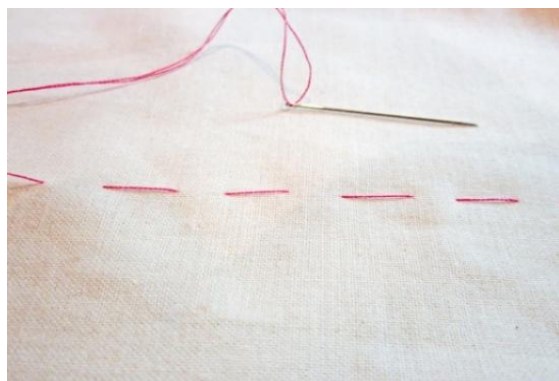
Por último, la maestra Lili⁴, quien estuvo a cargo de la enseñanza de ciencias naturales y ciencias sociales en el curso 307 durante el 2023. Sin embargo, solo pude acompañarla en 4 momentos, ya que su clase correspondía a la primera hora de la jornada y, al llegar, generalmente ya había finalizado. No obstante, a pesar de los pocos encuentros, logre percatarme que ella se apoyaba del tablero, utilizando diversos marcadores para clasificar o destacar contenidos, además de materiales para realizar experimentos relacionados con el tema y guías para que las estudiantes plasmaran lo aprendido en clase.

Las instrucciones que brindaba partían del propósito de la actividad, vinculándolas con los conocimientos previos de las estudiantes y modelando las acciones a trabajar de acuerdo

⁴ Lili ha sido la abreviación que la maestra ha elegido para ser denominada dentro del documento. Es importante señalar que la maestra autorizó la creación de un avatar para representarla y firmó un consentimiento informado en cumplimiento de las consideraciones éticas de la investigación.

con su ritmo. A su vez, incentivaba la participación a través de preguntas que favorecían la comprensión y atención, además de diseñar actividades para retroalimentar el aprendizaje, llamando a cada estudiante individualmente.

Figura 14. Puntadas de hilván.



Nota. Fuente, recuperada de La Tijera (2021).

Las descripciones realizadas anteriormente se asemejan a las puntadas de hilván: las cuales se utilizan para sujetar temporalmente las piezas de tela, al ser largas y sueltas, pero indispensables para asegurar puntadas rectas. Es decir, las

caracterizaciones han servido como base para esta investigación, aunque aún requieren ser retomadas y profundizadas para favorecer una comprensión más clara. Son aspectos que solo el propio proceso será capaz de revelar con el tiempo. Para ello, habrá que volver a enhebrar la aguja y, esta vez, dar puntadas firmes y rectas.

1.3 Impulso del proceso: Enhebrado de la máquina.

Asumir el rol de investigadora me implicó reconocer que entrar a un campo de acción supone trabajar con categorías verificables y teorías que emergen de los conceptos, siendo fundamental la relación que se establece con el objeto de estudio (Guber, 2001). Por lo tanto, el lenguaje se convirtió en mi herramienta principal, permitiéndome comprender dinámicas, situaciones y eventos, los cuales documentaba en mis diarios de campo. Estos fueron elaborados desde el sentipensamiento, un concepto empleado por el colombiano Orlando Fals Borda, que invita a dejar atrás la dicotomía entre razón y emoción. Esta mirada sensible y reflexiva atravesó mi práctica durante la técnica etnográfica de observación participante.

Figura 15. Enhebrado de la aguja



Nota. Captura de pantalla tomada de Las labores de Lis (2020).

En ese sentido, es momento de enhebrar, una acción que consiste en pasar un hilo a través del ojo de la aguja, que, aunque puede parecer desafiante, es imprescindible para iniciar cualquier tipo de costura. Esta acción se asemeja a los momentos que describo a continuación, pues representa el impulso visceral que me movilizó y trazo la ruta metodológica de esta investigación.

Partiré por las impresiones y los primeros encuentros que tuve con algunos de los hilos: las maestras del curso 307. Ellas se mostraron incómodas ante mi presencia, adoptando una actitud defensiva (DC, 08 de marzo de 2023). Esto se relaciona con el hecho de que el LIFECUMENA promueve la participación de diversas prácticas, lo que ha derivado en una instrumentalización del rol que desempeñamos. Así, mi presencia en el aula fue impuesta como una justificación utilizada por la docente de apoyo. Esta situación generaba un ambiente tenso, donde el temor se adueñaba de mí incluso antes de golpear la puerta (DC, 07 de septiembre de 2023). A esto se sumaba el hecho de ser joven, lo que se posicionaba como una desventaja, al no ser reconocida como alguien con quien se pudiera construir colectivamente.

No obstante, al estar presente en el aula, además de caracterizar el contexto e identificar las estrategias de enseñanza y los recursos que empleaban las maestras, pude reconocer que algunas de las dinámicas que implementaban para mediar el aprendizaje de las estudiantes del curso 307 tenían efectos “poco favorables”. Algunas eximían de responsabilidad a ciertas estudiantes; otras incluían instrucciones poco claras o incluso

contradictorias; se proponían actividades extensas que no podían finalizarse en una sola sesión; se modelaban procesos de forma rápida, y se avanzaba con la temática aun cuando varias estudiantes no habían terminado la actividad o no comprendían lo abordado. En ocasiones, tampoco se anticipaban los momentos de la clase, e incluso había ausencias sin explicación previa.

Por otro lado, para las estudiantes no era clara la distinción entre algunas asignaturas, como pensamiento matemático y matemáticas, o ciencias naturales y ciencias sociales. Además, los horarios cambiaban de forma arbitraria, impidiendo que las estudiantes contaran con los recursos necesarios para desarrollar adecuadamente las sesiones.

A su vez, una de las maestras realizaba comentarios desfavorables, lo que afectaba la autoeficacia de algunas estudiantes, llevándolas a enfrentar con temor actividades que implicaban la escritura, a pesar de tener las habilidades necesarias para hacerlo.

Cabe mencionar que la autoeficacia de las maestras también se vio afectada, al sentirse abrumadas por situaciones difíciles de manejar: el alto número de estudiantes por aula; los constantes cambios de horario; la vinculación de entidades externas como Colsubsidio, lo que las obliga a ceder su espacio académico; los cambios abruptos derivados de la implementación del BI, que impacta las dinámicas escolares; los bloques de clase cortos (45 minutos), que dificultan el abordaje profundo de una temática, especialmente cuando las estudiantes deben desplazarse de salón o consumir su refrigerio.

Fue así, como a partir del caos, en el segundo semestre de 2023 comprendí que, además de realizar actividades logísticas en el aula, como Educadora Especial en formación también podía apoyar el proceso de enseñanza y evaluación. Esto me permitió comenzar a construir posibles respuestas a las preguntas que me había formulado antes de entrar al aula, y

asumir una postura propositiva, tal como lo había sugerido mi asesora de práctica, Paola Rincón.

De esta manera, diseñar material didáctico que respondiera a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA) se consolidó como una posibilidad para dinamizar los espacios de clase, favorecer la participación de todas las estudiantes e incidir de manera significativa en el aula. Para ello, reconocía que los materiales debían ser resistentes, involucrar el mayor número de sentidos posible y responder a los intereses de las estudiantes.

No obstante, antes de su elaboración, era necesario establecer acuerdos con las maestras Rosalba (DC, 07 de septiembre de 2023) y Carolina (DC, 14 de septiembre de 2023), quienes me compartieron la temática a trabajar y los criterios que contemplarían durante el desarrollo de la clase, además de poner a mi disposición los recursos que utilizaban, como páginas web o libros. Así pues, las intervenciones y materiales que realice durante el segundo semestre del 2023 fueron:

Adecuar el salón del curso 307 a pesar de los ajustes que implicó la jornada, ubicando un letrero que anticipaba la temática a abordar y organizando los materiales para la narración de un cuento sobre los términos de la división, así como una actividad grupal orientada al reconocimiento de dicha operación como inversa a la multiplicación (ver Apéndice B).

Ese día la maestra Rosalba solicitó el espacio académico a la maestra de la primera hora y mostró gran entusiasmo, entregándome las llaves del salón para ambientarlo, a pesar del inesperado anuncio de la izada de bandera (DC, 14 de septiembre de 2023).

Al ingresar las estudiantes al salón, leyeron el letrero y comprendieron de inmediato sobre qué trataría la clase, además, notaron el cambio en la disposición de los asientos y comenzaron a realizarme múltiples preguntas sobre el material. Por su parte, la maestra me cedió el espacio de moderación de la clase, ubicándose esta vez en la parte trasera del salón, donde escuchó atentamente mi intervención y participó cuando lo consideró necesario, ya fuera para aclarar alguna intervención o captar la atención del grupo (DC, 14 de septiembre de 2023).

Figura 16. Material didáctico sobre la división.



Nota. Fotografía tomada por la autora, 14 de septiembre de 2023.

Fue la primera vez que trabajé junto a la maestra Rosalba, y no imaginé que sería yo quien desarrollaría la clase. Sin embargo, fue una experiencia retadora que me permitió darme cuenta de que pararse frente a las estudiantes no era sencillo, debía moderar el tono de mi voz para captar su atención, estudiar en profundidad la temática para poder responder sus inquietudes, y entender que dar una instrucción clara no era tan sencillo como lo había pensado. Por ello, entendí que era mejor anotar previamente los procedimientos a seguir y que el material, además de estar pensado para las estudiantes, también evocaba el disfrute en la maestra.

Para la semana siguiente, había acordado con la maestra Carolina elaborar un material que permitiera a las estudiantes fortalecer los conceptos en francés sobre los medios de transporte y verbos “ir” y “llevar”. Para ello, diseñé unas cartas que facilitaran la asociación entre el concepto y la imagen, y, en cuanto a los verbos, una ruleta destinada a su conjugación.

Figura 17. Material didáctico sobre los medios de transporte.



Nota. Fotografía tomada por la autora, 21 de septiembre de 2023.

Al ver el material, tanto las estudiantes como la maestra se emocionaron. En este caso, al no manejar el idioma francés, dispuse el material para que fuera la maestra quien lo utilizara con las estudiantes, logrando que la experiencia resultara divertida y captara su atención (DC, 21 de septiembre de 2023).

Esta experiencia me conmovió profundamente, pues dotó de sentido mi rol al ver a todas las estudiantes participar y a la maestra invitarme a hablar en francés me hizo sentir parte del grupo. Además, me asombró observar como la maestra Carolina hacía uso del material, aprovechándolo para reforzar temáticas abordadas anteriormente, animando a las estudiantes a salir de sus asientos, interactuar entre ellas y evitar la frustración a través de refuerzos positivos.

Con la maestra Rosalba, continué diseñando el material “Brinca, brinca ¿Qué hay que hacer?”, basado en el juego de la escalerita, en el que las estudiantes debían resolver divisiones para avanzar, fortaleciendo así la operación de la división con números de tres a cuatro cifras. Además, buscaba incentivar el trabajo en grupo.

Figura 18. Material didáctico Brinca, brinca ¿qué hay que hacer?



Nota. Fotografía tomada por la autora, 28 de septiembre de 2023.

El día en que se implementó el material, las estudiantes se mostraron entusiasmadas, aunque en sus rostros se reflejaba preocupación al identificar la operación que debían realizar, mientras que la docente se mostró interesada en la dinámica. Con ella concluimos que era necesario aclarar las dudas que surgieran sobre la operación matemática y continuar trabajando con números de menor cantidad de cifras. Es decir, el material didáctico también se posicionó como una oportunidad para evaluar el dominio del tema abordado (DC, 28 de septiembre de 2023).

Es importante mencionar que la clase fue iniciada por la maestra Rosalba, quien retomó los contenidos de la clase anterior y enseñó a las estudiantes como comprobar una división, haciendo énfasis en que copiaran en su cuaderno lo trabajado y lo practicaran con dos ejercicios. Posteriormente, dio paso a mi intervención para el uso del material, compartiendo

así el escenario desde la paridad (DC, 28 de septiembre de 2023). Esta experiencia me llevó a comprender que los ejercicios prácticos también deben registrarse en el cuaderno, de modo que las estudiantes puedan consultarlos posteriormente, al igual que el procedimiento.

Luego, diseñe cartones de bingo y una ruleta para que la maestra Carolina pudiera incentivar en las estudiantes la pronunciación y escritura de los números del 11 al 20 en francés.

Figura 19. Material didáctico cartones de bingo y ruleta.



Nota. Fotografía tomada por la autora, 28 de septiembre de 2023.

La maestra Carolina, al igual que la maestra Rosalba, retomó el tema abordado previamente (los números en francés de 1 a 10), recordando junto a las estudiantes su pronunciación. Luego, escribió en el tablero los números del 11 al 20 y solicitó a las estudiantes que repitieran en francés su denominación después de ella, animándolas hasta que se sintieran seguras de hacerlo solas, para finalmente dar paso al uso del material. Al ver el material didáctico, tanto las estudiantes como la maestra se mostraron entusiasmadas (DC, 28 de septiembre de 2023).

Para su implementación, la maestra al reorganizar el salón, conforme duplas, asigno un tiempo determinado para que observaran sus cartones y empezaran con la actividad. Durante

su desarrollo, las estudiantes se mostraron atentas para completar sus cartones, susurrándose entre ellas el número en francés que enunciaba la docente y cubriéndolo con papel hasta lograr gritar “¡bingo!” (DC, 28 de septiembre de 2023).

Es preciso mencionar que una de las duplas que no ganó se enojó con quienes sí lo hicieron, situación que la maestra abordó recordándoles la importancia del respeto hacia las demás y que, en los juegos, siempre habrá ganadores y perdedores, por lo que debían aprender a gestionar. Mientras tanto, otras estudiantes aprovecharon el momento para abrazarse, chocar las manos y reconocer que habían sido un buen equipo (DC, 28 de septiembre de 2023).

En cuanto a la ruleta, al contemplar únicamente los números del 11 al 20, su uso fue breve, ya que su diseño no permitió reforzar el reconocimiento de los números vistos anteriormente (del 1 al 10).

En esta ocasión, la moderación del material didáctico por parte de la maestra Carolina, además de dinamizar el espacio, fue más allá del contenido académico, propiciando aprendizajes emocionales y sociales, como la reflexión sobre el fracaso, el respeto y el trabajo en equipo.

Figura 20. Material didáctico sobre los muebles y habitaciones de la casa en francés.



Nota. Fotografía tomada por la autora, 19 de octubre de 2023.

También, diseñe un libro cuyas páginas representaban las habitaciones de la casa junto algunos muebles, acompañado de indicadores con etiquetas en francés que daban cuenta de sus denominaciones.

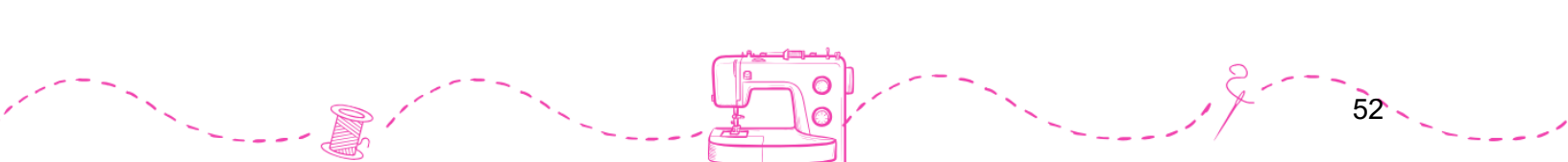
Respecto al uso del material, la maestra Carolina invito a las estudiantes a sentarse en círculo sobre el suelo, de manera que pudiese preguntarles de manera aleatoria en francés a qué mueble o habitación se refería lo que enunciaba. Es importante mencionar que el “recorrido por la casa” la maestra lo realizo utilizando el indicador en forma de niña que acompañaba el material, la cual me representaría a pesar de haber “decidido alisar mi cabello para enseñarles mi casa” (DC, 19 de octubre de 2024).

El uso del material por parte de la maestra Carolina fue innovador, permitiéndome evidenciar su destreza al mediar los procesos de aprendizaje. Logró evocar comodidad y risas en las estudiantes, capturó su atención y creó un espacio en el que lo externo dejaba de ser interesante frente a la experiencia compartida en el aula.

Figura 21. Material didáctico sobre útiles escolares y objetos de colegio.



Nota. Fotografía tomada por la autora, 02 de noviembre de 2023.



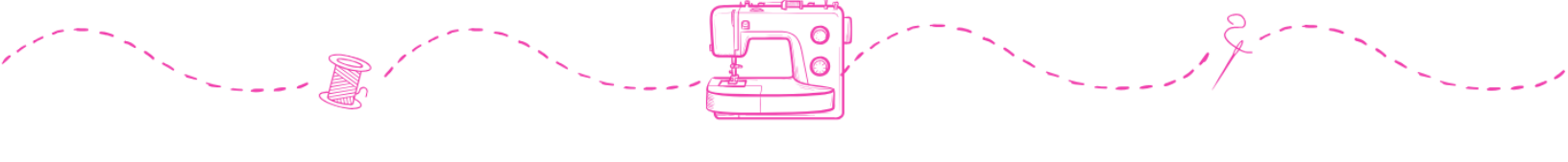
Finalmente, diseñe algunos plegables para que las estudiantes pudieran reconocer la pronunciación y escritura en francés de algunos muebles del colegio y útiles escolares, acompañado de ganchos con etiquetas que daban cuenta de sus denominaciones.

Sin embargo, debido a las dinámicas de la institución y a la fecha en la que nos encontrábamos, no me fue posible ver la aplicación del material didáctico. Aun así, por medio de conversaciones esporádicas con las maestras, supe que el material, además de ser utilizado con el curso 307, se había convertido en una posibilidad para trabajar con las demás estudiantes, dinamizando los espacios de clase y siendo bien recibido por ellas.

Ahora bien, respecto a la maestra Lili, los encuentros que tuvimos dentro del aula fueron pocos debido a cuestiones del horario, pero lo suficientemente valiosos para reconocer aspectos como el nivel de exigencia acorde al ritmo de aprendizaje de cada estudiante; el respeto con el que se dirigía a ellas; el énfasis en la organización de sus útiles; la explicación del por qué y para qué de cada tema abordado; y el uso de estrategias que respondieran a sus intereses, como los experimentos (DC, 08 de marzo de 2024). Asimismo, destacó el reconocimiento de mi presencia dentro y fuera del aula, siempre desde el cariño.

En relación con lo anterior, es necesario reconocer que cada uno de los actores que hacen posible el proceso investigativo participa de manera distinta, ya que algunos presentan un mayor grado de involucramiento. Además, es indispensable adaptarse a la disponibilidad de cada uno de los participantes (Jara, 2018).

Considerando estas diferencias en el involucramiento, las experiencias en el aula me permitieron admirar de manera profunda las prácticas de las maestras, reconociendo que la primera lectura sobre ellas había carecido de tiempo, tiempo para silenciar los prejuicios, tiempo para observar detenidamente su relación con las estudiantes, tiempo para escuchar lo



que enunciaban, tiempo para mirarlas más allá de mis expectativas, tiempo para que fuesen quienes son.

Como señala Skliar (2017) citado por Arias (2020):

“Aquello que está al otro lado de la normalidad no es la anormalidad sino el tiempo. O, dicho de otro modo: necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar. Si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos. Y nada de la actualidad institucional educativa parece mostrar que se ha intervenido en las intensidades del tiempo pedagógico. Muy por el contrario, todo sigue siendo preso de la voracidad, de la urgencia, la celeridad” (p.56).

De ahí que, como practicante, también intentara alcanzar el tiempo institucional, limitando la interacción y la relación, legitimando las distancias entre pares y el desconocimiento de quienes acompañaban. Me conformaba con los rostros conocidos y uno que otro nombre aprendido, sin dejar a un lado lo que implicaba asistir únicamente dos veces a la semana, pues para la siguiente semana las cosas habían cambiado, lo que suponía volver a adaptarse y despojarse, al menos un poco, de lo extranjero.

A su vez, reconozco que lo descrito hasta el momento responde a la necesidad de hacer una contextualización, por lo que la ficha de caracterización y los diarios de campo son

registros que me han permitido documentar la experiencia intencionada. En ese orden de ideas, es necesario iniciar propiamente el proceso de sistematización⁵.

⁵ Es preciso mencionar que los cimientos de la presente sistematización de experiencias fueron contruidos conjuntamente con mi amiga y compañera Karen Natali Murcia Escobar desde el 2023 I hasta el 2023 II.

2. Preguntas iniciales: salto de puntada

Figura 22. Salto de puntada.



Nota. Captura de pantalla tomada de RepGJLoayzaS (2021).

El salto de puntada en la costura ocurre cuando una o más puntadas no se forman correctamente, dejando espacios visibles donde debería haber una puntada

continua, lo que afecta la durabilidad y acabado de la pieza. Esta falla ocurre por una aguja despuntada, la tensión incorrecta del hilo o motas en la caja bobina, lo que obliga a detener la costura, bajar el pie del pedal y realizar los ajustes necesarios.

Este suceso se asemeja a la segunda fase descrita por Jara (2018), *preguntas iniciales*, donde el investigador reconoce la necesidad de un horizonte claro que guíe el proceso de investigación desde su propósito, enfocando los esfuerzos y evitando desvíos. A su vez, dicho propósito orienta la selección de la metodología, los instrumentos de recolección de información, la planificación de las etapas del proceso y la evaluación de sus alcances. De lo contrario, la costura carecería de intención, provocando hilos rotos, agujas partidas e incluso el desgarre de telas.

En ese sentido, es indispensable situar las premisas: ¿Para qué quiero sistematizar? ¿qué experiencias quiero sistematizar?

2.1 ¿Para qué quiero sistematizar?: ¿para qué quiero coser?


*“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”*

- Eduardo Galeano

Paulo Freire en *cartas a quien pretende enseñar* al igual que Fernando Savater en su prólogo *carta a la maestra*, destacan la figura femenina en la educación, haciendo “un guiño a lo políticamente correcto” (p.5). Esto se debe a que, en contextos educativos, la presencia de las maestras es predominante, sin desconocer a aquellos maestros que asumen su profesión con vocación, responsabilidad política y ética. Sin embargo, esta amplia participación no es equivalente al reconocimiento de sus saberes y experiencias.

Esto se debe a que como mujer y maestra en formación reconozco que nos enfrentamos a la “jerarquización de los cuerpos” (Young citada por Martínez, 2009, p.263), aquella que posiciona en la cúspide de la pirámide una masculinidad atravesada por factores sociales considerados superiores, que generan dinámicas que “repercuten indudablemente sobre los contextos sociales, provocando relaciones de opresión y subordinación que afectan negativamente a mujeres” (Martínez, 2009, p.268).

De ahí nuestra compleja relación con la escritura, ya que como Virginia Woolf (2018) señala, las mujeres hemos carecido de tiempo para estar con nosotras mismas, ya que “por lo general, las circunstancias materiales (...) juegan en contra” (p.54). Sobre nuestros hombros ha recaído históricamente el cuidado, limitando el acceso a espacios de reflexión y creación. A esto se suman las particularidades de la época actual, donde la lógica de la inmediatez relega a un segundo plano la producción de conocimiento.



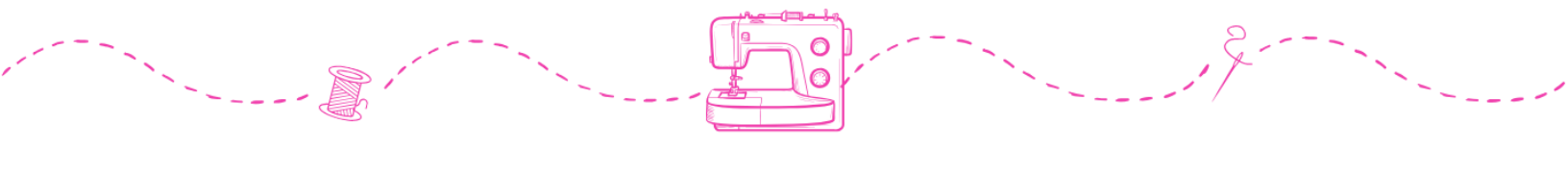
De igual manera, sobre la autoeficacia de las mujeres continúan creencias limitantes que nos llevan a dudar de nuestras propias capacidades. No es casualidad que, al bajar el cursor hasta la sección de referencias bibliográficas, los nombres que encabezan la lista sean, en su mayoría, masculinos. Esta ausencia no es producto del azar, sino el reflejo de una estructura que históricamente ha relegado la voz de las mujeres a los márgenes del conocimiento académico.


Sin embargo, como señala Virginia Woolf (2018), el hecho de que hoy pueda escribir es resultado de las luchas de las mujeres que me precedieron, permitiéndome emplear la escritura como herramienta de transformación, al “articular y desentrañar significados sociales que tienen que ver con la experiencia corporal, que descifran jeroglíficos de espacios poco frecuentados para poder entender la importancia de esa experiencia corporal” (Martínez, 2009, p. 267), desde las maestras Lili, Rosalba y Carolina, quienes al igual que yo, formamos parte de la alteridad (Beauvoir, citada en Martínez, 2009, p.269).

Por lo tanto, esta sistematización de experiencias busca desafiar lo instituido⁶ a partir del reconocimiento del oficio de educar, entendido como uno de los oficios de lazo, “sintagma que integra el continente del pensamiento educativo de Graciela Frigerio” (Rodríguez, 2021, p. 02). Estos oficios (cuya denominación formal, otorgada por un cartón, resulta insuficiente frente a la complejidad de su quehacer) consisten en “intervenir en las vidas de un modo cuidadoso” (Rodríguez, 2021, p. 2).

Su cualidad cuidadosa, como señala Cornú (2018, citada por Rodríguez, 2021), constituye el “núcleo de estos oficios”, ya que implican “recibir al otro (lo inescuchado, lo

⁶ Entendido como “las normas, preceptos y presupuestos que se instalan como determinantes y hegemónicas de las formas de pensar y actuar” (Soler et al. 2017, p. 49)





inatendido del otro) por medio de un sujeto presente, atento a un sujeto desconocido, atento a las subjetivaciones” (p.2). Así, resisten a “la ley del mercado que (...) arroja a las instituciones a un dilema entre la segregación y la invención” (Tizio, 2003 citado por Rodríguez, 2021, p.3), a través de “los gestos necesarios para sostener a los sujetos, reconociéndolos, inscribiéndolos, instituyéndolos en el sentido de advertir su semejanza y aceptar su singular diferencia” (Frigerio, 2019 citada por Rodríguez, 2021, p.3).

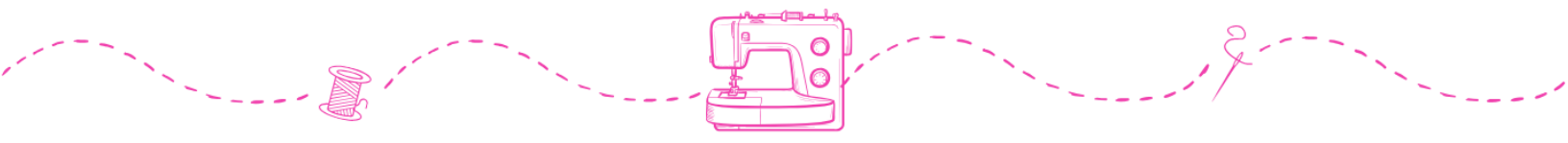
Esta resistencia es posible gracias a la capacidad de disponibilidad entendida como

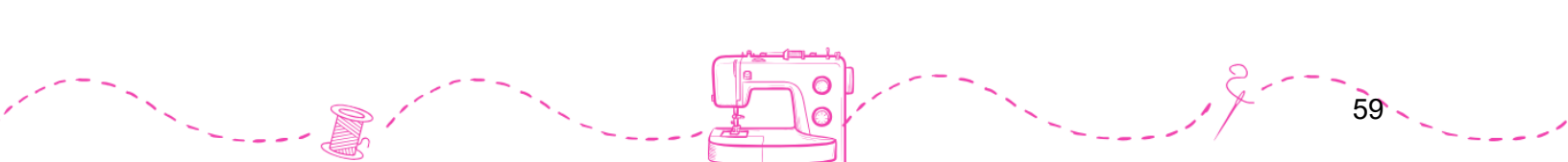
“un estado inicial de apertura hacia todas las posibilidades sin excluir, de entrada, ninguna de ellas; situación que exige actuar una tensión que se podría dar entre, por un lado, la prudencia de la atención y la escucha; y, por el otro, el riesgo de esos instantes en los que una decisión tomada inaugura y pone en marcha nuevos tiempos” (Rodríguez, 2021, p.3).

Así pues, el oficio de educar al igual que la costura, ha sido tradicionalmente femenino, muchas veces invisibilizado, pero profundamente significativo como acto de posibilidad, creación, unión y reparación, capaz de desafiar los tiempos que deshumanizan. Estas cualidades también se manifiestan en la escritura al construir significados, lo que implica entrelazar experiencias, saberes y memorias. De este modo, este proceso investigativo se convierte en un ejercicio de valoración y visibilización de las voces de los cuerpos femeninos que lideran los procesos de educación, lo que da apertura a los siguientes interrogantes:

2.2 ¿Qué experiencias quiero sistematizar?: ¿qué prendas quiero coser?

Partiendo de que los hilos son indispensables en el oficio de la costura y que, en este proceso investigativo, simbolizan a los actores del contexto, me es fundamental reconocerlos





desde su autenticidad y colectividad. Son ellos quienes construyen la realidad de la máquina de coser (LIFECUMENA) a través de interacciones cotidianas, donde se dan múltiples formas de saber. Como señala Jara (2019), “No hay hechos o acontecimientos que ‘suceden’, sino que hay personas que ‘hacemos que sucedan’ y nos impacten de forma vital” (p. 45).

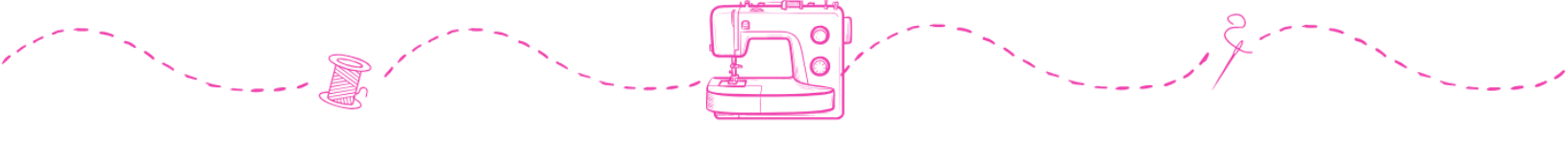
Por lo que, es necesario, entregarme a

“...una nueva experiencia, siempre desafiante, siempre fascinante: la de trabajar con una temática, lo que implica desnudarla, aclararla, sin que esto signifique jamás que el sujeto desnudante posea la última palabra sobre la verdad de los temas que discute” (Freire, 2008, p.25).

En este caso, los saberes propios del oficio de educar, los cuales se corporalizan a partir de la interpretación que realizo sobre las experiencias de las maestras Carolina, Rosalba y Lili, quienes viven y crean espacios en los que converge la diversidad, al enfrentarse a los “tiempos de inclusión” (Arias, 2020, p. 52), al contar con la “presencia de seres humanos con un marcador de diferencia que irrumpen en las dinámicas del aula” (Arias, 2020, p. 54), presencias que tensionan

“el ejercicio educativo y que ha convulsionado las prácticas pedagógicas que se encontraban en la zona de confort, en donde enseñar estaba situado en una suerte de acción de repetición, en la que rara vez se daba espacio a la novedad” (Arias, 2020, p. 54)

De ahí la necesidad de trascender el acto de enseñar, ya que, al comprender nuestro quehacer como un oficio de lazo, reconozco que la enseñanza se vincula principalmente con la



transmisión de contenidos, mientras que educar responde a implicaciones más profundas, como alojar al otro, construir lazo social y reconocer su subjetividad.

Además de problematizar la presencia esporádica de la docente de apoyo, la cual se hacía evidente únicamente cuando en algunos de los cursos había una estudiante con certificado de discapacidad reconocido por el SIMAT. Como resultado, su ausencia era frecuente, incluso en eventos dirigidos al equipo docente (DC, 15 de mayo de 2024).

Estos sucesos me permitieron tensionar el rol del docente de apoyo, al evidenciar cómo su labor se limitaba a la atención de estudiantes con discapacidad, una práctica justificada tanto por la normatividad como por la cultura del diferencialismo, entendida como la categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias (Skliar, 2008, como se citó en Soler et al., 2018), lo que también ha perpetuado la injusticia social.

Así pues, en palabras de Torres (2019) estos acontecimientos le dan identidad a este proceso investigativo, posicionando los saberes propios del oficio de educar como eje principal, dejando de lado aquellas perspectivas que sesgan la práctica de las maestras a un modelo pedagógico, lo que amerita reconocer el carácter histórico de su quehacer, haciendo necesaria la comprensión global de las problemáticas que las atañe, como “la carga que supone el hecho de cumplir a cabalidad con mallas curriculares y programaciones preestablecidas, estáticas, rígidas y saturadas de temarios” (Arias, 2020, p. 54), que en palabras de la autora, han hecho de la educación una carrera con el tiempo y el cumplimiento sistemático de tareas, atendiendo a los plazos de las directivas institucionales, las exigencias ministeriales y las expectativas de quienes ejerce la función parental sobre el deber ser educativo.

Sin dejar a un lado que el acto de educar termina siendo reducido a la preparación de pruebas y al cumplimiento de estándares de calidad que buscan posicionar a las instituciones

educativas en un mercado cada vez más competitivo (Arias, 2020, p. 54), como el LIFECUMENA al encontrarse en categoría solicitante por el Bachillerato internacional.

Estas problemáticas han sido normalizadas, lo que ha generado una especie de amnesia comunitaria, por lo tanto, me reconozco como un sujeto político con la capacidad de incidir en la realidad en el que estoy inmersa; en este caso, el contexto de práctica. Desde la transdisciplinariedad, contribuyo a la construcción de ambientes de aprendizaje y resisto a la amnesia desde la valoración del quehacer de tres maestras del LIFECUMENA, ya que, sus saberes “no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde fuera a aquello que es objeto de acción” (Edelstein, 1996, p. 83), pues “cada saber (su ignorancia, su desmentida, su internalización), afecta y altera al sujeto que, por su parte, altera al mundo cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis”(Frigerio, 2015, p. 84).

De ahí surge la necesidad de formularme nuevas preguntas, aquellas que atiendan a lo que se ha ignorado y a lo que es preciso desaprender, preguntas en las que los saberes propios del educar cobran sentido, lo cotidiano se convierte en tesoro, el tiempo se detiene y se reconoce que “la educación tiene un potencial emancipatorio, el mismo no reside en los contenidos sino en la relación” (Jacotot, citado por Frigerio, 2015, p.86).

Así fue como comencé a centrar mi mirada en los saberes de las maestras a partir de sus prácticas pedagógicas, tomando como referencia los parámetros planteados en el índice de inclusión, específicamente desde la *DIMENSIÓN C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas*. Esta dimensión aborda aspectos relacionados con la enseñanza y el uso de recursos orientados a eliminar barreras para la participación y el aprendizaje. Para ello, partí de algunas de las

preguntas propuestas, las cuales adapté y reformulé para responder a las particularidades del LIFECUMENA (ver Apéndice C). Algunas de estas fueron:

- ¿Cómo las maestras adaptan la metodología de su clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las estudiantes?
- ¿Se comprometen unas maestras con otras a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de una estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?
- ¿Comparten las maestras de aula y la docente de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?
- ¿Las maestras han sido motivadas a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?
- ¿Cómo maestras tienen oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto a las estudiantes utilizando las experiencias de cada una de las demás?

Sin embargo, para responder a estas preguntas fue necesario repensar la relación que había establecido con las maestras, lo que dio lugar a otros interrogantes:

- ¿Cómo reconocer aquellas acciones que suelen pasar desapercibidas, pero que convierten los escenarios académicos en oportunidades de transformación?
- ¿De qué manera fortalecer los ambientes de aprendizaje a partir de la diversidad de saberes que convergen en un mismo espacio y tiempo?
- ¿Cómo dejar de lado los intereses personales para dar verdadero espacio a la voz de las maestras?

- ¿Cómo resistir a las expectativas impuestas por profesionales externos que recaen sobre mí como educadora especial en formación?

Estas preguntas me permitieron direccionar el proceso investigativo, situando el:

Propósito general

Sistematizar los saberes propios del oficio de educar a partir de las experiencias de tres maestras de educación básica primaria de la jornada mañana del LIFECUMENA durante 2023 y el 2024, así como del acompañamiento de una educadora especial en formación.

Propósitos específicos

- Reconocer la singularidad de las maestras a partir de sus experiencias e historias de vida.
- Recuperar los saberes reflejados en los ambientes de aprendizaje creados por las maestras.
- Identificar los aportes de la educadora especial en formación a la construcción de ambientes de aprendizaje.

Para alcanzar los propósitos de esta investigación, fue necesario seleccionar cuidadosamente los instrumentos que me permitirían recolectar la información. A continuación, describo las herramientas utilizadas, así como los criterios que contemple para su elección y aplicación:


2.3 ¿Cómo sistematizar y con qué herramientas?: ¿Cómo coser y con qué moldes?

Para iniciar con la costura, es necesario preguntarse cómo hacerlo y qué herramientas utilizar, eligiendo aquellas que faciliten el proceso de sistematización y el encuentro con la práctica. Estas herramientas fueron adaptadas o rediseñadas para lograr un acercamiento coherente con los propósitos de este proceso investigativo (CDPaz, 2021, p.2).

En esa misma línea, se asemejan a los moldes en la costura, ya que brindan precisión, consistencia y la posibilidad de realizar ajustes o personalizaciones antes de cortar la tela. Es decir, favorecen la flexibilidad necesaria para adaptarse a situaciones concretas, haciendo posibles los encuentros con las maestras y permitiendo captar lo que saben. Así, los moldes que utilicé me permitieron “conocer el mundo tomando como referencia el punto de vista de las personas” (Bonilla, 2005, p.158), los cuales fueron:

2.3.1 La Observación Participante

En palabras de Guber (2001) la observación participante ha intentado ser limitada desde el enfoque positivista al separar la observación de la participación, suponiendo que la actitud de una subvalorará la otra, puesto que cada una ofrece una comprensión diferente de un mismo hecho, sin embargo, la autora reconoce que, al dicotomizar estos conceptos, la observación en determinado momento llevará al investigador a participar en el contexto por más objetivo que se pretenda ser; en cuanto a la participación, el investigador nunca llegara a pasar desapercibido, dado que su presencia siempre influenciara el escenario y a quienes lo habitan.

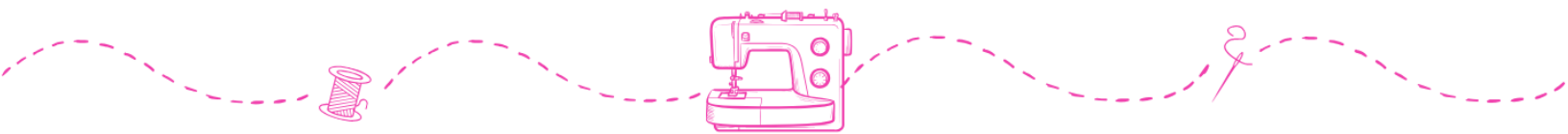



Aun así, desde el enfoque del Naturalismo, los fenómenos socioculturales deben ser estudiados de manera interna, dado que es el investigador es quien le otorga un significado a lo vivido desde sus sentidos, emociones y subjetividad al influir en la construcción de los conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la autora me permitió reconocer que la conjugación de ambas acciones (observación participante) hizo posible mi presencia como investigadora en la cotidianidad. Esto evocó la confianza, el acercamiento al aprendizaje desde los sentidos y la interacción recíproca, permitiéndome tener acceso a lo real, facilitar la comunicación, comprender, descubrir y el cuestionar los componentes teóricos. No obstante, esto también implicó que asumiera un rol local, valorando y analizando los sucesos cotidianos, lo que me llevó a desarrollar la capacidad de aprovechar las situaciones para incidir de manera natural en el contexto.

Asimismo, como investigadora, al desenvolverme en uno o más roles, tuve que reconocirme como coconstructora de ambientes de aprendizaje, determinando el grado de involucramiento más adecuado. De ahí la importancia de que asumir un rol coherente con los propósitos de mi investigación, sin escapar de los errores, entendiendo que no pueden ser tildados como algo negativo, sino como una oportunidad para comprender las situaciones desde la mirada de los actores y problematizar sus acciones.

Es preciso mencionar que la observación participante requiere registros, ya sea a través de notas de campo que surgen después de una conversación esporádica, o un diario que fortalece la capacidad de concentración, materializa la experiencia frente a la situación y ayuda a la memoria a recordar, evitando así la malinterpretación de los sucesos al mantenerse fiel a lo vivido.





De esta manera, las anotaciones comenzaron siendo descriptivas, registrando acontecimientos que surgían en las clases, como las acciones de las maestras y las estudiantes, sus interacciones, y mi propio sentir. Así construí un registro con la estructura de un diario pedagógico, que sirvió como punto de partida.

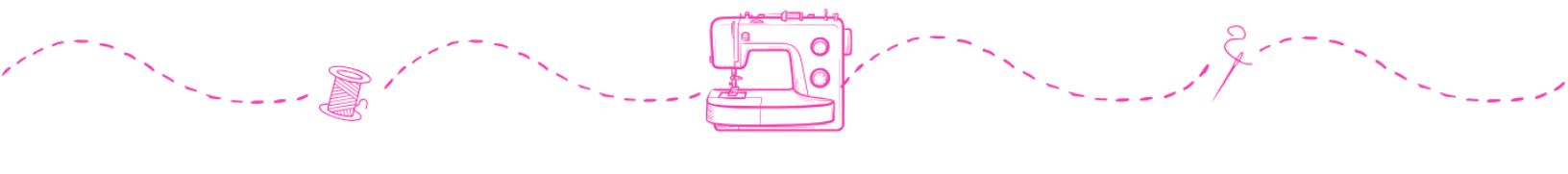
Posteriormente, las anotaciones evolucionaron hacia un enfoque guiado por preguntas que me permitieron profundizar en los acontecimientos, focalizando la atención y organizar los sucesos que darían lugar a nuevos interrogantes.


Finalmente, fueron las maestras quienes determinaron los espacios en los que observaría participativamente, eligiendo los horarios, los cursos y las funciones que debía desempeñar, priorizando siempre la comodidad de quienes participaban en la investigación, por lo que mis registros se elaboraron a partir de esos criterios.

2.3.2 La ficha de caracterización

Esta herramienta surge como un proceso de indagación y registro de los fenómenos educativos que acontecen en la Praxis, atendiendo a campos y criterios de observación particulares⁷, como lo son: **el contexto**, orientado a identificar las características del ambiente físico, la organización y distribución (estudiantes, materiales y mobiliario); **las estudiantes**, para caracterizar sus interacciones, actitudes, comportamientos y motivaciones; y **las estrategias de las maestras**, enfocadas en identificar los recursos que utilizan, las instrucciones, los procedimientos de sus clases, las interacciones y la retroalimentación.

⁷ Elaborada y ajustada por cada contexto de Praxis. Fue proporcionada como guía de observación sistemática, por la docente asesora en la Praxis VII (2023-I).





Por ello, volví a emplear la ficha de caracterización, para observar nuevamente lo ya observado, robusteciendo así la caracterización de los hilos de coser y reconociendo aquellos aspectos que, en un primer momento, habían pasado desapercibidos. En este proceso, fue indispensable desarrollar una mirada apreciativa en palabras de Hammond (2005), donde el asombro me permitiera sacar a la luz aquello que me maravillaba en su hacer, situando sus logros en experiencias concretas.

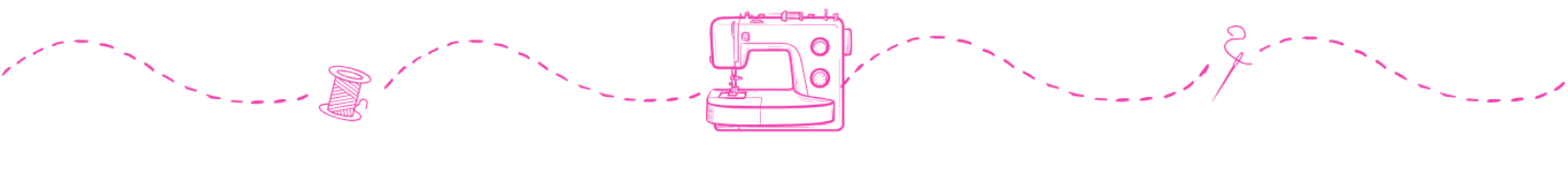
2.3.3 Las con-versaciones


Según Gaskel (2000), citado por Bonilla (2005) la entrevista “es un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras” (p.159). En este sentido, el entrevistador debe crear un ambiente propicio para que emerja la narración del pasado y presente del entrevistado.

Desde esta perspectiva, tomé algunas cualidades de la entrevista, siendo indispensable la comodidad de las maestras en cada uno de los encuentros, adaptándome a los lugares que consideraban pertinentes para con-versar, acompañando el momento con un café o bebida fría, según la hora del día.

Iniciando la conversación a partir de lo que teníamos en común: las estudiantes o las dinámicas de la misma institución. Nos situábamos frente a frente, acortando la distancia física que habitualmente nos separaba en el aula, permitiéndonos vernos a los ojos, reconocer de cerca aquello que nos estremecía, nos alegraba o nos entristecía, dejando de lado, al menos por un momento, todo lo que nos rodeaba.

Luego, daba paso a las preguntas que me permitirían conocerlas en el tiempo presente, su historia de vida, los acontecimientos que las habían marcado, su trayectoria como maestras





y aquello que las sigue motivando a enfrentar los retos de la docencia (Consultar Apéndice D para más detalles). De ahí que la neutralidad no podía posicionarse sobre mis hombros, por lo que me permitía sentir, conmovirme con cada respuesta, tratarlas con dignidad y gratitud fue parte esencial de los encuentros.

Juntas, creábamos un espacio de confianza y seguridad donde cada una podía ser, trayendo a la institución los roles y sujetos que también habitan fuera de ella. A medida que forjábamos un lazo, descubríamos otros aspectos que teníamos en común, fortaleciendo nuestra simpatía tras cada conversación.

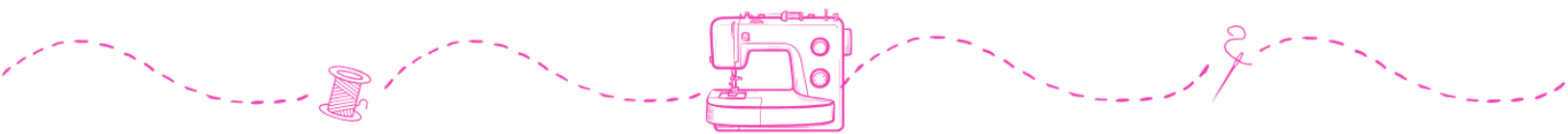
En algunos casos, una vez terminábamos nuestro encuentro, dejábamos una puerta abierta en donde el sentir podía ser aflorado aún sin haber establecido un acuerdo, situándose como una oportunidad para ser con el otro, en pequeños momentos.


De este modo, el con-versar cobraba pleno sentido: el “Con” era materializado por las maestras, y el “versar” se convertía en el girar alrededor de una idea, una pregunta o un acontecimiento, dejándonos afectar por el pasado, la emoción y lo narrado.

Es importante destacar que esta herramienta fue empleada por con cada una de las maestras, quienes, a través de un recurso audiovisual, eligieron la modalidad de nuestro encuentro. Así, una de ellas también se animó a elegir el siguiente molde:

2.3. 4 El Mapa Corporal Narrado

En palabras de Gastaldo et al. (2012), el mapeo corporal involucra creativamente al sujeto, lo que favorece su expresión y el reconocimiento del cuerpo propio como territorio, al ser conquistado por supuestos o sujetos. Por lo que, además de ser una idea novedosa y disruptiva, invito a la creadora a identificar, reconocer y ubicar aspectos que la han



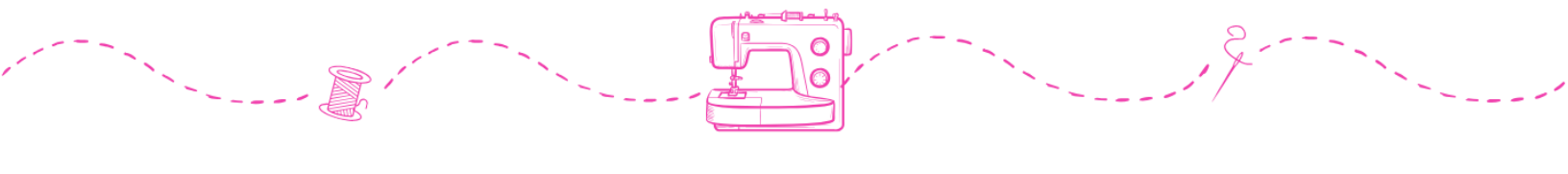


transversalizado a través de conceptos, símbolos o emociones que se ilustran, ampliando la reflexión. Es decir que quiebra el sentido común al involucrar el trazo de una silueta que no es anatómicamente correcta y visibiliza lo intangible, como lo son los malestares por el cansancio o la enfermedad.

Este permite transitar las experiencias vividas a través del cuerpo, aquel que es historia, contexto, trayecto y porta una serie de elementos fuera y dentro de él, que se narra visual y oralmente, ya que podemos interpretarlo, pero se requiere de la voz del autor para reconocer su intención (Gastaldo, 2019).

Es importante mencionar que esta herramienta fue empleada de manera simultánea con la con-versación, de modo que la cartografía se vio permeada por aquello íbamos con-versamos o viceversa, ya que a partir de un símbolo también podía cambiar el rumbo de la conversación.

Ya que los moldes que fueron empleados para la costura han sido contextualizados, es momento de dar apertura a la tercera fase, *la recuperación del proceso vivido*, un ejercicio descriptivo y narrativo que expone el trayecto de la experiencia para objetivarla, “mirando sus distintos elementos desde lejos” (Jara, 2018, p. 150).



3. La recuperación del proceso vivido: Costuras firmes

La recuperación del proceso vivido se asemeja a la costura firme en una prenda. Cada puntada representa una intención, una decisión y un efecto, todos conjugados para crear algo resistente y auténtico, asegurando la estructura y forma de la tela. Por lo que, en este apartado daré a conocer los aspectos en los que me enfoqué para descomponer los saberes propios del educar, a partir de los principios del saber de la acción establecidos por Laurence Cornu (2019), maestra y filósofa francesa que parte de los oficios de lazo. Su lugar de enunciación me permitió descifrar y nombrar aquello que, siendo indescriptible y enriquecedor, tomó forma a partir de sus postulados.

A su vez, traeré a colación los conceptos en los que la autora cimienta su postura, siendo estos: la acción, entendida como “algo que ocurre porque uno “hace” algo” (Cornu, 2019, p. 208), es decir, la iniciativa que genera un cambio. En este sentido, “en la educación (...) se trataría de reflexionar sobre una acción con el otro” (p.208), pues solo así se da paso a acciones nuevas. Lo nuevo, entendido como “lo que concierne, lo que crea la acción” (p.209), es destacado por su carácter imprevisible y no calculable. De ahí que Cornu recurra a Hanna Arent para reconocer que lo nuevo no solo se manifiesta en sucesos y acciones, sino también en las niñas, en el caso particular del LIFECUMENA.

Es así como la autora se cita a sí misma junto a Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2018), para robustecer sus enunciados al presuponer que

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, frónesis, un saber práctico del actuar justo en situación (Cornu en Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2018, p. 209).

De modo que el reconocimiento del saber en la acción invita a “observar los saberes en actos, en los actos, aprender de aquellos que están en obra”, deconstruyendo “la idea de un saber cómo control de las causas, sin deconstruir la idea de saber”, escapándose de “las pinzas de la causalidad lineal” (Cornu, 2019, p. 210). Así pues,

Para los oficios de 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 (Cornu, 2019, p. 211).

Es preciso mencionar que en el presente documento no pretendo volver previsibles las acciones de las maestras, al tomar distancia del saber de la acción como “la mera aplicación del cálculo, de la ejecución de un protocolo, de una concepción tecnocrática” (Cornu, 2019, p.213), pero si hondar en los principios que hacen la acción en los oficios de lazo, los cuales coexisten, por lo que se deben comprender en conjunto, siendo estos:

Figura 23. Principios del saber de la acción.



Nota. Esquema sobre los principios establecidos por Cornu (2019). Fuente, elaboración propia.

3.1 La singularidad

A la luz de lo que nos propone Cornu (2019), el reconocimiento de la singularidad permite “ir en contra de cómodas generalizaciones de lo estandarizado, de cualquier tratamiento masivo” (p. 214), es decir que resiste a un mundo globalizado que agrede las diferencias al limitar la complejidad del ser humano a simplistas categorías que toman distancia de lo que transversaliza a los sujetos, por lo que, para abordar el concepto de singularidad, es imprescindible reconocer que no solo lo corporaliza un ser, sino también “acontecimientos, subjetivaciones. No se puede revelar sino en un espacio común. Pensar ‘por singularidad’ supone pensar también la pluralidad” (p. 214), es decir que no se puede pensar en solitario, sino con otros, ya que también configuran aquello que hace lo particular.

Figura 24. Singularidad: Telas.



Nota. Fuente, elaboración propia.

Así pues, la singularidad se asemeja a las telas, compuestas de fibras naturales o sintéticas según su funcionalidad, las cuales se entrelazan de manera única para formar los hilos que determinaran su textura y resistencia, hasta alcanzar el acabado deseado. Es decir, las telas son resultado de un minucioso proceso textil que destaca por sus diferencias y particularidades.

Por lo tanto, este principio cobra sentido desde la otredad de cada una de las maestras, partiendo por su historia, sus preocupaciones, motivaciones y anhelos, reconociendo que lo singular “se traduce en concepciones del tiempo y en una manera de hacer/tratar/vérselas con la temporalidad” (Cornu, 2019, p. 214), pues somos sujetos inacabados que estamos en

constante cambio, que forjamos el presente con base en nuestro recorrido, el sentir y la influencia del exterior.

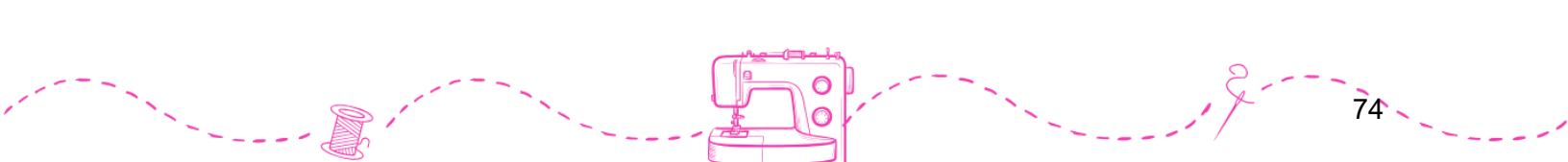
Ahora bien, considerando lo anterior, es necesario remontarme a la singularidad de los acontecimientos, aquellos que fueron provocados por acciones que facilitaron los primeros encuentros con las maestras, partiendo por una carta interactiva que le entregue a cada una, siendo una invitación directa para adentrarme en su realidad a partir de una pregunta y fragmentos que les permitieron tener un primer acercamiento a la sistematización de experiencias como posibilidad para rescatar y descubrir aprendizajes de sus prácticas, cuyos mensajes estaban acompañados por símbolos que se relacionan con la costura, como lo es la aguja, el hilo y el carretel (ver Apéndice E).

Figura 25. Provocador A: Cartas.



Nota. Fuente, elaboración propia.

Ante la entrega de la carta, la maestra Carolina se sorprendió y agradeció la invitación, por lo que pensaría la propuesta, acordando un encuentro al día siguiente para confirmar su participación. Día después, se mostró con disponibilidad para abrirse a mí desde lo que necesitara, pese a que nunca había escrito sobre sus prácticas. Dichos encuentros me permitieron notar que la maestra ha naturalizado el saber en sus acciones, de modo que no reconoce la potencia de sus conocimientos (DC, 17 de abril de 2024).

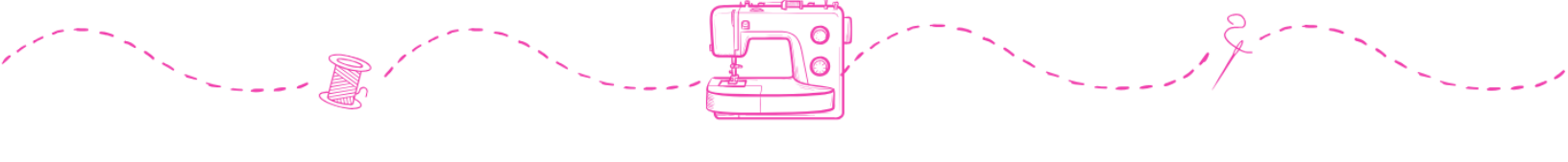


Para el mismo día, tuve la posibilidad de encontrarme con la maestra Lili, quien me acogió desde un abrazo, posibilitando la oportunidad de contarle sobre mi trabajo de grado y hacerle entrega de la carta, a lo que accedió inmediatamente, preguntándome “¿Cómo podría ayudarme? y ¿Qué formulario tendría que llenar?”, preguntas que tensionaron los acercamientos que realizamos las practicantes a las maestras, tendiendo a limitar la interacción desde el utilitarismo, repercutiendo en los procesos que asumimos de manera conjunta. (DC, 17 de abril de 2024).

La última carta fue para la maestra Rosalba, cuya entrega con solo recrearla en la mente me evocaba temor, pues a pesar de que ahora me saluda pese a que no coincidimos en el aula, cuando estaba cerca de ella, me sentía pequeña. No obstante, tomo la carta con cuidado y la guardo en su chaqueta de inmediato, accediendo a participar y abrazándome como despedida. (DC, 17 de abril de 2024)

Para entonces, temía acercarme a la maestra Rosalba por la grandeza de su cuerpo junto al mío, por el alcance de su voz en el aula y las retroalimentaciones que les realizaba a las estudiantes desde el humor o sarcasmo, aun así, ver como tomaba la carta y la guardaba con aprecio, posibilito los siguientes encuentros, percatándome que la emoción también puede determinar el lazo que se forja.

Para la semana siguiente a través de WhatsApp, compartí con las maestras un recurso audiovisual personalizado con colores y nombre, en donde les daba a conocer la metáfora de la costura como aspecto simbólico y evocaba la pregunta “¿Cómo te gustaría que recuperara tu voz?”, junto algunas posibles respuestas, las cuales fueron el conversar sobre su experiencia a través de un café; la escritura alrededor de una pregunta; la posibilidad de cartografiar sus experiencias e incluso, hacer el uso de fotografías que les permitiera recordar, dejando abierta



la pregunta para el caso de que quisieran hacerlo de otra manera, pues la comodidad y acuerdos, son aspectos que configurarían nuestros encuentros y por lo tanto, su relato (ver Apéndice F).

Figura 26. Provocador B: Portada de las piezas audiovisuales.



Nota. Fuente, elaboración propia.

En cuanto a sus respuestas, la maestra Carolina concibió la invitación como una oportunidad para compartir su saber e historia y reconocer que escribir “le cuesta un tanto”, por lo que eligió la conversación alrededor de un café. La maestra Lili, eligió la opción de cartografiar sus experiencias junto a las fotografías, agradeciendo el envío del recurso audiovisual. Y la maestra Rosalba destacó la iniciativa del recurso junto a la aparición de mi voz, al hacer grata la escucha, manifestando gran interés por conversar a través de un café (Comunicación personal, abril de 2024).

Estas decisiones hicieron de los encuentros cercanos, donde cada una pudiese ser y donde lográramos, al menos por un momento, detener la velocidad del día a día. Esto, junto a la distancia que muchas veces impone la escritura, siendo un fenómeno que pretendo explorar en el capítulo “*Desbaratar y Rematar*”. Ahí reconozco que, para las maestras, escribir puede ser difícil no por falta de habilidad, sino por la conjugación de varios factores que convierten este ejercicio en un verdadero desafío.

De esta manera, daré apertura a las voces de las maestras, quienes, tras la lectura y firma del consentimiento informado, aceptaron participar bajo condiciones éticas que incluyen la descripción de las características, requisitos y derechos relacionados con su colaboración en la

presente investigación. Entre estos aspectos se contemplan la creación de un avatar para representarla, el uso del nombre propio, la utilización de fotografías de su archivo personal, y la garantía de confidencialidad o la omisión de información que consideren pertinente no compartir. Cabe señalar que este procedimiento resulta fundamental, dado que no funcionaría si la maestra “no se apropia de la consigna, si no tiene un rol activo en el proceso de recolección de los relatos” (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 34).

En ese orden de ideas, el primer encuentro con la maestra Carolina tuvo lugar el 26 de abril de 2024, donde con-versamos alrededor de un café durante aproximadamente una hora. Fue un día en el que abrió su corazón y dispuso de su tiempo para acercarnos a través de la palabra, propiciando un escenario de confianza y seguridad en donde afloraron recuerdos, deseos y emociones, todo ello en la cafetería del LIFECUMENA. Así, doy paso a su voz:

3.1.1 Carolina Gómez

Figura 27. Fotografía de Carolina.



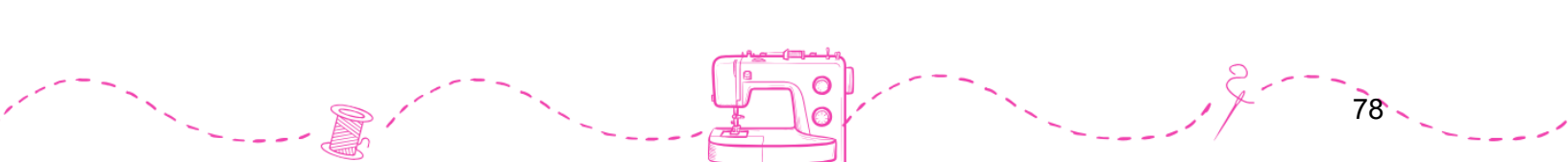
Nota. Fotografía de Carolina. Fuente: archivo personal, maestra Carolina⁸.

Carolina es una mujer que busca felicidad, se traza sueños, agradece la familia en la que creció, que sueña ver a sus niñas felices en lo que decidan ser. Es una mujer que desea seguir estudiando (...) que a veces vuelve a la historia y se siente vulnerable, pero también reconoce que ha madurado y eso le ha permitido ser quien es (Conversación, abril de 2024).

Con este fragmento quisiera acercar a la lectora o lector a Carolina, quien corporaliza diversos roles, el primero de ellos, como mujer con intereses propios de la identidad que ha construido, sin desconocer la influencia de su familia. Es maestra, cuya felicidad de sus estudiantes la motivan; es hermana, madre y esposa; y quien ha atravesado situaciones complejas que han desarrollado en ella la resiliencia. Cabe resaltar que al ser una mujer que asume varios roles, cada uno de ellos trae consigo responsabilidades, por lo que, se enfrenta al constante desafío de equilibrar sus propias necesidades y las de quienes dependen de ella o hacen parte de su vida.

Además, este fragmento permite reconocer que asume la vida con gratitud y resiste a las lógicas deshumanizantes que se distancian de la vulnerabilidad y la sensibilidad, al reconocer “la grandeza escondida en las cosas chiquitas” (Galeano, 2023), como un saludo o abrazo de sus estudiantes. También resalto la sorpresa que le generó mi admiración hacia ella y la normalización de los retos cotidianos a los que se enfrenta. Estos desafíos, aunque implican esfuerzos exhaustivos, no le impiden continuar siendo maestra por vocación. Esta cualidad está ligada a la autoexigencia.

⁸ Es importante señalar que la maestra Carolina autorizó el uso de esta fotografía para su identificación.

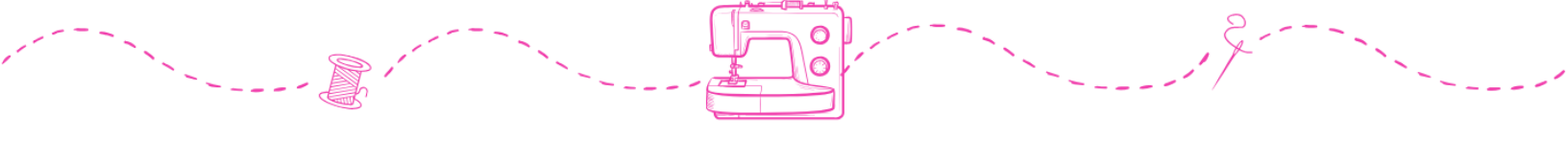


A su vez, le gusta leer y escuchar podcast que le permitan comprender el porqué de sus comportamientos, gestionar sus emociones y entender a su familia. Es decir que para Carolina las actividades que le son significativas evocan el aprendizaje, cualidad que la ha llevado a reconocer a las estudiantes desde la horizontalidad, ya que ambas asumen el reto de aprender, favoreciendo la interacción cotidiana.

En cuanto a los factores que incidieron en su formación como maestra, se encuentra su padre, quien no pudo acceder a la educación formal, y su madre, cuya formación no fue priorizada por ser hermana de hombres, por lo que curso hasta octavo grado. No obstante, destacó que eran personas brillantes, una afirmación que me lleva a comprender que Carolina concibe la educación como un derecho que va más allá de la infraestructura de una institución; y que, para ella, ser una actora en este ámbito es una oportunidad para sanar una de las desigualdades que sus padres enfrentaron.

Cabe resaltar que esta problemática también debe comprenderse desde el enfoque de género, ya que ella reconoce que a las mujeres les fue negado el derecho a la educación durante mucho tiempo, por lo que, hacer parte del LIFECUMENA es muestra de resistencia y luchas femeninas. Sin dejar de lado que, a lo largo de su vida, ha construido lazos significativos con mujeres, partiendo por sus hermanas, su formación académica en un colegio femenino con monjas y su carrera universitaria. Estos vínculos se han extendido a sus amigas y a los contextos educativos en los que ha trabajado, donde predominan figuras como maestras, cuidadoras y estudiantes.

Además, el aprecio hacia su familia la ha impulsado a tener una buena relación con sus hermanas e hijos, estableciendo sueños en conjunto. Dicha cualidad ha permeado la cercanía



con sus estudiantes y sus familias, a quienes respeta, escucha y reconoce en cada oportunidad que se le presenta. (DC, 24 de abril de 2024)

Por otro lado, Carolina tuvo acercamientos a la lengua francesa en decimo y once, asumiendo el desafío de retomarlo en el 2020, situación que me tomo por sorpresa al creer que su formación era en la lengua francesa. Sin embargo, al ser Licenciada en Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana, me permitió comprender su fluidez, sin desconocer la dedicación y entrega a los retos que asume. Es importante mencionar que su título es producto de un gran esfuerzo, ya que durante el proceso era madre, trabajadora y estudiante a la vez, lo que me lleva a reconocer que es fiel a las metas que se traza.

A lo largo de su experiencia, ha trabajado en diversas instituciones educativas de carácter privado y público, donde se ha encontrado con directivos altamente exigentes. En el LIFECUMENA lleva nueve años y se maravilla por su grandeza, historicidad y los lazos que ha forjado en esta institución. Comenzó trabajando en la jornada de la tarde y luego obtuvo el traslado a la de la mañana, aprovechando las posibilidades de tiempo que esta le ofrece. Una situación a la que le ha costado adaptarse e incidió en los encuentros que realizamos fuera del aula, al preferir aquellos lugares que se encuentran alejados de las oficinas de los directivos y otros colegas, reconociendo que nuestros encuentros conmovieron recuerdos, sueños olvidados y emociones que se han desligado de las maestras, al deshumanizar su rol, situación que me hace preguntarme ¿Cómo la vulnerabilidad propia de la singularidad es validada en la escuela?

Ahora bien, el encuentro con la maestra Rosalba tuvo lugar el 23 de mayo de 2024, donde con-versamos durante aproximadamente una hora. Aunque inicialmente el café nos convocaba, preferimos prescindir de él. Siendo un día en el que la maestra jugó con el tiempo,

disponiendo de él libremente, y haciéndome participe de uno de los escenarios en donde pasa su “tiempo libre”: la sala de maestros. Así, doy paso a su voz:

3.1.2 Rosalba Moreno

Figura 28. Fotografía de Rosalba.




Nota. Fotografía de Rosalba. Fuente: archivo personal, maestra Rosalba⁹.

Rosalba es una persona muy activa, quizá divertida, inicialmente las alumnas me catalogan, cuando aún no me conocen, como una persona brava, brava, brava, pero cuando ya estamos en el aula y comenzamos a hacer actividades, esa idea se cambia (Con-versación, mayo de 2024).

Con este fragmento de nuestra conversación quisiera acercar a la lectora o lector a Rosalba, una mujer que a primera vista demuestra un carácter fuerte que parece intimidante, pero basta con darse tiempo para reconocer que es sensible y prefiere guardar su sentir para

⁹ Es importante señalar que la maestra Rosalba autorizó el uso de esta fotografía para su identificación.

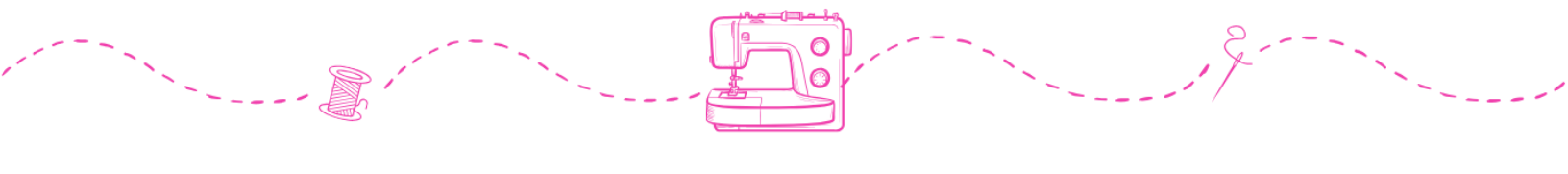



no incomodar la susceptibilidad del otro. Por lo que, vale la pena destacar que acompaña diariamente situaciones complejas que atraviesan sus estudiantes o colegas, sin dejar de lado que también es madre y esposa; situándose como escucha o una voz de aliento, siendo un aspecto que repercute en su salud y me lleva a preguntarme ¿De qué manera la escuela cuida la singularidad?

Asimismo, creció en medio de una familia numerosa, siendo la menor de sus hermanos, quien paso su infancia, adolescencia y parte de la juventud en la ruralidad de Fusa y Pasca, lo que implicaba grandes desplazamientos para llegar a los lugares que la maravillaban: la escuela y la normal superior, en donde se destacó académicamente y le permitió acercarse a otro de sus grandes placeres, el deporte, cuya destreza le aseguro varios reconocimientos y continúa realizando con menor frecuencia.

Dentro de los aspectos que la motivan se encuentran los viajes y sus estudiantes, por lo que los días sin ellas se pregunta por el ¿Qué estarán haciendo? y recrea estrategias en la mente que podría implementar. No obstante, los años de entrega por vocación la hacen añorar el descanso, a pesar de que tomaría distancia de lo que ha sido su proyecto de vida; junto a la presencia de un nieto.

Frente a los aspectos que incidieron en su formación además ser normalista se encuentra una de sus maestras, quien le permitió hacer suyo el código lecto escrito y potencio su interés hacia el deporte, incidiendo en su compromiso por la educación, pues para ella no puede concebirse sin vocación, por lo que, una vez egreso del bachillerato, trabajo para hacer su sueño realidad, sin desconocer su pasión por el deporte y la psicología, áreas en las que también le hubiese gustado desempeñarse.



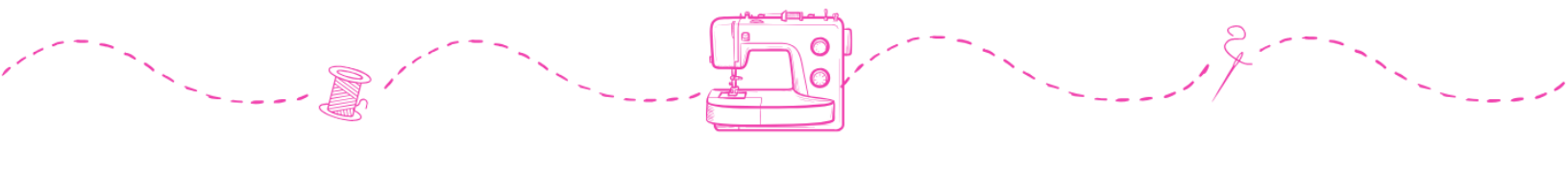


Dicho reconocimiento es producto de su esfuerzo y perseverancia, al haber conformado un matrimonio, estar embarazada, tener una hija y trabajar a la vez. Es así como obtiene su título como Licenciada en comercio y contaduría en la Universidad San Buenaventura, y posteriormente, la especialización Computación para la docencia, la cual no pudo ejercer porque su nombramiento ante la secretaria es en primaria.

A lo largo de su trayectoria, comenzó en una institución privada hasta llegar al ámbito público, donde ha trabajado treinta y seis años. Tuvo la posibilidad de acercarse a los estudiantes que, como ella, crecieron en un entorno rural. Posteriormente trabajo en varios colegios de Ciudad Bolívar; en uno de ellos acompañó por diez años a estudiantes de bachillerato, algunos de los cuales experimentaron embarazos a temprana edad, situación que le resultó dolorosa. Esta experiencia la llevo a renunciar a su carga académica en la secundaria. Ante esta decisión, el rector de la institución la entregó como traslado personal, lo que implicó que tuviera que pasar largas jornadas en el CADEL junto a sus hijas para su reubicación.

Esta injusticia indiscutiblemente merece ser abordada para reconocer cómo algunos de los directivos prescinden de la emocionalidad de las maestras, tomando decisiones sin considerar su opinión y creando fronteras que impiden apreciar la singularidad de cada maestra.

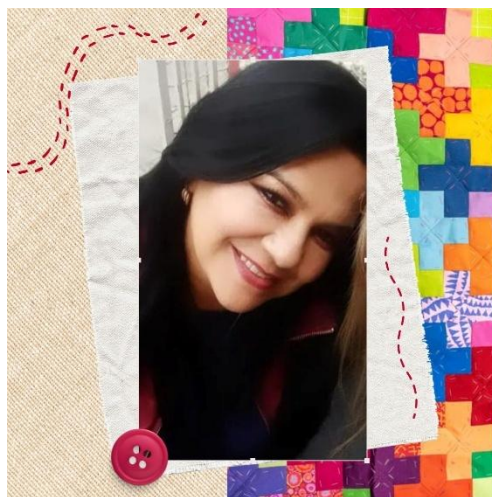
Gracias a su constancia, llegó al LIFECUMENA, una institución que siempre le fue cercana, pues sus hermanas estudiaron allí al llegar a la ciudad, convirtiéndose en un lugar donde le gustaría estar. Así fue como ingreso a la institución, en la que ha trabajado veintiún años, tiempo en el que ha sido testigo de sus cambios y evolución. Desempeñándose en la jornada mañana con estudiantes de primaria.



Ahora bien, el encuentro con la maestra Lili tuvo lugar el 2 y 15 de mayo de 2024, en torno a la cartografía corporal narrativa; el primero de ellos tuvo una duración de una hora y treinta minutos, y el segundo, de una hora. Fueron días en los que la maestra puso a disposición los escenarios (un salón y la biblioteca, ambos son presencia de otras personas), su voluntad y su entusiasmo para ser a través de diversos recursos. Cabe destacar que, de manera conjunta, mientras ella elaboraba la cartografía, con-versábamos, y, una vez culminó su creación, realizamos un nuevo encuentro en la cafetería del LIFECUMENA, el 25 de septiembre de 2024, con una duración de treinta minutos. Allí, acompañadas de un café, dio voz a los símbolos que había plasmados en ella. Así, doy paso a su autorretrato:

3.1.3 Lili Buitrago

Figura 29. Fotografía de Lili.



Nota. Fotografía de Lili. Fuente: archivo personal, maestra Lili¹⁰.

¹⁰ Es importante señalar que la maestra Lili autorizó el uso de esta fotografía para su identificación.

Figura 30. Cartografía de Lili (tren superior).




Nota. Cartografía elaborada por Lili.

Con este apartado de su cartografía (ver el Apéndice G para revisarla completa), me gustaría destacar algunos de los elementos que Lili incluyo para expresar y comprender su singularidad. Los demás, serán abordados en los principios siguientes, como la alerta y la poética de los espacios de atención.

Lili es una mujer que asume diversos roles, situándolos dentro de su cuerpo, reconociendo que cada uno de ellos forma parte de lo que es, sin dejar de lado su individualidad. Por lo que, ha conseguido equilibrar los diferentes roles que asume, lo que ha implicado desempeñarlos con responsabilidad, “con los mismos ánimos, con la misma empatía y solidaridad” (Comunicación personal, septiembre de 2024). Cabe resaltar que sus redes de apoyo, como su hermana, con quien comparte el cuidado de su madre; y sus amigas, hacen posible la catarsis al ajustarse a su rutina. Sin embargo, hay momentos en los que el cansancio es mayor, limitándole la posibilidad de realizar las actividades que disfruta.

Continuando con la lectura de la cartografía, en el costado izquierdo Lili ubico en medio de un enorme corazón con destellos la palabra “Humana”. Este vocablo representa cualidades que se materializan en su forma de interactuar, otorgando significado a la acogida que brinda a quienes forman parte de su día a día. Cabe resaltar que, para ella, la educación esta vincula a la humanidad, lo que la ha llevado a impartir valores y tener buenas relaciones.



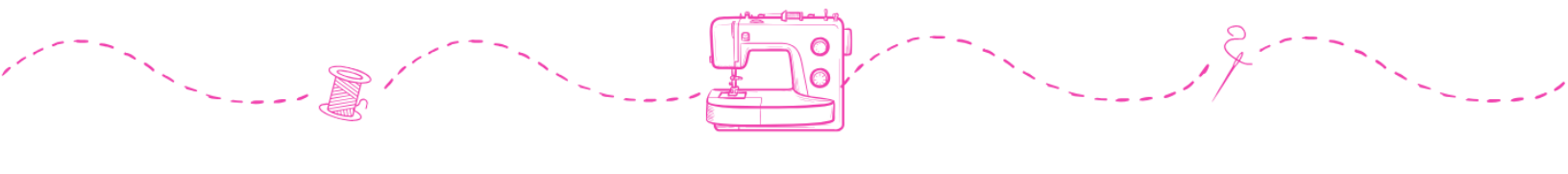
En cuanto al enunciado que figura como encabezado, me permitió reconocer que es una persona que asume los retos desde la innovación, aceptando las dificultades que evocan los cambios. Un concepto inherente al ser humano que no excluye los aprendizajes que ha afianzado a lo largo de su vida.

No obstante, en ella destaca el asombro por la vida misma, lo que la lleva a observar, interpretar y aprender continuamente de sus experiencias; cualidades que dan voz al concepto “fortaleza”, las cuales la permiten a confiar en sus capacidades y habilidades, sin dejar de lado aquello que no posee o desconoce.

Respecto a su proyecto de vida, ser maestra siempre fue su primera opción, una idea que se fue consolidando a través de su formación como normalista y como administradora educativa en la Universidad Cooperativa de Colombia. Este título le ha permitido desenvolverse en diversos escenarios académicos; sin embargo, su mayor experiencia se encuentra en primaria.

En cuanto al concepto “Liderar”, que situó en su brazo derecho, refleja su firmeza y capacidad para planificar y asumir responsabilidades de manera colectiva. En este proceso su creatividad destaca, alimentada por su iniciativa y voluntad.

Frente a su relación con el LIFECUMENA, después de una ardua jornada de espera en el CADEL por haber solicitado su entrega, logro hacer parte de ella, una institución en la que ha trabajado durante seis años. Cabe resaltar que su traslado fue consecuencia de la implementación del SITP, que elimino rutas y prolongo su tiempo de llegada a casa, además de coincidir con la etapa de adolescencia de su hija. Hoy, recuerda con gratitud la institución a la que acudía hasta la falda del páramo Las Violetas, valorando como esa experiencia enriquecía su formación personal. Por ello, es necesario mencionar que, aunque el interés sea un factor



importante para formar parte de una institución como docente, los factores externos y personales también influyen significativamente en las decisiones que se toman.

Figura 31. Cartografía de Lili (tren inferior).



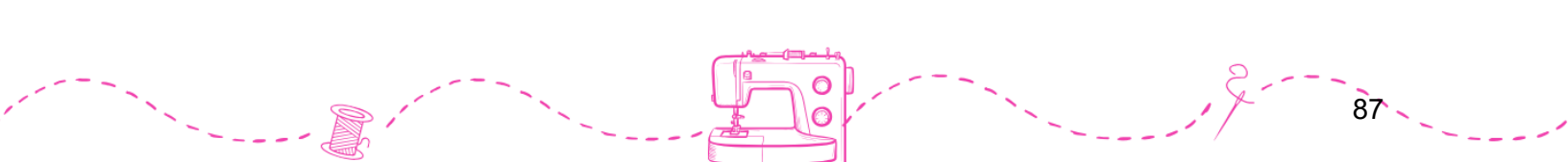
Nota. Cartografía elaborada por Lili.

Continuando con un apartado de su cartografía, Lili ubico la palabra “Perseverancia” junto a tres flores de diferentes colores, un concepto que hace suyo al reconocer que la vida trae consigo momentos complejos, en donde debe retroceder (he ahí por qué situó la palabra en sus piernas) para volverlo a intentar, lo que hace de las flores un aspecto armónico, ya que el no rendirse, le ha permitido crear lazos y ser fiel a

aquello que se ha propuesto.

En su pierna izquierda ubico la palabra “Firmeza”, con este concepto y su voz, pude identificar que ella se reconoce como un sujeto político, consciente de que cada uno de sus pasos incide en su entorno. Esta autopercepción evidencia su capacidad de agencia y el compromiso que asume con su contexto. Además, resalto sus pies con color azul, un detalle que refuerza esta idea.

Fuera de su cuerpo, se encuentra el enunciado “Cumplir nuestras metas” con un color diferente a las palabras que hacen parte de ella. Este detalle resalta cómo los sujetos formamos parte de “espacios sociales, dinámicos y estructurados conformados por puestos jerarquizados y reglas de juego propias (...), donde los agentes sociales se relacionan de manera permanente y dinámica” (Bourdieu citado por Téllez, 2002, p. 65). En este sentido,



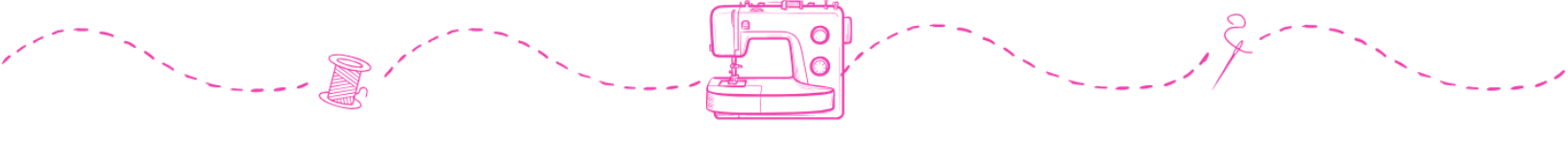
alcanzar las metas está permeado por las redes a las que pertenecemos, sin desconocer que tenemos la capacidad de transformar o reproducir un orden específico, lo que implica que cada paso dado debe estar orientado hacia su cumplimiento, integrándose con los espacios en los que interactuamos y que, a su vez, moldean nuestras acciones.

De este modo, posibilitamos la creación de lazos, entendidos como “lo que reúne y los diferentes modos de hacerlo (incluido el encierro)” (Cornu, 2019, p.206). En donde cada una pudiese ser quien es, sin temor a mostrarse vulnerable, permitiéndonos detener el reloj para reconocernos. Es decir, volver a observarnos sin dar por sentada la singularidad de la otra, ya que cada encuentro (planeado o espontáneo), afloraron los diversos modos de ser, influenciados por la emoción del momento y los sucesos externos, pero siempre desde la disposición para recibir a la otra. Así, doy paso al principio que posibilitó nuestros encuentros:

3.2 La alerta (disponibilidad alerta, que vela)

Para Cornu (2019), la acción de estar alerta no está ligada a un ejercicio de control sobre los cuerpos externos, sino de “velar un nacimiento” (Cornu, 2019, p.215). Es decir, que dicha acción implica dedicación de manera que se avive la atención, pues solo así se está dispuesta a responder a lo que pueda acontecer.

Este compromiso se hace latente porque se confía en la potencia del otro, por lo que debe acogerlo, recibirlo desde su singularidad y atender las “formas nuevas que pueden emerger” con su llegada. En ese orden de ideas, “el corazón de esta acción es la noción de posibilidad (la que está instalada) y de disponibilidad” (Cornu, 2019, p.216), las cuales se presentan de diferentes maneras en cada una de las maestras, trayendo consigo tensiones que pasan desapercibidas al estar inmersas en una cultura que valora la entrega hacia el otro, particularmente en las mujeres, cuyo rol como cuidadoras se ha naturalizado.



Cabe destacar que, en el oficio de educar, el cuidado es imprescindible desde la cotidianidad, ya que “el lazo social se anuda en la preocupación y ocupación por el prójimo, pues lo que da sentido al yo es cuidar del otro; de hecho, la responsabilidad es la estructura esencial, primera y fundamental de la subjetividad” (Lévinas, 1977, citado por Gómez-Ramos, 2021, p.4). En ese sentido, el cuidado se construye desde el encuentro con los otros, quienes, al igual que yo, son vulnerables y al percibir sus necesidades se tiende a responder por ellas. Sin embargo, accionar desde el cuidado “exige la donación de algo propio, que es pérdida o duelo de una parte del yo” (Butler, 2006, como se cita en Gómez-Ramos, 2021), siendo corporalizado de manera particular por cada una de las maestras.

Figura 32. Disponibilidad alerta: Confección.



Nota. Fuente, elaboración propia.

En ese sentido, la disponibilidad alerta se asemeja al acto de confeccionar, ya que ambos ejercicios requieren de voluntad y atención. Este proceso cobra sentido a través de acciones y actitudes que influyen en el resultado, como el trato que se le da a la tela, el tipo de puntadas, la confianza y la habilidad para responder a situaciones inesperadas. Similar al encuentro con el otro, la confección implica la interacción de múltiples elementos que la hacen posible, como los hilos, las tijeras, la aguja y la máquina de coser. Solo a través de la armonía entre estos elementos se disfrutará del proceso.

Así pues, dada la complejidad epistémica del saber de la acción, abordare como cada una de las maestras hace suyo este principio desde su práctica, junto con algunas de las tensiones que surgen en el ejercicio, en donde los diarios de campo y las con-versaciones

hacen posible la identificación de aquellos acontecimientos que dotan de sentido la cotidianidad.

3.2.1 Familiaridad entre hilos: educar con cercanía.

La maestra Carolina recibió una educación de alta exigencia por parte de monjas, quienes se esforzaron por crear espacios seguros donde primara el amor. Además, la relación armoniosa que ha construido con cada miembro de su familia le ha permitido establecer lazos psicoafectivos con sus estudiantes, resistiendo a los postulados que deshumanizan el oficio de educar, ya que reconoce que:

Hay corrientes que dicen que una no puede ser cercana, paternal, pero es importante que las estudiantes se sientan amadas, ellas saben cuándo un docente viene únicamente a dar una clase. La imagen corporal hace parte de la comunicación y eso también media los procesos de enseñanza (Con-versación, abril de 2024).

Lo expuesto permite reconocer que la relación entre maestra y estudiante debe fundamentarse en el afecto, ofreciendo un espacio donde cada persona pueda ser genuina y ejercer su libertad. En este vínculo, la singularidad es reconocida y valorada, sin imponer categorías o acciones que vulneren la esencia del otro. Acoger al estudiante no solo implica el uso de las palabras, sino también una presencia corporal disponible, pues, de lo contrario, la relación corre el riesgo de ser consumida por la indiferencia y la ausencia.

Un ejemplo de esto se evidencia en la siguiente situación:

Al comenzar la clase de francés, la maestra saludó a sus estudiantes, respondiendo con calidez a sus abrazos y besos en la mejilla. Al verme, me pregunto amablemente: “¿Las niñas ya te conocen?” Respondí afirmativamente y procedí a presentarme con ella.

Luego de mi presentación, la maestra mencionó que hablaríamos al finalizar la clase (D.C 7 de septiembre de 2023).

Desde esta primera interacción, se evidencia que la maestra establece límites por respeto a sus estudiantes, por lo que quienes ingresan a su espacio deben ser presentados e intervenir solo una vez finaliza la clase. En caso de que se trate de una nueva compañera, la maestra la presenta como una sorpresa, invitando a sus estudiantes a recibirla para que se sienta a gusto (D.C 19 de septiembre de 2024).

A su vez, la familiaridad puede fomentar un ambiente de confianza en el que se valore la diversidad y se respeten los ritmos individuales. En este sentido, una de las estrategias de la maestra consiste en preguntar a las estudiantes si han terminado de copiar antes de borrar el tablero y continuar, utilizando la frase: “¿Quién va conmigo?”. Las niñas responden levantando la mano, la maestra asigna un tiempo para que finalicen, mientras las demás esperan conversando en voz baja hasta que todas hayan terminado el ejercicio (D.C 7 de septiembre de 2023).

Es así como el reconocimiento de cada estudiante por parte de la maestra le permitió identificar a aquellas que se distraían con facilidad, orientando mi atención hacia ellas para garantizar que la temática abordada fuera clara para todas (D.C 14 de septiembre de 2023). De esta manera, trascendió la verticalidad de la autoridad, depositando su confianza en alguien a quien apenas conocía, una cualidad propia del principio establecido por Cornu (2019).

Esto demuestra que la *disponibilidad alerta* no solo se limita a las personas cercanas, sino que también se extiende a quienes irrumpen en la cotidianidad. No obstante, es necesario mencionar que, al ser sujetos complejos, inacabados y dinámicos, no somos los mismos que ayer, lo que implica un compromiso constante por reconocer al otro día tras día (Gómez-

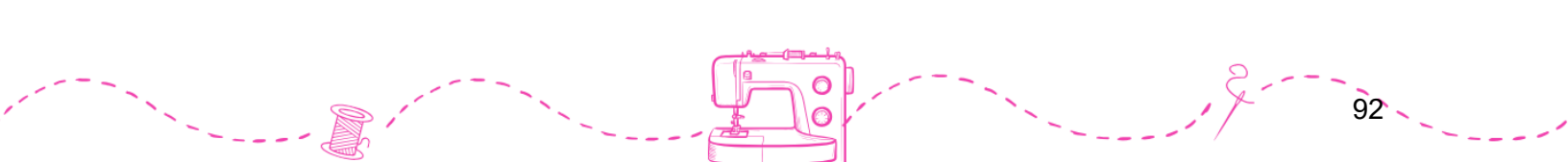
Ramos, 2021), hilándose con el valor del respeto para no crear una visión distorsionada de lo que se quiere que sea el otro (Dieck en Graber, 2024).

Cabe mencionar que, en ese momento, mi participación se limitaba a la disciplina, ya que, al ser externa tanto para la maestra como para las estudiantes, necesitaba tiempo para identificar las dinámicas propias del espacio y atreverme a proponer desde mi saber. Sin dejar a un lado que la figura de una educadora especial dentro del aula genera tensiones por aquello que se ha dado por sentado, pues se enfatiza en que nuestra intervención debe ser únicamente con las estudiantes con discapacidad, prescindiendo de la diversidad misma que exige atención y disponibilidad.

Ahora bien, al compartir con la maestra el sentido de corresponsabilidad, logré comprender aquello que más adelante ella expresaría como:

Soy feliz enseñando matemáticas, pero para mí es claro que, para cualquiera de las asignaturas que me asignen, debo buscar las herramientas, interesarme por... Mi responsabilidad es acercar a las estudiantes al aprendizaje y que ellas se motiven por aprender (Con-versación, abril de 2024).

En ese sentido, enseñar desde la familiaridad invita a atreverse, a enfrentar lo desconocido y transformarlo en algo cercano para los estudiantes, manteniendo siempre la rigurosidad que el proceso educativo exige. Esto implica reconocer a los otros y generar un ambiente de aprendizaje significativo y acogedor. Un ejemplo de ello es la experiencia de la maestra Carolina, quien, a pesar de no saber cómo enseñar a coser, se animó a hacerlo confiando en que la cercanía con sus estudiantes favorece el aprendizaje bidireccional. Como ella misma afirma: “Me acerco a mis estudiantes para enseñar, y ellas abren su corazón para aprender” (Con-versación, abril de 2024).

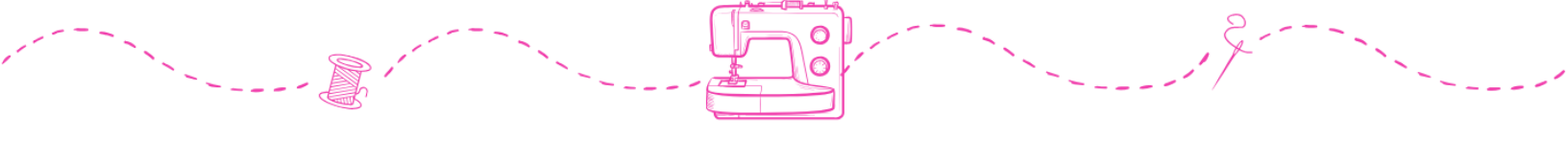


No puedo dejar pasar que su cercanía también alentó mi participación en el aula al invitarme a formar parte de una de las actividades propuestas. Gracias al conocimiento de las niñas y de la maestra sobre la lengua francesa, pude presentarme en un idioma ajeno al mío, dejando de lado el miedo y experimentando un espacio seguro, donde primaba la sororidad (D.C 21 de septiembre de 2023). Cualidades que, con el tiempo, me permitirían desarrollar habilidades para liderar una clase, entendiendo este ejercicio como un acto de confianza, ya que la maestra es cuidadosa al elegir quien formara parte de su clase (D.C 20 de marzo de 2024).

Por otro lado, la familiaridad también permite que los problemas se asuman de manera colectiva, como en el caso de una guía cuyo contenido no se percibía con claridad (D.C 14 de septiembre de 2023). En esta situación, la maestra convirtió la interacción en una oportunidad para acoger y ser con el otro, promoviendo implícitamente el desarrollo de habilidades sociales que enriquecen el trabajo en grupo.

De igual manera, la maestra considera fundamental reconocer de forma grupal los logros de sus estudiantes, valorando su esfuerzo y dedicación en las actividades propuestas, lo que impacta positivamente en su autoeficacia. Como una de las estudiantes del curso 307, quien se animó a escribir en francés, a pesar de no hacerlo en otros espacios de clase (D.C 28 de septiembre de 2023).

También incentiva la participación de las estudiantes, invitándolas a explicar a sus compañeras cómo realizaron el ejercicio propuesto. De este modo, las demás tienen la oportunidad de escuchar el procedimiento desde otra voz mientras lo modelan en el tablero. Ante esto, la maestra destaca: “aprender también necesita de ti” (D.C 24 de mayo de 2024)




reconociendo que el aprendizaje requiere la implicación activa de cada estudiante y que es un proceso colectivo en el que cada una puede aportar.

Ahora bien, la maestra al contar con un grupo de más de 30 estudiantes en el 2024 agilizaba las instrucciones sobre las temáticas a abordar y resolvía algunas inquietudes para luego dirigir su atención a una de las estudiantes con discapacidad, guiándola en la realización de ejercicios acorde a sus conocimientos, ya que dentro de sus metas se encontraba que reconociera las primeras letras y dominara algunas operaciones matemáticas antes de culminar el año escolar. De este modo, cuando retomaba la temática con el resto del grupo, sus compañeras asumían un rol activo, guiando el ejercicio y replicando la explicación de la docente para su compañera (D.C 13 de marzo de 2024).

Estas acciones mancomunadas respondían al objetivo de la maestra de que la estudiante pudiera “acercarse a la lectura más fácil y ser más autónoma, porque si me parece triste que un niño este toda la vida copeando o esperando a que otro le lea y eso es independencia también para ella” (Comunicación personal, septiembre de 2024). Enunciado que permite reconocer su “compromiso con una experiencia creativa alrededor de la comprensión” (Freire, 2008. p. 48) por el bienestar de la estudiante, pensando no solo en el presente, sino también en su futuro, al reconocer que la lectura favorece la comprensión de aquello que la rodea, dejando de lado el sentido memorístico o automático en el que pueda convertirse el mismo ejerció.

No obstante, aunque la maestra fomenta el trabajo en grupo, no deja de lado las retroalimentaciones individuales. Para ello, llama a cada estudiante por separado, evitando su exposición frente a sus compañeras y reconociendo que, además de la construcción social, es fundamental el desarrollo individual.



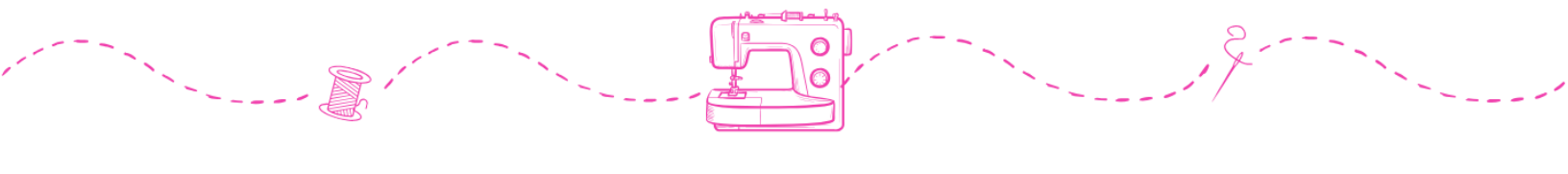
Otra de las cualidades de la familiaridad es el lenguaje en común, donde tanto la maestra como las estudiantes emplean vocablos y referencias que solo ellas comprenden. Esto deja de lado la imposición y refleja una disposición genuina para formar parte de su mundo (D.C 28 de septiembre de 2023), como la apropiación de la canción “Manzanitas de Perú, ¿Cuántos años tienes tú?” empleada por la maestra cuando alguna de sus estudiantes estaba cumpliendo años. Un ritual propio del curso 305 que ella luego hizo suyo, cantándolo pese a que su clase había culminado y contaba con la presencia de otra maestra que esperaba su salida (D.C 11 de septiembre de 2024).


Cabe resaltar que la lengua francesa también se ha convertido en un distintivo de la maestra, al realizar sus interacciones, saludos y comandos en diversos espacios haciendo el uso de esta, aprovechando para transversalizar lo abordado en clase y retroalimentar la pronunciación de sus estudiantes (D.C 18 de abril de 2024).

La gestión de las emociones también es fundamental. Para la maestra, esto implica valorar y escuchar a sus estudiantes, acercándose con serenidad para ayudar a resolver los inconvenientes que pueden surgir en medio de la clase, reconociendo que el rol del adulto es primordial, ya que posee las herramientas para acompañarlas en la comprensión de emociones que, para ellas, aún pueden ser abstractas (D.C 28 de septiembre de 2023).

Cabe aclarar que no solo las estudiantes se enfrentan a emociones que pueden paralizarlas, pues también me sentí insegura en algunas situaciones, y la maestra no solo me escucho, sino que acogió mis temores, brindándome apoyo, incluso cuando su contexto exigía atender múltiples demandas a su alrededor (D.C 7 de marzo de 2024).

Ahora bien, es importante reconocer que su cercanía hacia las estudiantes es diferente de la que mantiene con los directivos y colegas, ya que esta última enfrenta mayores desafíos.



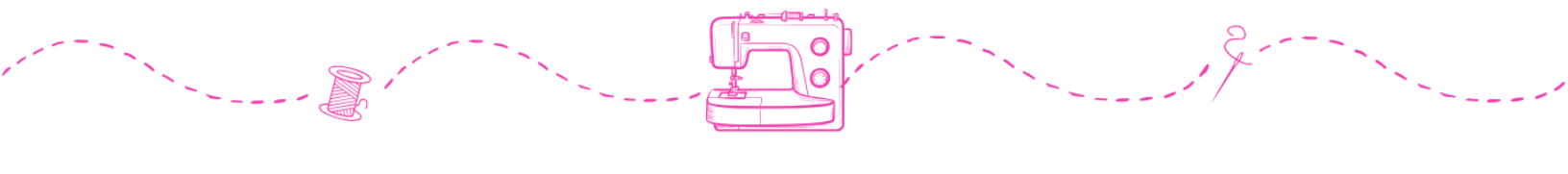


Aunque sus encuentros con otros maestros son asertivos y los considera una oportunidad para “construir con la experticia de otros maestros que se formaron en otras universidades” reconoce que “es difícil el ejercicio de escucha y comprensión”, incluso cuando “comparten vida” (Con-versación, abril de 2024), más aún cuando el contexto se ha enfrentado a múltiples cambios, alterando las dinámicas a las que estaban acostumbradas. En este sentido, su ejercicio docente se desarrolla principalmente con las niñas.

Destaca, además, la autenticidad con la que ellas se expresan: “es muy gratificante la primaria por eso, porque las niñas agradecen, son muy transparentes, entonces si uno le cae mal a una niña, ella te lo hace saber con la mirada” (Con-versación, abril de 2024). A diferencia de los adultos, quienes hemos aprendido a interiorizar normas sociales, lo que nos lleva a disfrazar lo que realmente sentimos.

En este sentido, aunque la maestra valora esta autenticidad, también reconoce la importancia de orientar a las niñas en la forma de relacionarse con los demás. Por ello, dentro de los espacios de clase, les enseña maneras adecuadas de acercarse a sus cuidadores, maestras o compañeras para hacerles una solicitud, enfatizando el uso de “palabras de cariño” (D.C 7 de marzo de 2024).

Siguiendo esta línea, la maestra atiende no solo las dudas de las niñas, sino también aquello que las asombra, sus comentarios en voz baja, los juegos, las risas descontroladas, las posturas e incluso los silencios inusuales. La familiaridad implica observar con el cuerpo y estar siempre disponible, convirtiéndose en una exigencia constante en la que el reposo o descanso tienen poco espacio. La maestra Carolina, al apasionarse por el ejercicio docente, parece no tener reloj.



Ahora bien, es necesario continuar con la personificación del principio alerta desde la maestra Rosalba.


3.2.2 Entre hilos y normas: educar con rigor.

La maestra Rosalba al crecer entre la ruralidad de Pasca y Fusa, tenía que realizar largos desplazamientos para llegar a estudiar, por lo que destaca "Yo soy una orgullosa profesora de campo ", cuyos juguetes no fueron muñecas, ya que jugaba con las vacas o las plantas. Además, en su hogar se les daba prioridad a las labores domésticas, lo que implicaba que organizara su tiempo para responder a los deberes académicos, sin dejar de lado la exigencia con la que se acercaban sus maestros; y al ser una de las menores de sus hermanos, ingreso hasta los 9 años a estudiar. Estas experiencias incidieron en que para ella el aprendizaje requiere de esfuerzo, dedicación y voluntad (Con-versación, mayo de 2024).

Por ello, el silencio en clase y la atención a lo que se enseña son primordiales para ella, lo que la lleva a afirmar: "yo exijo mucho, exijo mucho respeto. Yo no soy regañona, sino exigente, y yo pienso que eso no se puede confundir "(Con-versación, mayo de 2024).

Esta afirmación se refleja en los ejercicios que promueve para fortalecer la comprensión lectora, en los cuales la lectura en voz alta y el silencio del resto del grupo son fundamentales. Además, enfatiza la importancia de subrayar la idea principal de cada párrafo y de detener la lectura cuando surge un término desconocido para explicarlo (05 de junio de 2024). Asimismo, realiza dictados con frecuencia para brindar retroalimentación directa y concreta sobre la escritura de las estudiantes (21 de septiembre de 2023).

De igual forma, la maestra considera que las estudiantes no deben ser promovidas si no han alcanzado los objetivos de aprendizaje (D.C 8 de marzo de 2023). Además, espera que se



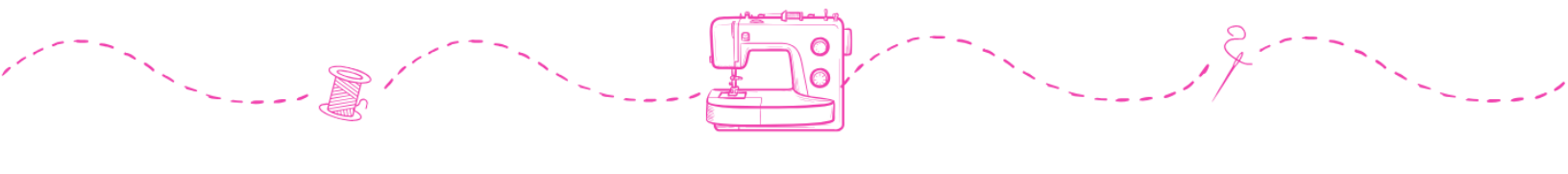
acerquen a ella para recibir retroalimentación sobre su proceso (D.C 7 de septiembre de 2023), sigan las normas y pautas establecidas, como levantar la mano para participar (D.C 19 de septiembre de 2024), estén dispuestas a corregir los conceptos que emplean (D.C 14 de septiembre 2023), lleven juguetes o los usen únicamente en descanso o en días de celebración (D.C 28 de septiembre de 2023) y mantengan tanto su espacio en el aula como los recursos utilizados organizados y limpios (D.C 5 de junio de 2024).

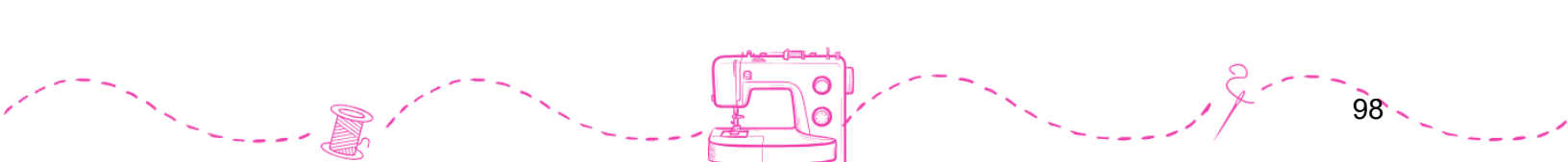
Es decir, el rigor es una cualidad que caracteriza a la maestra, lo que la lleva a centrar su atención en el fortalecimiento de las habilidades blandas, tanto en las estudiantes como en quienes la apoyan en el ejercicio de educar. Esto se evidencia en el énfasis que realiza a los atributos liceístas, trayéndolos a colación en diversos momentos de la clase, para que las estudiantes respondan al perfil de la estudiante, como lo reflexivas y cuidadosas que deben ser con ellas mismas y con las otras (D.C 05 de junio de 2024).

En cuanto a las practicantes que apoyamos su ejercicio, se evidencia en la presentación previa de la planeación que llevaría a cabo (D.C 7 de septiembre 2023), el acuerdo para ingresar más temprano con el fin de moderar las actividades propuestas y facilitar mi participación contando con su presencia desde la parte trasera del salón, aclarando conceptos e instrucciones (D.C 14 de septiembre 2023).

De este modo, al responder a las exigencias de la maestra Rosalba, tuve la oportunidad de moderar temáticas de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e incluso danzas. Ella acompañaba el proceso de manera sutil, retroalimentaba mi participación al finalizar la clase y valoraba mi conocimiento, incentivando a las estudiantes a expresar su gratitud.

En este sentido, resulta pertinente recordar a Cornu (2019), quien destaca la importancia de “un sujeto presente, atento a un sujeto desconocido, atento a las



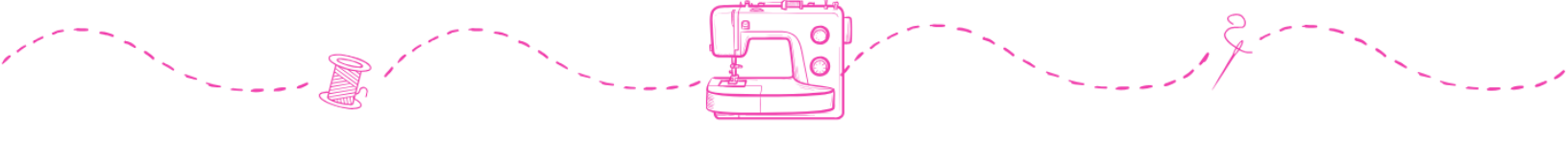


subjetivaciones, las formas nuevas que pueden emerger con "la llegada del otro" (p. 216). En este caso, yo también fui ese "otro", pues mi presencia incomodó a la maestra (D.C 7 de septiembre de 2023), lo que, en un principio, limitó nuestra interacción. Sin embargo, al reconocer mi capacidad propositiva y creativa, me alentó a asumir un rol activo en el aula, a pesar de mis dudas e inseguridades sobre el papel que desempeñaría. Su presencia y acompañamiento fueron fundamentales en mi formación como maestra, ya que, a pesar de las incertidumbres, la experiencia me permitió confiar en mí y en mi labor.

A su vez, cuando la maestra brinda retroalimentación a una estudiante, incentiva los aplausos de sus compañeras. Si el ejercicio no se ha realizado correctamente, le pregunta qué debe hacer para mejorarlo (05 de junio de 2024). Además, enfatiza que son las propias estudiantes quienes determinan su nota (D.C 19 septiembre de 2024), fomentando así la autorregulación del aprendizaje.

Asimismo, cuando finaliza una instrucción, si la situación lo requiere, se acerca a las estudiantes cuyo comportamiento note inusual para preguntar por su bienestar. De igual manera, se acerca a aquellas estudiantes que presentan dificultades con el ejercicio para resaltar sus aciertos o errores y fortalecer su proceso de aprendizaje (D.C 21 de septiembre 2023).

Por otro lado, el rigor y la exigencia no dejan de lado el sentido de humor de la maestra, quien lo utiliza para romper momentos de tensión o dar indicaciones. A través de un modelamiento exagerado de lo que deben hacer o un rostro serio que luego se transforma en una gran sonrisa, lo que provoca risas en las estudiantes, facilitando la comprensión de la tarea (D.C 28 de septiembre de 2023). Asimismo, destaca la delicadeza y ternura con la que acoge lo inesperado, como la carta de invitación para participar en esta sistematización (D.C 18 de abril




de 2024) o la carta de agradecimiento elaborada por quienes ejercen la función parental en la que destacaban algunas de sus cualidades como la recursividad (Con-versación, mayo de 2024).

No obstante, estas características entran en tensión cuando las dinámicas institucionales limitan el tiempo de interacción. Factores como los constantes cambios en la infraestructura, los horarios de clase e incluso la rotación de maestros dificultan la posibilidad de dar lugar a la singularidad, lo que lleva a las maestras a generalizar los procesos de sus estudiantes para avanzar en el contenido (07 de septiembre 2023). Esto evidencia cómo el propio sistema educativo, junto con las apuestas por la globalización, transgrede la diversidad humana. Para la maestra Rosalba, esta situación resulta incómoda, frustrante y agotadora (D.C 14 de septiembre 2023), lo que la lleva a disculparse por los múltiples cambios que puedan ocurrir (D.C 05 de octubre 2023).

Por otra parte, es necesario contemplar la competitividad en una sociedad consumista, aquella que impulsa al gremio docente a sobresalir y diferenciarse, por lo que la generación de nuevos docentes cuenta con un mayor nivel de estudios, situándose como un reto para aquellas maestras que han decidido no continuar la formación formal, llevando a la maestra Rosalba a preguntarse “¿Qué voy a hacer ante...?” (Con-versación, mayo de 2024) en donde su experiencia toma un gran peso y significa un alivio.

Es importante mencionar que la maestra Rosalba se encuentra “en los últimos escalones” (Con-versación, mayo de 2024), ya que está por completar las semanas cotizadas para su jubilación. Aunque su principal motivación para seguir enseñando son las niñas, su salud la lleva a tomar distancia. Además, reconoce que la desmotiva la falta de reconocimiento por parte de las instituciones y de quienes ejercen la función parental, los cuales suelen



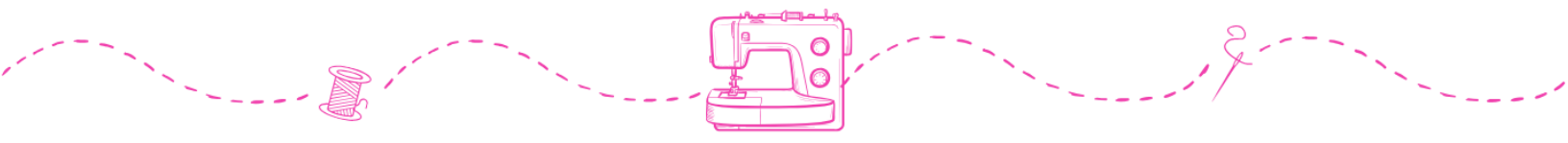
enfocarse más en aquello que los maestros no hacen. Esta situación la lleva a recordar sus primeros años en la docencia, cuando la figura de la maestra era más valorada (Con-versación, mayo de 2024).

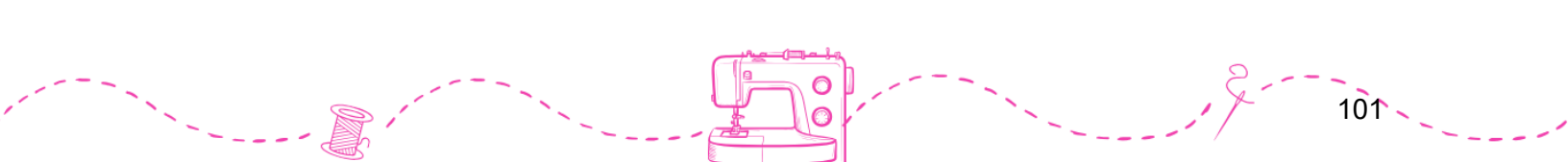
Ahora bien, es necesario continuar con la personificación del principio alerta desde la maestra Lili.

3.2.3 Confianza entre hilos: educar en libertad.

La maestra Lili cuando eligió ser docente y hasta ahora, ha considerado que su función es “servir a las niñas o a los estudiantes, ser como un puente para que ellos o ellas aprendan, tengan sus propias vivencias, experiencias” (Con-versación, mayo de 2024). Por lo que en el siguiente apartado pretendo descomponer la frase que empleó para darme a conocer su función, siendo el servicio hacia las estudiantes, un verbo que parte del otro para atender a sus necesidades. De ahí su disposición y amabilidad, lo que le ha permitido desarrollar la destreza para adaptarse a las diversas situaciones que puedan acontecer tanto dentro como fuera del aula.

Es necesario resaltar que esta cualidad es el resultado de su experiencia, al reconocer que cada contexto al que ha pertenecido es diferente, permitiéndole construir herramientas, incluyendo los desaciertos para reconsiderar lo que ha dado por sentado, ligado a la empatía por quienes ejercen la función parental y las estudiantes, un atributo que algunas de sus compañeras consideran una debilidad, pero que se rehúsa a cambiar, al reconocer que da sin esperar algo a cambio, como el tomarse el tiempo de enviarle las actividades a las niñas que no pueden ir al colegio por incapacidad médica (Con-versación, mayo de 2024).





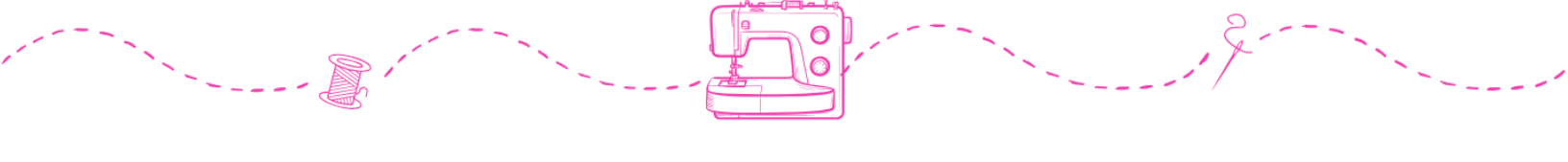
De ahí que afirmé que, al decidir ser maestra, su compromiso no fue con un área específica, sino con las estudiantes y su aprendizaje. Por ello, sabe “de todo un poquito”, lo que le ha permitido desempeñarse tanto en primaria como en bachillerato (Con-versación, mayo de 2024), incidiendo en su capacidad para transversalizar los contenidos abordados; así, una temática de español logra integrarla con las demás asignaturas (DC, 25 de septiembre de 2023).

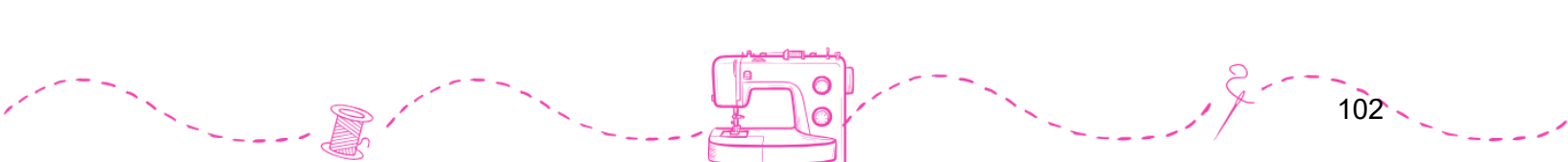
Su capacidad le ha permitido comprender a las estudiantes de manera integral, destacando la importancia de reconocer las realidades complejas para incentivarlas a transformarla y animarlas a seguir aprendiendo (Con-versación, mayo de 2024).

Por lo que, detrás de cada una de sus intervenciones se encuentra el por qué y el para qué, otorgándole un sentido a cada una de las acciones realizadas por las estudiantes. Esto hilado al reconocimiento de sus conocimientos previos, ya que las preguntas que realiza permiten que las estudiantes participen en diferentes momentos de la clase.

Asimismo, modela cada uno de los ejercicios a realizar, incluyendo las evaluaciones, de manera que sea claro para las estudiantes cada uno de los procedimientos que deben realizar, lo que favorece el orden durante la clase (DC, 05 de junio de 2024).

En cuanto a la retroalimentación, la realiza de manera individual para detallar el proceso de cada una, sin excepción, reconociendo que, de no hacerlo “continuarán acostumbrándose a no hacer nada, lo cual no es cierto”. Cabe destacar que sus retroalimentaciones no solo se centran en el contenido abordado, sino también sobre la presentación de las estudiantes como del objeto a calificar (DC, 08 de marzo de 2023).

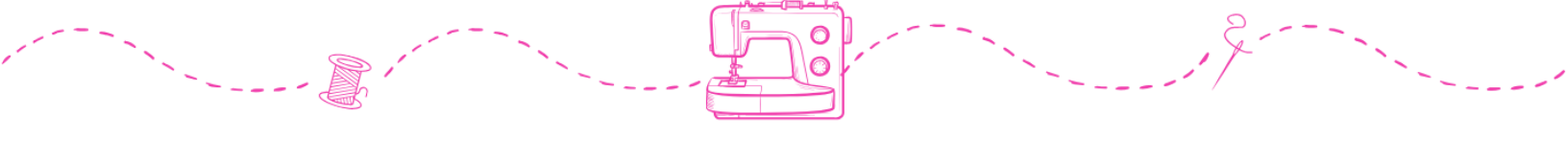





Nuestros encuentros, los caracterizaba su cariño e interés por mi bienestar, poniendo a disposición su tiempo o recursos para apoyarme en lo que necesitara, como lo fue su número de celular, estando abierta a tener un medio directo para comunicarnos (DC, 18 de abril de 2024). Además de recordar los sucesos que me habían acontecido, mostrando interés en ellos, comunicando abiertamente sus impresiones, lo que posibilitó un lazo transparente, en el que diversos temas afloraban en nuestras conversaciones.

Aspectos como estos, hacen de su presencia cercana, atreviéndose a ser como el otro, estableciendo lazos horizontales, como cuando se subió a unas sillas para llegar a donde yo no llegaba para ambientar el salón (DC, 25 de septiembre de 2023) y comer junto a las niñas, lo que le permitía abordar problemáticas del curso mientras lo hacían, exigiendo respeto y silencio para escucharse, por lo que debían levantar la mano para participar, destacando que son un equipo que debe asegurar el bienestar de todas y que los problemas no pueden evitarse, sino enfrentarse, ligando la reflexión al acto escrito, situándolo como una oportunidad para escuchar todas las perspectivas de lo acontecido (DC, 05 de junio de 2024).

A su vez, la maestra Lili acompañaba su discurso de los atributos del LIFECUMENA, por lo que exigía la solidaridad y la mentalidad abierta, reconociendo la importancia de convivir con unos otros que son diferentes a ellas, lo que ameritaba la comprensión y consciencia por parte de las estudiantes, ya que podían causar daño emocional desde las actitudes y palabras. Culminando el espacio de reflexión recordándoles que pueden contarle cualquier situación que acontezca para abordarlo (DC, 05 de junio de 2024). Por lo que, la maestra, por más pequeña que fue la situación, se tomaba el tiempo de conversarlo con las estudiantes, al reconocer que para ellas era importante, otorgándole un lugar y atención a las problemáticas.





Por otro lado, la maestra Lili se comunica con cercanía al tutear y utilizar diminutivos con frecuencia. Además, modula su voz alcanzando tonos altos para captar la atención de las estudiantes, sin que estas estrategias afecten la rigurosidad de su quehacer.

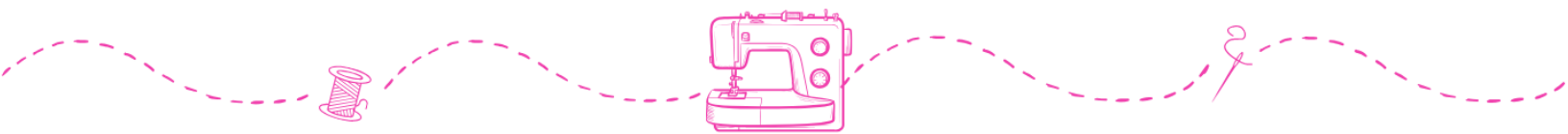
Ahora bien, es momento de continuar con el principio en el que se conjugan la singularidad y la alerta (disponibilidad de que vela): la poética de los espacios de atención, a partir de los registros realizados en la ficha de caracterización, los diarios de campo y las conversaciones.

3.3 La poética de los espacios de atención

En palabras de Cornu (2019), quienes hacen posible los oficios de lazo atienden a los dispositivos inventados y a los objetos que se proponen, ya que reconocen que los espacios deben ser pensados e intencionados para dotarlos de recursos o condiciones que propicien el encuentro, al tratarse de “continentes’ para la aparición del sujeto singular, en los que (...) pueda sentirse esperado, cuidado” (p.217).

Es decir, este ejercicio trasciende los protocolos que sugieren las generalizaciones, porque nace de la genuina intención de hacer de estos espacios un lugar donde se pueda ser, donde la singularidad sea reconocida desde la pluralidad y donde la capacidad creativa pueda ampliarse en todo su esplendor. Solo así se pone en juego una verdadera poética del espacio.

Es importante destacar que los espacios están atravesados por el tiempo y el espacio, ya que delimitan y posibilitan ciertas formas de actuar. En ese sentido, Cornu (2019) no concibe el espacio como algo estático, sino como una realidad dinámica y sistémica, afectada por los sucesos cotidianos, las personas que lo habitan, los visitantes que llegan, entre otros factores.



Esta perspectiva me permite reconocer el espacio como un sujeto que actúa junto al ser y lo transforma; por ello, en él también cobra sentido la singularidad.

Figura 33. Poética de los espacios de atención: Cuarto de costura.



Nota. Fuente, elaboración propia.

A partir de lo anterior, asemejo este principio con el cuarto de costura: un espacio que podría parecer inanimado, pero en el que cada objeto cumple una función específica o responde a una intención. Las bolsas largas sobre el suelo evitan que la tela se ensucie; la grabadora, con sus melodías, acompañan tanto la confección como el pensamiento; la almohada sobre la silla alivia el dolor de permanecer mucho tiempo en la misma posición; el mueble de los hilos revela cuáles son los más utilizados; y la cercanía entre una maquina y otra facilita el tránsito entre distintas operaciones. Así también los espacios de atención se entrelazan con objetos que no solo están, sino que participan, acompañan y revelan en modo en que se vive la pedagogía.

En este sentido, desglosaré el principio de *la poética de los espacios de atención* a partir de sus características físicas, como la estructura general, la posición de los muebles, las relaciones espaciales y los recursos visuales, así como de quienes los habitaban: el grupo de estudiantes, la maestra y yo, una educadora especial en formación. Este análisis se centrará en la dirección del grupo asumida por las maestras Carolina, Rosalba y Lili durante el año 2024.

En cuanto a la maestra Carolina y su grupo, la docente de apoyo de la institución considero que, al igual que en el 2023, debía apoyar a dos estudiantes con marcadores de diferencia del curso 305. No obstante, para los fines de este proceso investigativo, acordé con

las maestras Rosalba y Lili la posibilidad de conocer los grupos de los que ellas dirigían, lo que me permitió continuar relacionándome con ellas.

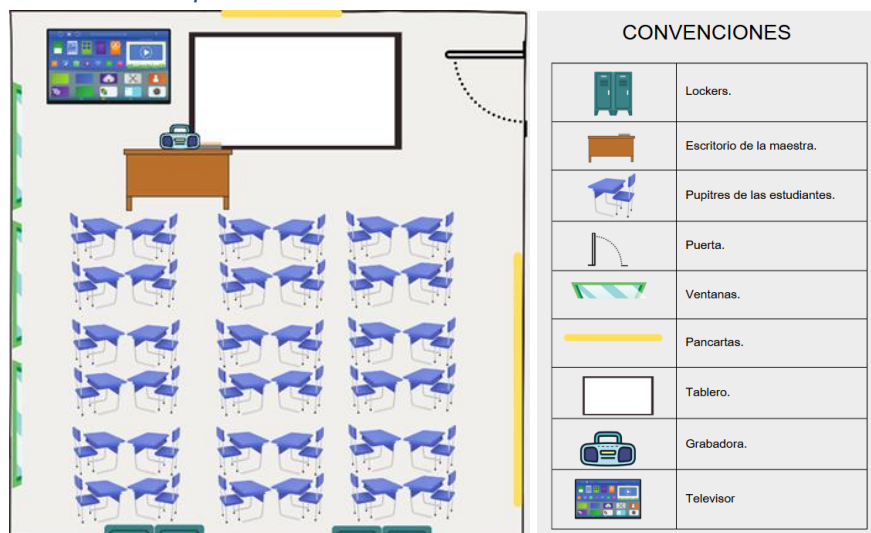
De esto modo, comenzaré a describir el espacio habitado por la maestra Carolina, basándome en las fichas de caracterización, los diarios de campo y las con-versaciones que mantuve con ella durante el año 2024.

3.3.1 Espacio del curso 305: un tejido de presencias

Este espacio era compartido por la maestra Carolina y las estudiantes del curso 305 a lo largo del 2024, cuyas particularidades eran:

Características físicas del espacio

Figura 34. Planimetría del espacio del curso 305.



Nota. Fuente, elaboración propia.

El salón es amplio y de forma cuadrada, con techos altos. Cuenta con tres ventanas que ocupan la mitad de la pared al costado derecho, lo que favorece el ingreso de la luz natural. Sin embargo, en días soleados, esta luz dificulta la visibilidad del tablero, ubicado al costado sur, desde donde se puede ver la puerta de ingreso de las estudiantes de primaria, lo que captura la

atención de las estudiantes, quienes se percataban de quiénes ingresaban o salían de la institución.

La puerta no tenía vidrios y da al patio principal, donde las estudiantes de primaria toman su descanso o practican voleibol, lo que hace que el espacio sea frecuentado con regularidad. Esta situación generaba distracción entre las estudiantes e implicaba un mayor esfuerzo para la maestra al moderar su voz, por lo que la cubría la puerta con una gran pancarta.

Respecto a los muebles, la ubicación de las sillas es por grupos de cuatro estudiantes, conformando tres filas con tres columnas, por indicación de la administración, ya que la institución se encontraba en categoría solicitante del BI, el cual promueve el trabajo cooperativo, lo que dificultaba el desarrollo de actividades individuales, pero propiciaba la conversa entre las estudiantes. Es necesario mencionar que la maestra Carolina no está de acuerdo con este fenómeno, al considerar que “primero debe haber un saber construido para ponerlo en común, de lo contrario será lo de siempre, la niña pilosa hace lo de las demás” (Con-versación, abril de 2024). Sin embargo, las sillas eran modificadas en filas verticales en la semana de evaluación.

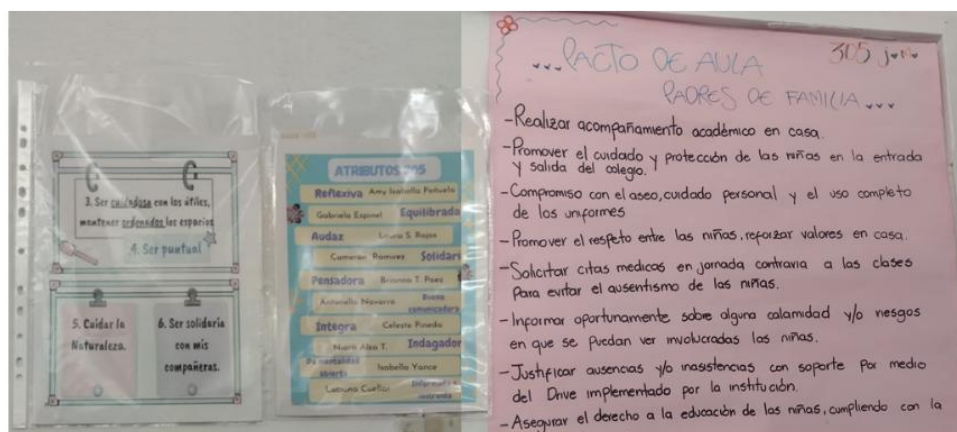
En cuanto al escritorio de la maestra, se encontraba junto al tablero, al costado sur, lo que favorecía la observación de la mayoría de las estudiantes, a excepción de quienes se encontraban en la última columna. No obstante, es un espacio que la maestra Carolina utiliza únicamente cuando va a retroalimentar de manera individual el contenido abordado. Además, acostumbraba a poner sobre el escritorio una grabadora que usa con frecuencia, ya sea para escuchar canciones o diálogos en francés.

Sobre el escritorio se encuentra un televisor moderno, que pocas veces era utilizado por debido a la falta de elementos necesarios para su uso, como el control o un cable HDMI.

Al costado norte, había dos lockers: uno de la maestra de la jornada tarde y uno de la maestra de la jornada mañana. Ambos eran ocupados para guardar sus recursos o materiales a usar con las estudiantes. Para el caso de la maestra Carolina, también conserva juegos de mesa, los cuales utiliza con las estudiantes para aquellos días en los que pasan jornadas completas o se han visto con frecuencia (Comunicación personal, noviembre de 2024).

Ahora bien, en cuanto a las paredes, se sitúan como un lienzo pedagógico, donde la maestra Carolina colocaba diversos recursos que otorgaban una identidad particular al salón, entre ellos:

Figura 35. Compromisos y reconocimientos, 305.



Nota. Fotografía de los atributos del LIFECUMENA y los compromisos con el curso y el pacto de aula con los padres de familia del curso 305. Fuente, fotografía tomada por la autora.

Los atributos del LIFECUMENA, identificados por el grupo 305, quienes reconocieron que algunas estudiantes se destacaban por dichas cualidades. También se registraban los compromisos construidos junto a la maestra, tanto con las estudiantes como con quienes

ejercen la función parental. Los tres elementos se encontraban al costado sur del salón, junto al tablero, lo que evidencia su relevancia y el reconocimiento que se les otorga.

Así mismo, había elementos decorativos que hacían alusión al francés o que armonizaban el ambiente del aula.

Figura 36. Elementos decorativos.



Nota. Fotografía de algunos elementos decorativos del aula. Fuente, fotografía tomada por la autora.

Figura 37. Recursos visuales.



Nota. Fotografía de los recursos visuales del aula. Fuente, fotografía tomada por la autora.

Como también, recursos visuales que la maestra Carolina utilizaba para acompañar sus explicaciones, invitando a las estudiantes a participar y a recordar aquellos conceptos en francés que utilizaban

con frecuencia, como los días de la semana o los números. Es importante mencionar que la maestra Carolina, además de enseñar francés, también impartía matemáticas a las estudiantes

del curso 305, así como a cuatro grupos de cuarto grado y tres de tercero. Debido a esto, los recursos mencionados con anterioridad quedaban en desuso.

Por otro lado, el salón está ubicado al costado derecho de una de las oficinas de coordinación, lo que facilitaba un monitoreo constante y permeaba tanto la conducta de las estudiantes como la de la maestra.

En el apartado siguiente, me detengo a descifrar la singularidad desde la pluralidad de quienes le daban vida al espacio del curso 305.

Quienes lo habitan:

La maestra Carolina fue la directora de grupo de las estudiantes del curso 305 durante el año 2024. Por ello, el espacio también les pertenecía, pues eran ellas quienes le daban sentido, de lo contrario, no sería más que un lugar en pausa, a la espera de ser habitado. Para describirlas, me apoyó en la ficha de caracterización, los diarios de campo y las conversaciones con la maestra Carolina (30 de mayo de 2024), quien compartía la mayor parte del tiempo con ellas. Además, en la caracterización incluyo referencias de sus familias, con el fin de ofrecer una comprensión más amplia del grupo.

Las estudiantes del curso 305 se conocían entre ellas, ya que han estado juntas desde primero de primaria, bajo la dirección de grupo del maestro Mario¹¹, quien las acompañó hasta segundo y es recordado por ellas con cariño.

Este grupo se destacó por su capacidad de acoger a las estudiantes nuevas, escucharse entre sí, interpretar gestos o señales e identificar necesidades para colaborar en el

¹¹ Mario es el seudónimo que se usara en adelante para cubrir la identidad del maestro, quien se retiró del LIFECUMENA al contar con otra oferta laboral.

desarrollo de las actividades. Estas cualidades reflejan el espíritu de la comunidad liceísta, evocando dinámicas propias entre mujeres, donde se tejen redes de apoyo basadas en la empatía, la comprensión y el cuidado mutuo. Lo demuestran al compartir sus alimentos y juegos, así como al preocuparse genuinamente por el bienestar de sus compañeras. Además, a pesar de la diversidad económica o cultural presente en el aula, no establecían diferencias entre ellas. Estas cualidades también influían en la forma en que la maestra asignaba los asientos, teniendo en cuenta vínculos y afinidades entre las estudiantes.

Figura 38. Estudiante del curso 305.



Nota. Fuente, elaboración propia.

A su vez, las estudiantes fomentaban la participación de sus compañeras ejerciendo liderazgo, y mostraban habilidades de autorregulación hasta culminar una actividad. Sin embargo, algunas requerían de motivación extrínseca para lograrlo. Estas características facilitaban el desarrollo de la clase y la atención a las instrucciones de las maestras.

La maestra también resalto que el grupo se caracterizaba por la genuinidad de sus estudiantes, quienes se asombran con los recursos que empleaba para dinamizar la clase y participaban con autenticidad. De ahí que la maestra tuviese tantos recursos visuales en el aula.

Ahora bien, dentro del grupo había cinco estudiantes que presentaban marcadores de diferencia, como discapacidad Intelectual, déficit de atención o se encontraban “bajo sospecha”; denominaciones que, lejos de reconocer sus particularidades, las alejaba de su propio cuerpo y, en algunos casos, generaban indiferencia por parte de ciertas maestras. No obstante, la maestra Carolina procuraba ubicarlas en filas cercanas al tablero para brindarles

un acompañamiento más cercano, o las situaba junto a compañeras que habían comprendido la temática, con el fin de favorecer su participación y comprensión.

En cuanto a sus familias, algunas estudiantes contaban con su compañía durante la jornada de la tarde. Sin embargo, otras permanecían con sus hermanos o solas, ya que quienes ejercen la función parental se encontraban trabajando y no contaban con redes de apoyo cercanas, lo que incidían en sus hábitos, dificultades para seguir instrucciones y una menor disposición para asumir responsabilidades dentro del aula. El espacio, entonces, no solo era percibido como un lugar de aprendizaje, sino también como un entorno en el que podían recibir afecto y atención.

Uno de los principales retos que enfrentaba la maestra fue mediar el uso de la tecnología, ya que algunos familiares tendían a compensar su ausencia mediante el préstamo o la compra de dispositivos electrónicos. Estos dispositivos, utilizados principalmente como medio de distracción, eran llevados al salón, lo que en ocasiones interrumpía el desarrollo de la clase o generaba conflictos entre las estudiantes. De ahí que aplicaciones como TikTok se popularizara entre ellas, quienes imitaban bailes y canciones virales. Asimismo, recurrían a WhatsApp, a través de los teléfonos de sus padres, para solicitar fotografías de apuntes y adelantarse en los contenidos de clase o coordinar encuentros dentro del LIFECUMENA.

Es importante mencionar que las estudiantes se desplazaban por el espacio para solicitar materiales a sus compañeras, repartir los recursos indicados por la maestra, conversar entre ellas al finalizar la actividad, recibir retroalimentación sobre su trabajo y pedir permiso para salir del salón.

Finalmente, cuando las estudiantes se encontraban con la presencia de alguien que no percibían como figura de autoridad, el espacio perdía su calidad de atención. En estos casos,

tienden a levantarse de sus puestos, no seguir instrucciones y conversar entre ellas, especialmente quienes no se ubican en la primera fila. Este comportamiento evidencia como la percepción de autoridad incide directamente en la configuración del espacio como un lugar de atención o distracción.

Ahora bien, **¿qué sucedía cuando una educadora especial en formación también habitaba el espacio del curso 305?**

Partiré por recordar el primer encuentro que tuve con la maestra Carolina en el 2024. Al verme, además de abrazarme y saludarme con agrado, destacó que mi presencia “era una bendición” (DC, 07 de marzo de 2024). Esta afirmación, a partir de las con-versaciones posteriores, me permitió identificar que el rol de la docente de apoyo del LIFECUMENA no suele ser cercano, ni reconocido. De hecho, cuando le pregunté acerca de la relación que tenía con la docente de apoyo de la institución, de inmediato centró su respuesta en la nuestra, respondiendo:

Ay, contigo, fabuloso. Me parece que eres una mujer que ama esto, que escogiste una carrera porque la amas, se te ve el amor. Creo que tienes una estructura familiar que te permite reconocer autoridad de manera respetuosa y no te sientes maltratada cuando uno te hace una solicitud. (Con-versación, abril de 2024).

Una respuesta que reafirma mi lugar como aprendiz en el aula, no solo por ser practicante, sino también porque reconozco que quienes poseen la experiencia y los saberes específicos son las maestras, en este caso, la maestra Carolina. Su destreza con la enseñanza del proceso lectoescritor me mostraba cómo debía abordarlo con una de las estudiantes con discapacidad intelectual, al mismo tiempo que impartía la clase a las demás estudiantes. Para ella, la presencia de una practicante representaba una oportunidad para reforzar con algunas

estudiantes los temas abordados en el aula, sin que esto se convirtiera en una barrera para su participación en las actividades grupales.

Además, tanto para la maestra como para mí, no es posible brindar apoyo cuando se está lejos de quienes lo requieren, llevándola a afirmar:

A veces siento que le falta mayor compromiso con esas niñas, porque ella es una figura muy importante en su recuperación y en su proceso de salir adelante. Me parece que a (...) le falta vincularse más. Le falta salir de la oficina, acercarse a las niñas, observar cómo las tratan sus compañeras y luego hacer las aclaraciones necesarias. Pero no lo hace; ella se resiste (Con-versación, abril de 2024).

De ahí que la maestra viera en mí la posibilidad de construir juntas, situándonos desde la horizontalidad. Mi atención a los componentes que conforman el espacio me permitía responder a sus necesidades: diseñar material didáctico para dinamizar y fomentar la participación de las estudiantes, apoyar la retroalimentación de los procesos, responder a sus inquietudes, captar su atención para que la maestra pudiera continuar con la explicación o acompañarlas a tomar su refrigerio. Todo ello posibilitaba un trabajo conjunto en el que mis saberes se ponían al servicio de la praxis, un aspecto valorado no solo por la maestra, sino también por las estudiantes, quienes cuidaban el material y me hacían participe del espacio.

Figura 39. Material didáctico, repartición.



Nota. Fotografía del material didáctico empleado para abordar la repartición y restaurado por una de las estudiantes. Fuente, fotografía tomada por la autora.

Sin dejar de lado la posibilidad de llevar la costura al aula, donde los saberes de mi mamá¹² y los míos se conjugaban, materializando bocetos e ideas para alargar la vida útil del material didáctico, al reconocer que no solo eran empleados por las estudiantes del curso 305, sino también por otros grupos de tercero y cuarto grado.

Figura 40. Material didáctico cosido a máquina.



Nota. Fotografía del material didáctico cosido a máquina, utilizado para trabajar oraciones de expresión relacionadas con alimentos, elaborada por mi mamá y por mí. Fuente, fotografía tomada por la autora.

De esta manera, junto a la maestra Carolina cosimos en sus palabras:

Una comunicación tranquila, transparente, centrada en que los saberes se pueden compartir: que yo soy mayor que tú, pero yo también estoy dispuesta a aprender de ti y soy consciente que tú también tienes mucho para darme y que nuestro interés final son las niñas. Entonces, cada una desde donde puede y como puede, con el ánimo de

¹² "Mamá", es la denominación que empleo para referirme a mi abuela.

verlas a ellas adelante y verlas felices, realizadas, cumpliendo sus sueños, porque, pues nosotras ya hemos hecho camino, pero vemos en ellas grandes posibilidades.

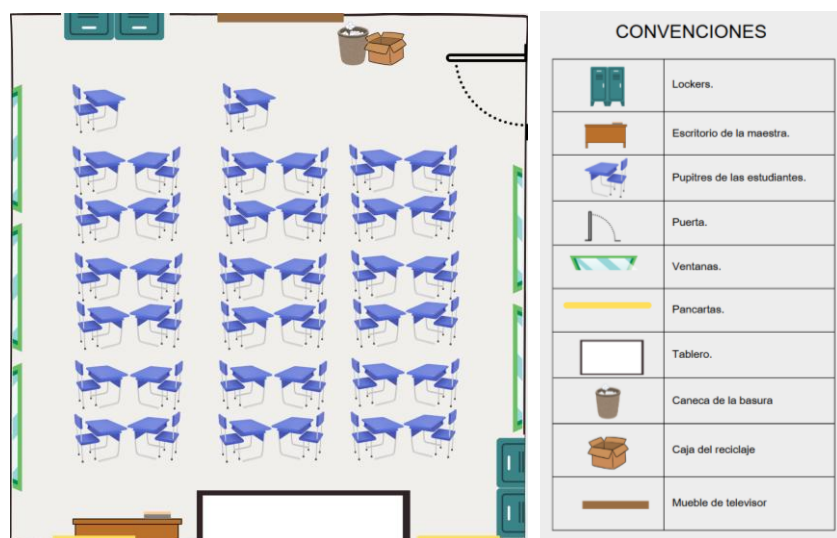
Tú le haces bien a las niñas, y lo que has visto es que somos, aunque la escuela no pretende serlo, muy segmentados. A veces quisiéramos unirnos y beneficiar mejor a las niñas, pero no se puede. Entonces yo también saco provecho de ese ratito en el que estás, porque tú también tienes la habilidad de permitirles ser a las niñas y aprender desde donde ellas están, habilidades que no todos los practicantes desarrollan, porque no todos se sienten cercanos a esa niña... a veces uno quisiera que los grupos fueran más pequeños, pero ya viste que me mandaron otra niña de la tarde (Con-versación, septiembre de 2024).

3.3.2 Espacio del curso 406: un tejido de vínculos

Este espacio era compartido por la maestra Rosalba y las estudiantes del curso 406 a lo largo del 2024, cuyas particularidades eran:

Características físicas del espacio:

Figura 41. Planimetría del espacio del curso 406.



Nota. Fuente, elaboración propia.

El salón es amplio, lo que facilitaba la movilidad de las estudiantes del curso 406. Tiene una forma cuadrada, techos altos, un tragaluz y ventanas a los costados derecho e izquierdo, lo que favorece la entrada de luz natural sin causar distracciones, ya que las estudiantes demostraban habilidades de autorregulación. Desde las ventanas del lado derecho se veía la pared de un corredor que conducía a algunos salones de preescolar, mientras que las del lado izquierdo daban a una cancha.

A diferencia del salón del curso 305, el tablero se ubica en el centro del costado norte, lo que facilitaba su observación por parte de todas las estudiantes. En este mismo costado se encontraba el escritorio de la maestra Rosalba, el cual utilizaba con frecuencia, a excepción de cuando explicaba alguna temática, así como un locker donde guardaba sus materiales y los trabajos de las estudiantes.

Respecto a los asientos de las estudiantes, la indicación del área administrativa debía ser atendida por toda primaria. Por lo que, al igual que en el espacio del curso 305, se organizaban en tres filas y tres columnas, conformado grupos de cuatro estudiantes, quienes elegían sus puestos, siempre y cuando las más altas se ubicaran en la parte trasera para no obstaculizar la visión de sus compañeras. Es importante mencionar que la maestra Rosalba había asignado algunas sillas al fondo del salón para las estudiantes que, por inasistencia o alguna otra razón, debían realizar actividades de forma independiente.

Al costado sur se encontraba el locker de la docente de la jornada tarde y un mueble para el televisor, aunque sin televisor. Por lo que, si la maestra Rosalba quería mostrar algún recurso visual digital, debía solicitar el préstamo de otro salón con televisor. En este mismo costado también estaba la caneca de la basura y una caja decorada por las estudiantes, que

indicaba los residuos reciclables, junto con una botella para recolectar bolsas plásticas. Esto respondía a una de las asignaturas que la maestra enseñaba, ciencias naturales, aunque también se encargaba de ciencias sociales, ética, educación física y religión, atendiendo a tres grupos de cuarto grado y uno de tercero.

El salón estaba ubicado cerca del baño de primaria, lo que reducía las distracciones por desplazamientos largos. Además, al estar alejado de las oficinas de coordinación, les otorgaba mayor autonomía a las estudiantes y a la maestra.

Respecto a las paredes como lienzo pedagógico, el uso compartido del espacio con las estudiantes de la jornada tarde ocasiono el deterioro de algunos recursos que le daban una identidad particular al espacio. Esto desanimó al grupo e incidió en la decisión de no elaborar más recursos. Algunos de estos eran:

Figura 42. Pacto de aula 406.



Nota. Fotografía de acuerdos del grupo. Fuente, fotografía tomada por la autora.

El pacto de aula, en el cual abordaban aspectos personales, como la puntualidad; colectivos, como la convivencia; e institucional, como el sentido de pertenencia hacia el colegio. Es importante mencionar que este pacto es fomentado

en la institución y forma parte de uno de los criterios establecidos en el manual de convivencia.

Figura 43. Los atributos del LIFECUMENA.



Nota. Fotografía de los atributos del LIFECUMENA. Fuente, fotografía tomada por la autora

Los atributos de la institución fueron identificados por las estudiantes, quienes señalaron que la mayoría de estas cualidades son compartidas por todas. Sin embargo, destacaron que solo algunas poseen características como la habilidad comunicativa y la mentalidad abierta.

Tanto el pacto de aula como los atributos forman parte del discurso de la maestra Rosalba, quien insiste en el compromiso de las estudiantes para seguirlos.

También se encontraba el horario de clases del grupo, que favorecía la organización y planificación de la jornada, y el calendario con las fechas de cumpleaños de las estudiantes que promovía el reconocimiento de cada una, la celebración grupal y el fortalecimiento de la relación entre los estudiantes y la maestra.

Figura 44. Horario de clase y calendario.



Nota. Fotografía del horario de clase y el calendario de cumpleaños. Fuente, fotografía tomada por la autora.

Es importante destacar que las intervenciones en las paredes fueron realizadas por las estudiantes, atendiendo a los acuerdos institucionales e intereses propios, por lo que gozaban de un alto nivel de confianza y autonomía otorgado por la maestra Rosalba, quien reconocía su capacidad para apropiarse del espacio de manera creativa, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el trabajo en equipo.

En el apartado siguiente, me detengo a descifrar la singularidad desde la pluralidad de quienes le daban vida al espacio del curso 406.

Quienes lo habitan:

El grupo estaba conformado por 32 estudiantes, de las cuales dos hacían parte del curso 307 en el 2023, quienes desconocen el motivo del porque su grupo “solo desapareció”¹³, por lo que, se sentían incómodas al “no ser sencillo encajar” y conocer poco a sus compañeras, además de que “no muchas hacen la bienvenida agradable” (estudiante, comunicación personal, 05 de junio 2024).

¹³ En 2024, las estudiantes del curso 307 fueron redistribuidas en distintos salones, ubicándose la mayoría en el 401, lo que influyó en que las maestras percibieran el grupo como “difícil”. Respecto a las demás estudiantes, la adaptación fue un desafío, sin embargo, han tratado de construir nuevas amistades, lo que facilitó su proceso de adaptación (DC, 05 de junio 2024).

Figura 45. Estudiante del curso 406.



Nota. Fuente, elaboración propia.

Sus edades oscilaban entre los 9 y 10 años, se evidenció que seguían instrucciones con facilidad, su nivel de atención era alto y se caracterizaban por demostrar una actitud propositiva, cualidad que su directora de grupo, la maestra Rosalba, fortalecía. Cabe resaltar que dichas estudiantes hicieron suyo el código lecto escrito en la modalidad remota por el confinamiento por COVID 19, en donde contaron con la dirección de la maestra Lili por tres años seguidos, situación que fortaleció sus relaciones e hicieron sentir acogida a su directora de grupo actual (con-versación, septiembre de 2024).

Además, se apoyaban entre ellas para resolver sus inquietudes, respetaban las intervenciones de sus compañeras durante la clase y habían desarrollado habilidades de autorregulación. Asimismo, mostraban una gran capacidad de adaptación a los cambios y disfrutaban participar en las actividades propuestas, como la lectura en voz alta o la ejemplificación de la temática abordada (DC, 06 de junio de 2024).

En cuanto a las familias, la maestra Rosalba señala que predominaban los hogares monoparentales o nucleares, muchos de los cuales habían atravesado procesos de migración, lo que enriquecía la diversidad del aula y era aprovechado por la maestra en actividades como la danza o las ciencias sociales. Además, las estudiantes provenían de familias con nivel socioeconómico alto y, en su mayoría, eran hijas únicas o las mayores de sus hermanos. Esto las hacía autónomas y responsables, aunque también presentaban dificultades en la socialización y un alto nivel de competitividad en las actividades grupales, lo que, en ocasiones, generaba comentarios despectivos que requerían atención inmediata.

Ahora bien, **¿qué sucedía cuando una educadora especial en formación también habitaba el espacio del curso 406?**

La maestra Rosalba, al facilitar mi encuentro con el curso 406, reconoció en mi la posibilidad de abordar algunas temáticas de ciencias sociales y ciencias naturales con las estudiantes. Expresó su desacuerdo con que asumiera un rol pasivo en el aula, por lo que, además de permitirme observar su quehacer, puso a disposición las guías y libros que utilizaba, para que pudiera enfrentarme al grupo y, de ser posible, recibir retroalimentación sobre mi práctica una vez finalizara mi intervención.

De esta manera, diseñe un material didáctico digital que utilice con las estudiantes, mientras la maestra actuaba como facilitadora, logrando los espacios necesarios para proyectar el recurso. Además, intervenía en breves momentos para hacer precisiones sobre el contenido o indicarles a las estudiantes aspectos que pasaba por alto, como la importancia de anotar lo abordado en el cuaderno (DC, 04 septiembre de 2024).

Figura 46. Material didáctico, digital.



Nota. Captura de pantalla de un recurso visual digital utilizado para abordar la tierra. Fuente, elaboración propia.

Así como material didáctico físico relacionado con el ecosistema de la institución y el ecosistema acuático.

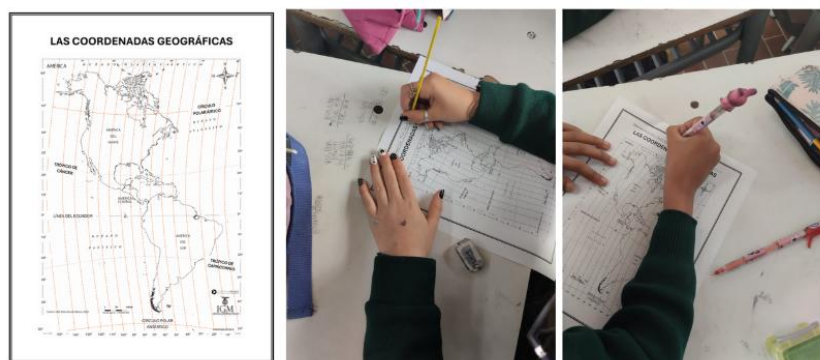
Figura 47. Material didáctico sobre los ecosistemas.



Nota. Material didáctico sobre los ecosistemas. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Cabe destacar que, después de que yo daba apertura a una temática, la maestra Rosalba la profundizaba en el transcurso de la semana, lo que también me permitió diseñar una guía para que las estudiantes afianzaran los conocimientos abordados. Durante esta sesión, las estudiantes contaban con el apoyo tanto de la maestra Rosalba como el mío. Asimismo, es importante mencionar que la maestra empleaba estos recursos con otros grupos (DC, 12 de septiembre de 2024).

Figura 48. Guía sobre las coordenadas geográficas.



Nota. Fotografías del diligenciamiento de la guía sobre las coordenadas geográficas del continente americano. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

De igual manera, así como la maestra me permitió diseñar y utilizar el material didáctico con las estudiantes, también se mostraba entusiasmada al compartir el material que traía desde casa para abordar los contenidos, tales como:

Figura 49. Material didáctico de la maestra Rosalba.



Nota. Globo terráqueo y poster de mapa mundi de la maestra Rosalba. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Estos aspectos me permitieron crear fuertes lazos con las estudiantes en corto tiempo, ya que la maestra Rosalba posibilito un lazo basado en la paridad, involucrándome en la toma de decisiones del grupo y favoreciendo que las estudiantes me reconocieran como maestra.

De este modo, junto a la maestra, creamos una coreografía de cumbia con las estudiantes, la apoyé en la ambientación del aula y estuve presente para las estudiantes y la maestra en el día cultural, para que pudieran reducir sus nervios y sintiera que había alguien encargándose de aquellos aspectos que dinámicas del día no les permitirían atender (DC, 02 de octubre de 2024).

Figura 50. Día cultural.



Nota. Fotografías del día cultural en el LIFECUMENA. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

En definitiva, con la maestra Rosalba cosimos en sus palabras:

Grandes, grandes busos, grandes telares. Yo pienso que si hemos tejido mucho, y hemos tejido mucho porque las niñas te quieren mucho, si te has dado cuenta, y te quieren por ese carisma que tienes con ellas. Ahora contigo, yo te lo dije un día, de las practicantes, muchas que han pasado por mis aulas, tú te has destacado por eso, por la creatividad, por la entrega con las chicas, por ser siempre sincera en las cosas que haces y eso es tejer. Que yo he aprendido de Daniela, tú has aprendido de mí, las niñas han aprendido de ti y te quieren mucho. Siempre me preguntan “¿y cuando viene la profesora de los crespitos?” Y, pues, ósea, yo vuelvo y te reitero, no porque me estés haciendo la pregunta, no porque estés al frente mío, pero es una realidad la que te digo, de todos los practicantes que han pasado, me has dejado como “woow”, mire que si quedan todavía personas que quieren ser maestras, que les nazca hacerlo, que no las detiene nada, que son creativas. Eso vale y eso es lo que has logrado. Y yo pienso que si has estado en diferentes cursos, en los diferentes cursos has tejido, has dejado algo, has sembrado y eso es lo que hay que hacer con las chicas: sembrar, y mañana cosecharás (Con-versación, octubre de 2024).

Al finalizar la con-versación, la maestra Rosalba expreso su deseo de que mi lugar como docente de apoyo no fuese en la oficina, sino con las niñas.

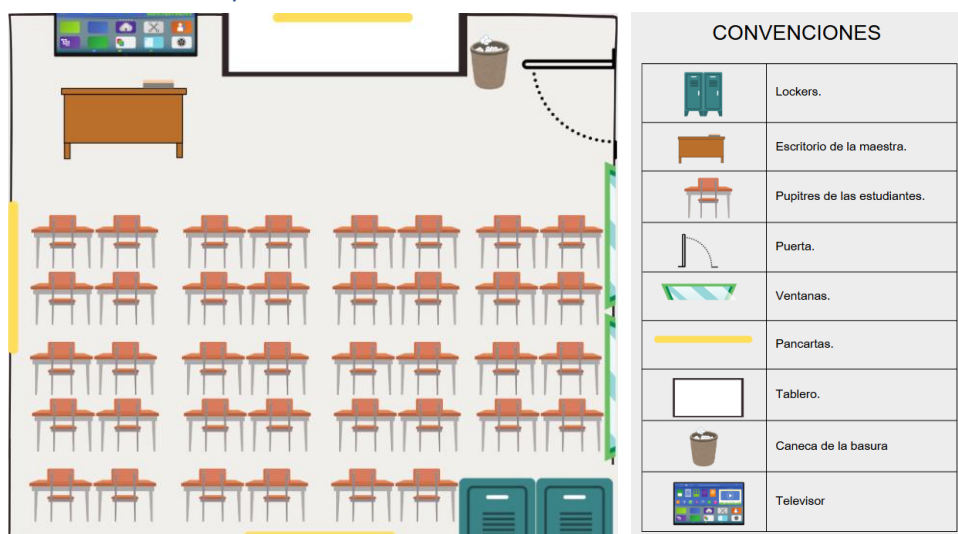
3.3.3 Espacio del curso 302: un tejido de experiencias

A lo largo del 2024, el espacio fue habitado por las estudiantes del curso 302 y la maestra Lili, quien consideraba que “el entorno en el que este debe ser agradable, limpio y organizado, porque yo no puedo... tiene que ser un espacio muy agradable, que a uno le guste

entrar y sentarse” (Con-versación, mayo de 2024). Este lugar, con sus particularidades, reflejaba este principio.

Características físicas del espacio:

Figura 51. Planimetría del espacio del curso 302.

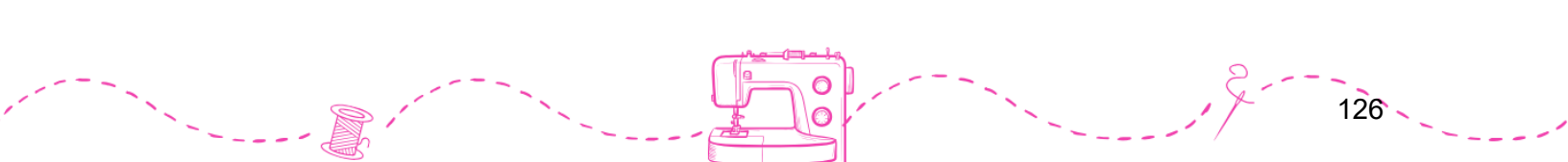


Nota. Fuente, elaboración propia.

El espacio era amplio, pero resultaba pequeño para las 38 estudiantes del curso 302, por lo que la maestra Lili procuraba que las estudiantes mantuvieran sus útiles escolares organizados. Al costado derecho, había una gran ventana que favorecía el ingreso de luz natural, sin embargo, le faltaba uno de sus vidrios, por lo que, en las primeras horas de la mañana, quienes se ubicaban cerca sentían frío.

Al costado norte se encontraba un locker que la maestra Lili utilizaba para guardar sus materiales, y que también era compartido con la maestra de la jornada de la tarde, lo que limitaba el espacio disponible para guardar los recursos de ambas.

Al costado sur, en el centro, estaba ubicado el tablero, el cual podía ser observado por todas las estudiantes siempre y cuando permanecieran sentadas, ya que de pie obstaculizaban



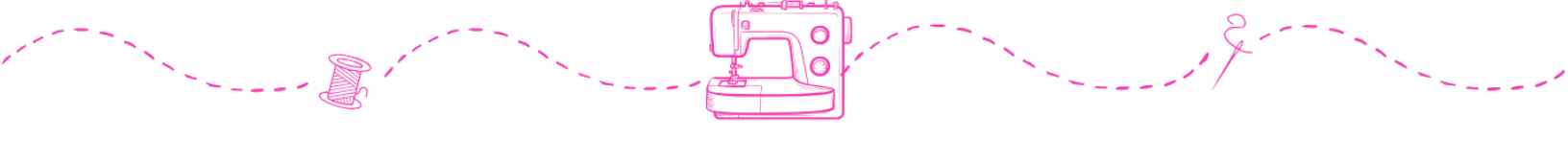
su lectura. En este mismo costado se encontraba la caneca para los residuos y el escritorio de la maestra, que ella solía usar con frecuencia para elaborar material didáctico durante el desarrollo de las clases, mientras que las estudiantes realizaban los ejercicios asignados. Sobre el escritorio había un televisor moderno, lo que significaba para la maestra Lili nuevas posibilidades.

La puerta tenía un marco en hierro que evidenciaba su antigüedad y el cual representaba un riesgo para las estudiantes, por lo que la maestra había optado por cubrirlo con cinta.

Respecto a la organización de las sillas, la maestra Lili intentó agrupar a las estudiantes en equipos de cuatro, como lo sugería la administración, además de considerar la estrategia como una herramienta valiosa para fomentar el apoyo mutuo. No obstante, dado que el salón era pequeño para la cantidad de estudiantes favorecía su distracción. Por ello, la maestra prefirió organizarlas en parejas, formando cuatro columnas. De esta manera también promovía el trabajo colaborativo y que cada una de las estudiantes fortaleciera sus capacidades. Aun así, la distancia entre una columna y otra era reducida, lo que dificultaba la movilidad de cuerpos grandes, favorecía las conversaciones entre las estudiantes e exigía un mayor control por parte de la maestra.

Ahora bien, respecto a las paredes como lienzo pedagógico, la maestra Lili al poseer la habilidad de diseñar material didáctico, se encargó de ambientar el salón, ya que este espacio no había sido pintado. Así, acordó con los estudiantes el símbolo que las representaría, eligiendo el búho, un animal reconocido por su sabiduría.

De esta manera, la maestra creó en la parte trasera del salón un calendario decorado con búhos y globos para resaltar los cumpleaños de las estudiantes, promoviendo el



reconocimiento y las celebraciones grupales. También incluyo el horario de clases, y los atributos pendientes de terminar, ya que el desarrollo del material solo podía llevarlo a cabo durante la clase, debido a que debía atender otros compromisos dentro de la institución, como las reuniones de área, atención a padres de familia o formación en BI.

Estos elementos se situaban como símbolos identitarios del grupo, además de ser del agrado tanto de las estudiantes cómo de la maestra. A su vez, ayudaban a ocultar manchas que afectaban la estética del espacio, embelleciendo el ambiente.

Figura 52. Ambientación del aula, por Lili.



Nota. Fotografías de la ambientación del aula creados por la maestra Lili. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

En cuanto a las relaciones espaciales, las ventanas posibilitaban la observación de un pequeño jardín, que solo era frecuentado cuando las estudiantes cambiaban de salón, se acercaba el descanso o la jornada había culminado. Estaba lejos de los baños, por lo que la maestra Lili estableció horarios específicos para que las estudiantes pudieran ir, ya que, de no ser así, se distraía en el camino y tardaban mucho en llegar. Sin embargo, estaba cerca de la

sala de maestros de primaria, lo que provocaba que las estudiantes del grupo pasaran con frecuencia a buscar a la maestra.

Por otro lado, es necesario recordar que el tiempo también influye en los espacios, razón por la cual la maestra Lili consideraba que

Se requiere de un bloque de 90 min para organizar una actividad bien, darle todo su inicio, sus saberes previos, toda la parte de introducción, las actividades en clase, todo lo que uno pretende, pero pues cuando no están en bloque es muy complejo, es muy difícil, entonces uno deja las actividades como entrecortaditas, pero igual siempre hay que sortearlo, por ejemplo cuando tengo con ellas un bloque trato de hacer las actividades que construyan, que generen, que recorten, porque eso genera más tiempo, pero pues trato de hacerlo (con-versación, mayo de 2024).


Quienes lo habitan

Figura 53. Estudiante del curso 302.



Nota. Fuente, elaboración propia.

El grupo estaba conformado por 38 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 10 años. Se caracterizaban por su curiosidad, expresaba a través de preguntas directas para resolver sus inquietudes. A algunas les gustaban dibujar y ver anime, solían levantar la mano para pedir la palabra, y siete de ellas eran nuevas en el grupo. A una de ellas le costó establecer lazos afectivos con sus compañeras, y otra provenía de Venezuela (DC, 05 de junio 2024).

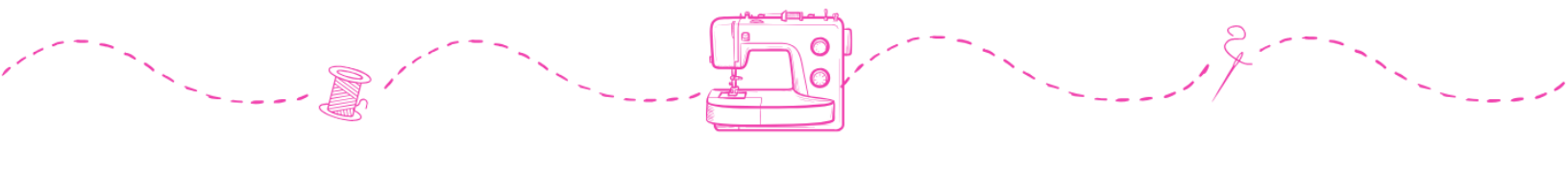


Por otro lado, desde la perspectiva de su directora de grupo, este curso resultaba difícil, ya que era el primer año que compartían juntas. Además, la maestra Lili señalaba que el grado tercero es complejo para las estudiantes, pues implicaba cambios en algunas dinámicas, como el hecho de tener una maestra diferente para cada asignatura. En los cursos anteriores, era la directora de grupo quien asumía la mayoría de los espacios académicos (Con-versación, mayo de 2024), lo que implicaba mayor exigencia de su parte.

A su vez, la maestra Lili destacó que, para la mitad de las estudiantes, se había vuelto habitual quedarse atrasadas y no seguir instrucciones, lo que complejizaba el abordaje de diversas temáticas y el trabajo cooperativo que promueve el BI. Sin embargo, cuando organizo a las estudiantes por grupos, reconoció que algunas de sus habilidades, como el liderazgo, la creatividad o el dibujo. Asimismo, la maestra evidenció que algunas disfrutaban de actividades prácticas como bailar, pintar o recortar, otras preferían aquellas que implicaban investigar y analizar.

Además, según la maestra, el 80% de las estudiantes pertenecían al estrato 3 y el 50% vivía en una casa de patrimonio familiar, lo que les permitía contar con el apoyo de sus abuelos. En cuanto a sus padres, la maestra destacó que eran jóvenes, con edades entre 28 a 35 años, y que “aún no reconocen aun la importancia de ayudar en la formación al 100 por 100 de sus hijas” (Con-versación, mayo de 2024). Asimismo, señaló que muchos de ellos optaban por pagarles el servicio de ruta, lo que implicaba que las estudiantes debían levantarse más temprano de lo habitual, provocando que, algunos días, a mitad de la jornada, ya mostraban signos de cansancio.

Ahora bien, **¿qué sucedía cuando una educadora especial en formación también habitaba el espacio del curso 302?**



La maestra Lili, al igual que la maestra Rosalba procuran que el o la practicante tuviéramos un rol activo con pocas sesiones de observación, al considerar que “para eso es una práctica, entonces es poderse enfrentar al grupo, hacer una actividad” (Con-versación, mayo de 2024), permitiéndonos elegir la temática y preparar la clase, de manera que, al igual que con las estudiantes, estableciéramos un lazo para colaborar y ser apoyo.

De esta manera, la maestra Lili puso a disposición dos de sus bloques de clase para que abordara junto a las estudiantes las implicaciones del uso de las redes sociales, y fortaleciera el proceso lectoescritor, por lo que diseñe material didáctico, el cual fue empleado no solo por la maestra Lili, sino también por sus colegas. Además de incentivar ejercicios que les permitieran a las estudiantes conformar grupos, levantarse del salón por determinados momentos y activar su capacidad creativa.

Algunos de los materiales, incentivaron la asociación de imagen con enunciado y permitían traer a colación conocimientos previos. Estos fueron:

Figura 54. Material didáctico redes sociales.



Nota. Fotografía del material didáctico de asociación y cubo con caras de las redes sociales. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Es importante mencionar que las intervenciones que realizaba situaban la relación con las estudiantes desde la horizontalidad y al involucrar material, captaba su atención, de manera

que, la maestra intervenía únicamente para sugerirme de manera sutil alguna indicación,



Figura 55. Ambientación del espacio, galería de arte.

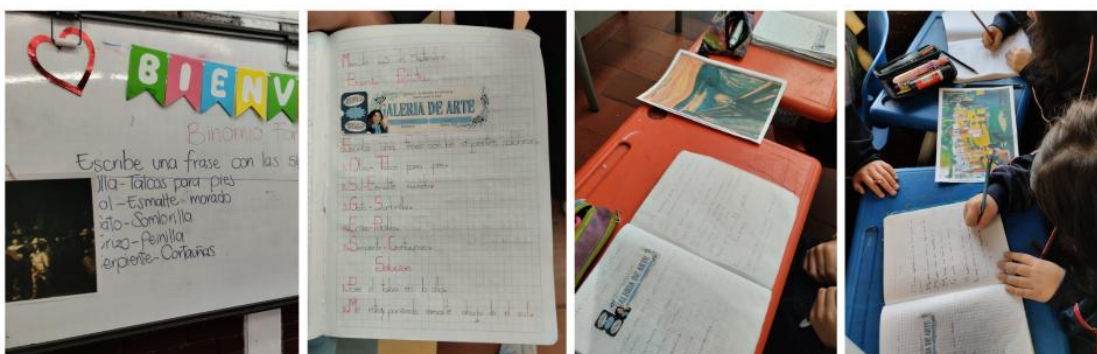
profundización de algún asunto o para llamarle la atención a alguna estudiante.

Nota. Fotografía del espacio ambientado con copos de nieve y obras de artísticas. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

También tuve la oportunidad de ambientar el salón, a través de una galería de arte, una idea que fue del agrado de la maestra, mostrando su disposición para ayudarme y llevar la sesión a otras asignaturas.

Estableciendo otras alternativas para que las estudiantes se acercaran a la escritura, como la creación de un binomio fantástico o la historia corta sobre la obra.

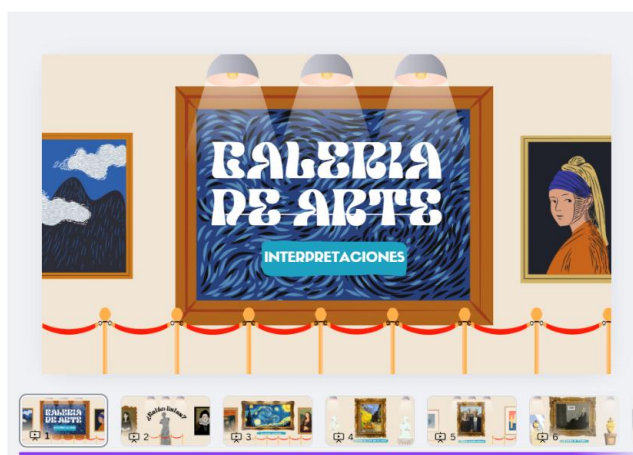
Figura 56. Ejercicios de creación.



Nota. Fotografía de la indicación del binomia fantástico y la creación de la historia. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Es necesario mencionar que las intervenciones de la maestra Lili me permitieron sacar el mayor provecho a los materiales que llevaba y pusiera a disposición un material didáctico digital para que continuara abordando la temática.

Figura 57. Material didáctico digital.



Nota. Captura de pantalla del material didáctico digital sobre las obras que se encontraban expuestas.

Fuente, elaboración propia.

De esta manera, con la maestra Lili, cosimos en sus palabras:

Es importante no estar siempre: “no es que yo hago mis cosas así” “yo ya tengo tantos años de experiencia”, porque uno debe reconocer que llegan personas que, para mí personalmente, yo lo hablo mucho con mi hermana y le mostraba la cartica que tú me enviaste, el audio... O sea, uno tiene que aprender de ti y de todas las personas jóvenes que llegan a la vida de uno y también le traen fortalezas. O sea, uno como que, sin querer, va quedando atrás, y esa es una realidad que es inevitable. Entonces uno ya va recogiendo sus pasos, y otros hasta ahora los van empezando, y que uno tenga como esa intersección de poder tratar y compartir experiencias como las tuyas, que me

parecen muy lindas, me parecen una persona muy pila, muy que uno le visualiza un futuro muy chévere. Entonces para mí eso es muy bonito.

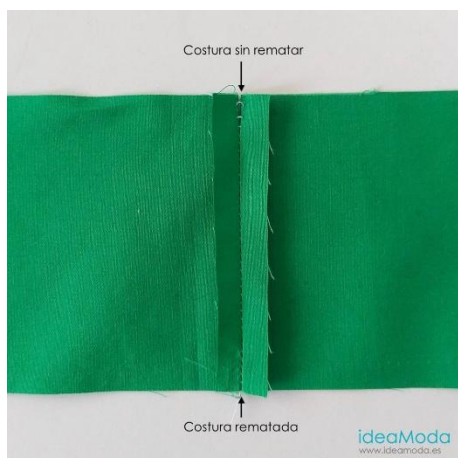
Daniela, de igual manera, agradecerte por estos espacios que uno, a veces, ni los tiene. Y lo que te digo: para mí esto también es de gran experiencia, porque uno aprende; hay cosas chéveres, cosas muy bonitas que uno aprende de ustedes.

Recoger estas voces, gestos y momentos ha sido una forma de volver sobre los hilos que tejieron el camino recorrido. Detenerse a nombrarlos y describirlos permitió visibilizar lo que pasa desapercibido por el afán y la productividad. Con esta memoria abierta, ahora es posible adentrarse en las reflexiones de fondo, aquellas que interrogan el sentido, las tensiones y las posibilidades del ser maestra en lo cotidiano.

4. Las reflexiones de fondo: Rematar

Las reflexiones de fondo posibilitan la construcción de interpretaciones críticas sobre las experiencias vividas, de modo que, “todos los otros momentos de la propuesta metodológica están en función de este momento” (Jara, 2018, p.154), pues busca favorecer la razón de ser de lo vivido. De ahí que la pregunta que traza la ruta de este capítulo sea ¿por qué pasó lo que paso?

Figura 58. Costura rematada.




Nota. Imagen tomada de IdeaModa (2022).

En ese orden de ideas, las reflexiones de fondo se asemejan al acto de rematar en la costura, al ser una acción que implica volver a pasar por donde el pedal ya lo hizo, no por esto considerar que volveré a describir los hechos, sino asegurar y finalizar la costura, evitando que las puntadas se suelten o que pasen por alto elementos relevantes que conviene descomponer. Por ello, trabajaré de manera independiente aquellos aspectos que anteriormente fueron abordados desde una mirada global y atenderé las tensiones que surgieron en el proceso.

4.1 Entre puntadas y silencios: la escritura como tejido en disputa

Cuando le pregunté a cada una de las maestras cómo quería que recuperará su voz, sitúe la posibilidad de que realizaran producciones escriturales, siendo una opción que no contemplaron, al manifestar que es un proceso que les cuesta o con el que no tienen afinidad, a pesar de que en algún momento de su formación lo habían realizado y que el oficio de educar implica una estrecha relación con la escritura, ya sea para planificar su clase, realizar algún



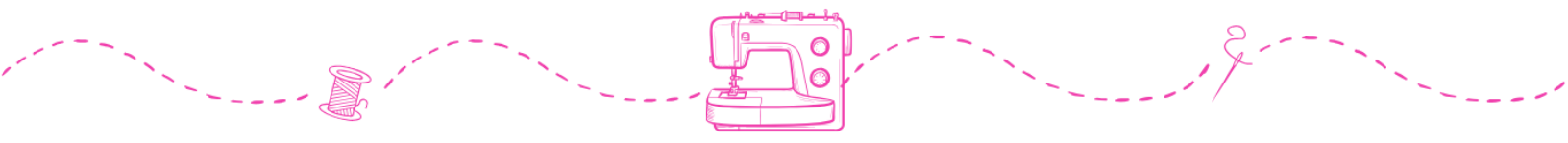
informe académico o cualquier otro formato que requiera su diligenciamiento. No obstante, estos procesos no se equiparán a escribir sobre lo que piensan, hacen o esperan. De ahí que la maestra Rosalba mencionara en una de nuestras con-versaciones:


Uno, como maestro, hace tantas cosas que, a veces, ni uno mismo se da cuenta del producto que va a obtener, pero cuando ya lo tienes, entonces dices: *¡wow, yo hice como muchas cosas!* Lástima no haberlas escrito, porque ese es el problema de nosotros: por estar pendiente de las niñas, por estar pendiente del quehacer, uno no escribe. Por lo menos a mí me pasa, y después uno dice: pero yo sí hice eso, yo sí hacía, yo sí ...y el resultado salta a la vista (Con-versación, octubre de 2024).

Este fenómeno me llevó a reconocer las particularidades del tiempo actual, aquel que nos ha llevado a tomar distancia del papel y el bolígrafo, convirtiéndolos en “elementos innecesarios”, al ser reemplazados por dispositivos electrónicos que hacen del acto instantáneo. Sin dejar a un lado los vestigios del confinamiento por COVID 19 al propiciar un mayor uso de la tecnología, digitalizando incluso lo impensable.

Aun así ¿por qué enfrentarnos a una hoja en blanco significaría un gran desafío? Quizá se deba a la complejidad de darle orden a las ideas, emociones o imágenes que evoca la mente, junto a la búsqueda de palabras exactas que permitan la transmisión de lo que realmente se quiere decir, que pueden hacer parecer al ejercicio tenso o agotador. Además de la sensación de que lo escrito no alcanza la fuerza que se imaginaba.

Asimismo, escribir implica ser vulnerable al exteriorizar un poco de nosotros, por lo que es inevitable que se despierten temores frente al juicio de otros, incluyendo el interno, en donde las comparaciones o expectativas pueden bloquear el proceso.





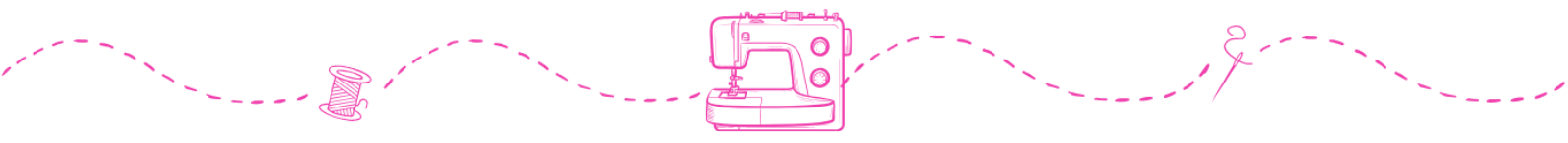
Ahora bien, la escritura debe ser contemplada junto a la lectura, por lo que, al no poseer el hábito de leer, podría hacer del ejercicio escritural aún más complejo, y aun así considerar que leemos más que lo que escribimos.

A su vez, es necesario reconocer que la escritura se ha instrumentalizado, de manera que dé respuesta a tareas obligatorias, con esto quisiera trascender la gramática o los límites de la coherencia y la cohesión, al tratarse de aquello que hace consciente el acto, dotándolo de sensación, aquello que pasa por el cuerpo y no solo se quedan en los dedos.

De ahí que la escritura sea un acto que requiere tiempo y que al igual que un músculo, debe ser ejercitado frecuentemente, de manera que las palabras se conviertan en aliadas y no se escondan, siendo un desafío que siquiera sé si he terminado de comprender, pero que tengo la certeza que le otorgan a los acontecimientos descritos inmortalidad no solo por la posibilidad de volver a ello y que el lector le de vida al texto, sino por estar ligado al esfuerzo y aquello que nos estremece.

Ahora bien, es necesario reconocer que el tiempo también se ha convertido en privilegio para algunos, al reconocer que las maestras una vez salen de la institución los roles que desempeñan fuera de este las captura, de ahí que el tiempo restante sea consumido por actos de acogida hacia quienes aman, desde sus familiares o amigos, hasta quienes dotan de sentido sus mañanas, pues al sistematizar los saberes en actos, pude reconocer que la pasión por el quehacer lo convierten en un todo, dando lugar a la lectura para mejorar la práctica, pero distanciándose o siquiera contemplar la idea de asignarle un lugar a la escritura.

Por otro lado, es necesario reconocer que la voz del maestro ha sido invisibilizada y censurada, ya que las narrativas sobre la educación han sido en su mayoría, discursos externos, de modo que se habla de los maestros, pero rara vez desde ellos. Una muestra de



ello es el miedo a hablar por ser estigmatizados o que lleguen a considerar personas externas al gremio que las movilizaciones que realizan son innecesarias, producto de que existen pocos canales legítimos para hacerlo, cuyo alcance sea nacional.

Por eso, cuando una maestra se atreve a resistir y alzar su voz desde la escritura invita a la trascendencia, alterando a quienes se acerquen a su conocimiento, un saber situado que cobra mayor relevancia al surgir de la experiencia cotidiana, como lo fue el movimiento pedagógico en Colombia a finales de los años setenta y durante los años 80, que dignificó el rol docente desde el reconocimiento como sujeto político, al poseer la capacidad de agencia para transformar la realidad en la que está inmerso.

Para ello la escritura se sitúa como herramienta de resistencia que también permite objetivar la práctica, comprenderla a profundidad, atendiendo a los eventos o situaciones que pasan desapercibidos, favoreciendo la reflexión crítica, fortaleciendo la memoria y la posibilidad de imaginar alternativas para caminar hacia ellas, como también, romper el aislamiento, dejando de ser un actor en solitario que está dispuesto a dialogar con otros que se han inquietado por lo mismo o despierta su incomodidad.

4.2 La puntada invisible: vocación y autoexigencia en el tejido de ser maestra

Al con-versar con las maestras Lili, Rosalba y Carolina logre identificar que la vocación por el oficio de educar era un elemento que compartían, lo que llevaba a la maestra Rosalba a enfatizar en la formación como persona, al considerar que

El contenido va por el ladito, es como el dobladillo, pero, en sí, es todo lo que tú le das a ellas y les exiges. Porque para mí, eso es como la mamá con sus hijitos. Yo le digo a ellas “mis pollos”, porque para mí la educación y la formación van ligadas a la exigencia

con el amor. Si no hay una balanza, no se logra. Entonces, yo puedo llenar un cuaderno con las niñas, de dibujos, de maquetas...pero ¿y entonces, la formación personal, ¿dónde está? El ser humano como tal.

Por eso te digo, tú eliges ser maestra porque lo sientes, porque te nace. Terrible aquellos que lo hacen porque 'me toco', porque 'no hay más', porque 'necesito'. No, uno hace consciencia de... Pienso que es eso, esa es como la conclusión: uno hace las cosas porque quiere, porque le nace. Tu tejes y tiene como resultado una obra (Conversación, octubre de 2024).

Por lo tanto, quien es maestra por vocación establece un lazo con sus estudiantes, un lazo que "inventa una solidaridad política vinculada con el reconocimiento del otro" (Korinfeld y Frigerio, 2022). Esto implica darse el tiempo para que las generalizaciones se transformen en particularidades y el acercamiento al otro ocurra desde los gestos de acogida. De ahí que la maestra Rosalba relacione el oficio de educar con la maternidad, pues en ambos está presente el cuidado. Así, el contenido se convierte en un pretexto, de manera que se debe "enseñar mostrar, como dejar signos que otros-cualesquiera sean-descifrarán a su tiempo y a su modo" (Skliar, 2017, p. 25).

En ese sentido, ser maestra debe ser una decisión tomada pensando en el otro, sin pretextos, con pasión por la labor que se realiza y con la disposición de salir de la zona de confort, entendiendo que la enseñanza esta ligada estrechamente al aprendizaje. Esto no significa idealizar nuestro oficio, pues la vocación no excluye la exigencia, ni el compromiso que implica nuestro rol. Así lo muestra la experiencia de la maestra Carolina, cuya fascinación por acompañar el proceso lectoescritor de estudiantes de transición marco una etapa significativa

en su práctica. Sin embargo, también reconoce que fue un periodo de alta exigencia emocional, física y social:

Para mí fue maravilloso y fue una época de mucho estrés que ahora lo reconoce mi cuerpo, porque, aunque yo decía que eran grupos muy tranquilos, ese año desarrolle una parálisis facial, pero también porque yo estaba en el reto de que ‘van a ser los mejores’, ‘van a poder’, y yo daba tiempo adicional, que es lo que te digo que ahorita estoy corrigiendo. He descuidado a mi familia, a mí misma, entonces yo dije ‘no’, porque ahora tengo más de cuarenta y digo: ‘cada cosa tiene su tiempo (...)’ –¿te priorizaste? - Si, porque a largo plazo, ¿quién va a estar pendiente de mí si no soy yo? (Conversación, septiembre de 2024)

Este fragmento de una de nuestras con-versaciones es profundo, pues muestra la tensión entre el compromiso profesional y el descuido de sí misma al que la ha llevado una autoexigencia impulsada por los ideales de excelencia que, en ocasiones, silencian al cuerpo. Sin embargo, a mediano o largo plazo, esta presión afecta el bienestar, fracturando incluso las redes de apoyo.

En ese caso, la parálisis facial se convierte en una marca de agotamiento, una forma en la que el cuerpo habla lo que la voz ha callado. Se trata de una experiencia poco abordada en las instituciones educativas, a pesar de su frecuencia, lo que contribuye a la normalización de sacrificios que históricamente han caído sobre las maestras.

Sin embargo, Carolina al reconocer que al priorizarse no abandona al otro, sino que es un acto de cuidado necesario para sostener el oficio sin quebrarse, se posiciona como una posibilidad de equilibrar la vocación y la autoexigencia.

Ahora bien, la vocación también puede manifestarse desde la humildad, al reconocer que, desde la inexperiencia, es posible cometer errores. Esto no implica una falta de responsabilidad política y ética sino, por el contrario, una disposición genuina para seguir aprendiendo y para asumir con honestidad los errores cometidos.

Figura 59. Recorte de la cartografía de Lili.



Nota. Recorte de la cartografía elaborada por Lili.

Fuente, fotografía tomada por la autora.

En cuanto a la autoexigencia, además de ser leída desde una perspectiva individual, debe ser abordada como un constructo social. De esta manera, el ojo que ubico la maestra Lili en su cartografía cobra sentido, ya que “al profe siempre lo están visualizando” (Con-versación, septiembre de 2024), tanto por las estudiantes como por quienes ejercen la función parental y los directivos. Esta vigilancia sitúa la figura de la maestra como “un ejemplo”, idealizando nuestro rol al esperar de nosotras virtudes que, en muchos casos, nos deshumanizan, invisibilizando nuestros límites y vulnerabilidades, como el desgaste que supone actuar siempre “correctamente”. No obstante, también se presenta como una oportunidad para ser coherentes entre lo que el decimos, hacemos y sentimos.

Asimismo, es necesario reconocer que quienes somos autoexigentes solemos contar con pocas herramientas para afrontar el fracaso, lo evitamos a toda costa, sacrificándonos en el intento de controlar todos los aspectos que nos rodean. A menudo, somos incapaces de reconocer conscientemente que algunas situaciones escapan de nuestro alcance y que la búsqueda constante de perfección, además de ser abrumadora, pierde sentido cuando al otro lado se encuentra una persona, no ideales.

De esta manera, el presente apartado debe ser interpretado junto al siguiente

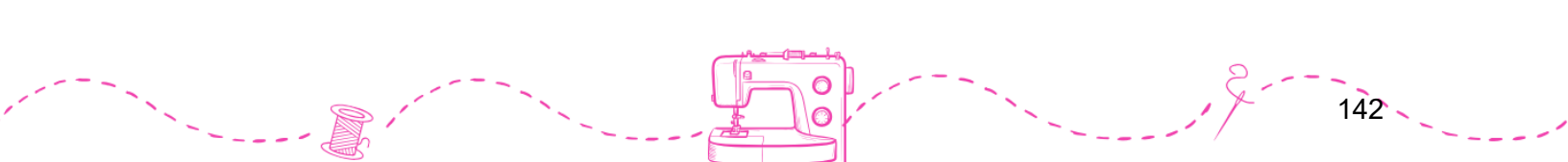
4.3 Cuando el cuerpo pide pausa y todo alrededor sigue hilando

El acto de coser es sinónimo de unión, y sin ser consciente, uní mi experiencia con la de las maestras, encontrándonos desde la vulnerabilidad cotidiana, sacando a colación los malestares diarios y, por lo tanto, resistiendo a las lógicas modernas que reducen la comunicación a la lectura de un mensaje. Me encontré en el llanto, en el desasosiego, en la tristeza y el cansancio de aquello que consideramos propio, cuando en realidad se trataba de un aspecto común con diferentes denominaciones.

Ellas, al igual que yo, tuvimos días en los que deseábamos que el reloj se detuviera y que todo a nuestro alrededor también lo hiciera. Pero era inevitable reconocer que los compromisos tienen fecha de entrega, que el futuro no da espera y que nosotras no nos lo permitiríamos... o eso creí.

Fue así como me sumergí en múltiples compromisos para mantener apariencias y sentir la satisfacción de considerar que podía determinar el camino de mi destino, haciendo del día una lista, olvidando la importancia de estar en el tiempo presente. De ahí que la irascibilidad fuese latente y que la tristeza no tuviera un rostro. Me rehusaba a considerar que era yo la causante del malestar. Me encargue de limitar mi existencia a la productividad, sintiéndome a gusto con el afán y conformándome con pequeños ratos de dopamina en el celular, o realizando visitas cortas a quienes aprecio sin dejar de pensar en lo que debía hacer, haciendo de las exigencias académicas y laborales las únicas relevantes.

No me permitía ir en contra de mi "libertad individual", aferrada a la idea de que la actividad excesiva forjaría el lustre de mi éxito, operando como mecanismo de opresión

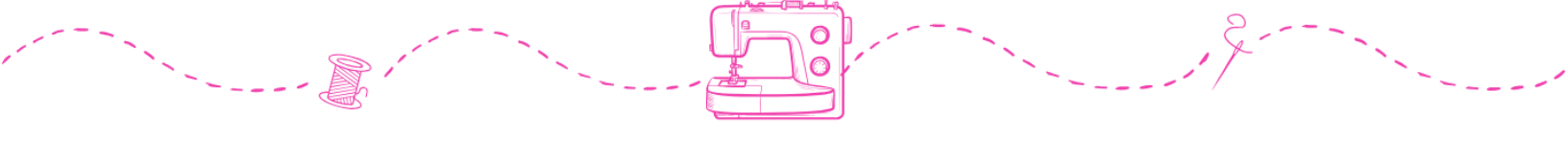


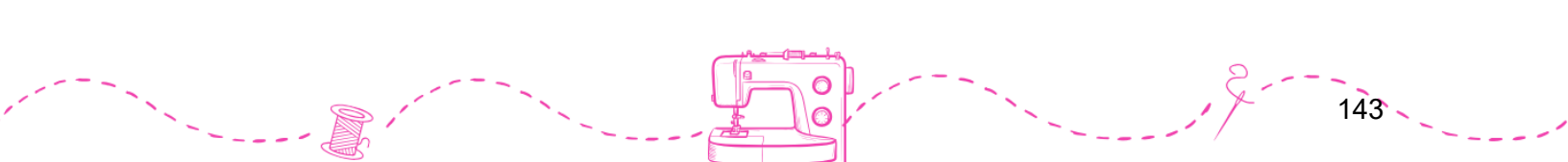
silenciosa, sin tiempo para el disfrute de las pequeñas cosas, normalizando el agotamiento del cuerpo y la necesidad de aislarme. Luego, consideraba que sería cuestión de un momento, que encontraría la manera de sacar todo a flote como ya lo había hecho. Solo se trataría de exigirme un poco más... y luego descansar.

¿Cómo es que entre más apretada estuviera mi agenda, más a gusto me sentía? Soy producto de la sociedad del rendimiento (Café Kyoto, 2024), cuyo “poder hacer” se ha convertido en una trampa, convirtiéndome en alguien que podía atender a las diversas situaciones del momento, más aún cuando debía estar dispuesta a acoger al otro. De modo que el cansancio no dio más, y se encargó de apagar en mí cualquier ilusión, incluso aquella en la que me veía sujetando un cartón.

Me distancié de todo y me obligué a detenerme, desafiando las expectativas sociales y recogiéndome en quienes había olvidado, mi familia. Fortalecí la atención contemplativa, detallando las risas, las tonalidades, los cuerpos, los saltos y los pensamientos... aquellos que gritaban ideas horribles que solo la lentitud y la escucha fueron capaces de silenciar.

Ahora me encuentro trabajando en la capacidad de decir “no”, para encontrarme en los vacíos, en el silencio y aquello que me conmueve. Fue hasta que mi cuerpo me obligó a hacer una pausa que pude volver a mí y aferrarme con mayor fervor a mis principios e ideas genuinas, esas que realmente quería retomar, como la escritura sobre el saber de quienes, al igual que yo, tratan de dar lugar a su yo sin olvidar la importancia de estar y ser junto a los otros, maravillándonos con la vida misma, encontrando disfrute en las ocurrencias de la infancia, asombro en cada plato de comida, cariño en los gestos y estableciendo la serenidad como necesidad. Solo así será posible pensar y actuar en una sociedad que no rechace la otredad y se niegue a continuar siendo fragmentada e individualista.





La pausa, entonces, me permitió cuidar de mí, y, por lo tanto, cuidar del otro, situándose como una forma de resistir a la lógica del rendimiento que todo lo mide, lo exige, lo compara. Y es, también, una forma de preservar lo humano en el oficio de educar, después de todo

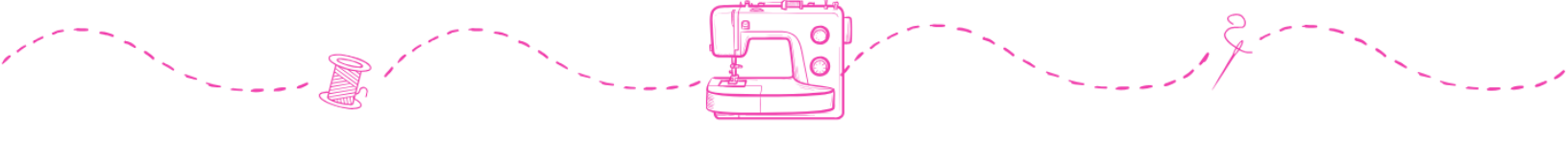
No todo puede ser convertido en ocupación ni todo puede transformarse en un espectáculo permanente. Recuperar la idea de ‘tiempo libre’ tal vez ayude a medias en una concepción de escuela que no es sedentaria ni tampoco un reality show (Skliar, 2017, p. 27)


4.4 Hilos tensos: el desgaste de quienes educan sin ser reconocidos

Algo particular de las con-versaciones que tuvimos con las maestras fue la necesidad de salir del aula y tomar distancia de lo seguro, permitiéndonos habitar otros espacios donde *nuestro yo* también pudiese aflorar. Una de ellas eligió ser nombrada con una denominación poco común, no como un gesto arbitrario, sino como una elección consciente para marcar distancia entre su rol institucional y su identidad fuera de esta, situándose como un fenómeno a deshilar.

Según Skliar (2017) el acto de educar se asemeja a una conversación con desconocidos, al tratarse de un acto consciente que implica esfuerzo para mantenerla, lo que lleva a reconocer que el conocimiento tiene una relación estrecha con la extranjería, de ahí que considere que el par de desconocidos hablan “acerca del mundo, el tiempo y la existencia” (p. 24).

En ese orden de ideas, los espacios en los que se educan cobran sentido al “hacerlo común, publico” (Skliar,2006, p. 24), de manera que los desconocidos puedan ser “tanto en su generalidad como en su singularidad” (Skliar,2017, p. 25), para



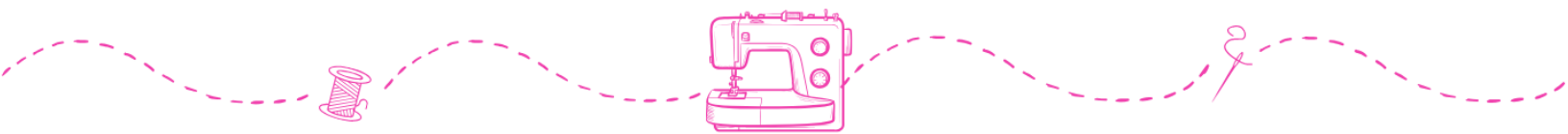



poder mirar a cada quien como si mirásemos a quienquiera sea, sin adelantar prejuicios, sosteniéndolo en su vitalidad por ser y estar entre nosotros, escuchándolo y estando atento en cualquiera de las direcciones desde las que ese alguien toma la palabra o se ahonda en su silencio, percibe, se mueve... (Skliar,2017, p. 25), solo así se es junto al otro, privilegiando la presencia y el reconocimiento del ser.

Sin embargo, lejos de la utopía, el escenario educativo cuenta con la influencia del neoliberalismo, que impone la lógica de mercado, transformando su sentido colectivo, ético y formativo en uno centrado en la competencia, la productividad y la eficiencia, que recae tanto en los estudiantes como en las maestras, reduciendo su singularidad a un número o una asignatura.

Esto ha incidido en la deshumanización del rol docente, limitando la interacción a un correo o un mensaje a través de WhatsApp para notificar alguna novedad, sin inquietarse por aquello que los conmueve, la situación actual de su familia, su bienestar, las metas a corto y a largo plazo, por lo que los moviliza y por cómo hacer del espacio un lugar seguro en el que no teman mostrar quienes son.

Hablo de maestras que pasan la mayor parte del tiempo en la institución y se desconocen entre ellas, sin olvidar la indiferencia con la que los administrativos o familias las abordan, olvidándose de qué más allá de su denominación como maestra, se encuentra un sujeto que merece ser escuchado, valorado y reconocido. Esto implica que se trascienda del acto conmemorativo por el día del maestro, atreviéndose a detener el reloj para conversar, porque





Aquello que está al otro lado de la normalidad no es la anormalidad sino el tiempo. O, dicho de otro modo: necesitamos de lo normal cuando no tenemos tiempo para conversar. Si tuviéramos tiempo no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos. Pero como no hay tiempo, juzgamos (Skliar, 2017, citado por Arias, 2020 p.56).

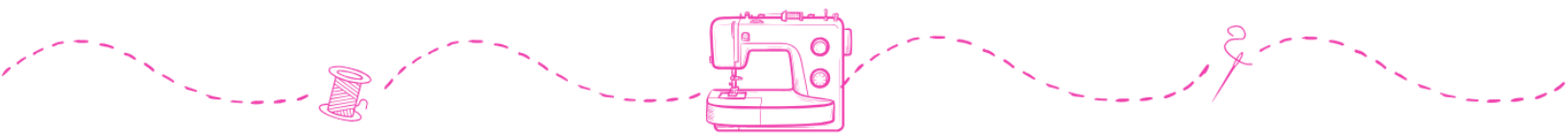
En ese orden de ideas, pensar la educación supone reconocer la singularidad de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa, a partir de actos y gestos que hagan de los espacios seguros, en donde converjan las diferencias, sin que esto signifique, una barrera para construir un espacio común, lo que requiere


Una cierta rebeldía, una determinada insatisfacción y un deseo de pensar de otro modo la educación: rebeldía para negarnos a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, insatisfacción por parecer solo administradores de informaciones, un deseo de recuperar la estética del enseñar (Skliar, 2017, p. 31)

Un deseo por reconocer la educación como una intensa posibilidad para cuestionar lo que se ha normalizado, como lo que nos agrede y forja distancias, en donde exista la responsabilidad por los actos y la confianza en el potencial del otro.

4.5 Costuras que desbordan el molde: cuando el saber no cabe en la etiqueta

Según Yarza (2005), la educación especial no tiene un objeto de conocimiento delimitado, producto de la dispersión discursiva y el olvido histórico, situándose como un fenómeno a analizar al reconocer que los asuntos triviales se encuentran hiper-teorizados (Skliar citado por Yarza, 2005).



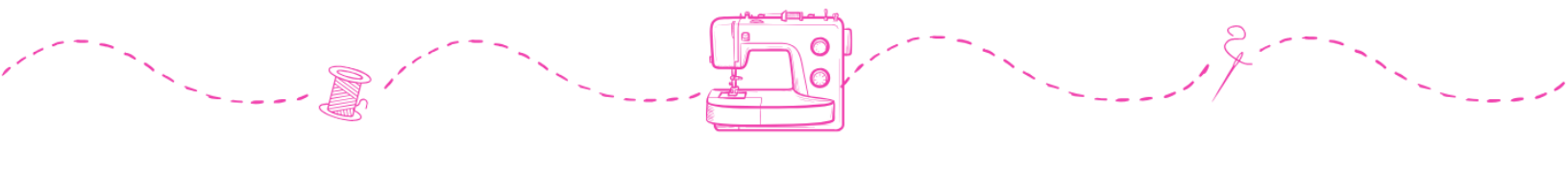


Desde esta perspectiva, han sido los discursos externos los que han tratado de definir el rol del educador especial y el lugar en donde debe estar situado, desconociendo los diferentes ámbitos en el que nos desenvolvemos, cuyas funciones responden a múltiples necesidades. De ahí que aquello que se sitúa como instituido sea una perspectiva reducida y no abarque la complejidad de lo que sucede en los actos. Ejemplo de ello es el Decreto 1421 de 2017, que atribuye al educador especial el rol de “docente de apoyo”, un lugar que, desde mi experiencia situada, es ajeno a los muchos de los acontecimientos o dinámicas que surgen en la institución. Además, su saber tiende a ser invisibilizado y juzgado.

El campo de la educación especial se enfrenta, entonces, a diversas oposiciones y tensiones, al estar conformado por agentes que producen o reproducen discursos y actos. Cada uno de estos lugares de enunciación produce un capital. Por tanto, son algunos discursos los que benefician lo instituido, como la enseñanza diferencial¹⁴, que, además de reconocer la educabilidad del estudiante y crear contratos didácticos, también produce diferencias (Yarza, 2005). Estas diferencias construyen realidades y otorgan argumentos para que todo aquel que posea una marca diferenciadora se encuentre lejos de lo común, o con un rol pasivo, limitando la experiencia y olvidando su capacidad de agencia.

No obstante, es necesario reconocer que el problema no radica en la diferencia, sino en la idea de normalidad, posicionada como un concepto que deshumaniza y se distancia de lo verdaderamente humano: la diversidad. De modo que no sólo las personas con discapacidad

¹⁴ La enseñanza diferencial es un enfoque pedagógico que reconoce y responde a la diversidad del estudiantado dentro del aula. Su propósito es adaptar la enseñanza para que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento de manera equitativa.



no se sienten parte del espacio educativo, sino también otras formas de ser y estar en el mundo.


Ahora bien, según él MEN (2014 citado por Soler, 2024), como licenciados, poseemos la capacidad de enseñar, formar y evaluar. Así, durante la praxis VII hasta la X, tuve la oportunidad de estar en el aula, aun cuando se consideraba qué mi lugar lo dotaban las estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, en la práctica reconocí que el ser maestra también implica ser crítica y asumir con rebeldía aquellos lugares de enunciación con los que no me sintiera a gusto, como dice Freire “no es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias” (2005, p. 75).

Reconocí que la potencia del oficio de educar se encontraba en las relaciones, lo que implicaba entender que nuestro eje no es la discapacidad, sino la posibilidad de entender al sujeto desde diferentes lugares, reconociendo que “todas las personas en diferentes situaciones pueden experimentar riesgos y vulnerabilidades que colocan de manifiesto la necesidad de apoyo colectivo” (Vega, 2024, p.157).

Así, los gestos de acogida posibilitan la construcción de un lazo, en dónde los espacios le permiten al sujeto sentirse valorado y respetado (Vega, 2024). Esto implica contribuir a la autonomía y participación de quienes los habitan. En coherencia con lo anterior, según Maturana (2001 citado por Vega, 2024)

Lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo tanto como en la aceptación y respeto por el otro (p.158)

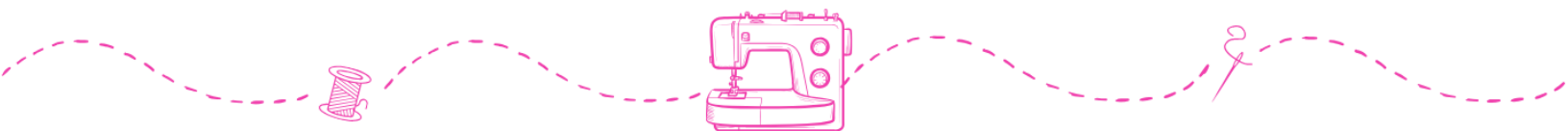



De modo que se requiere de una estrecha relación entre la pedagogía y la ética para reconocer al otro como legítimo, donde el educador especial desempeña un rol fundamental al valorar “la diversidad cómo posibilidad de construir entornos para el aprendizaje en la solidaridad y participación” (Vega, 2024, p.160). De ahí que poseamos la cualidad de posibilitar caminos alternos que favorezcan la convivencia con todos, afectando a cada una de las personas que conforman el espacio.

En consecuencia, la corresponsabilidad y el cuidado son cualidades que favorecen la construcción de “escenarios de exploración sanos sin priorizar el desarrollo en función del vital, sino para la potenciación de la experiencia humana. Desde allí se forman ambientes naturales que superan al espíritu de competencia” (Vega, 2024, p.160), de manera que todos los sujetos pueden hacer parte de espacios en donde sea posible habitar relaciones justas y dialógicas, sin imposiciones verticales.

4.6 Tejerse en el hacer: la costura como forma de pensar(nos)

Entre hilos, agujas y telas, fui descubriendo que la costura no solo unía retazos, sino también historias, gestos y sentidos que habitan el oficio de educar. Además de situarse como una oportunidad para pensar en quienes acompañaron nuestra infancia desde el cuidado, a la par que cocían. Un acto de resistencia que, en el caso de las costureras, les permitió alcanzar ciertas libertades económica e independencia, determinando el horario que mejor se ajustara a sus propias demandas. No con esto quisiera entrar a generalizar el oficio de coser, dado que sus intenciones son particulares en cada hogar. De ahí que me preguntara ¿qué es, entonces, la costura para las maestras? A lo que la maestra Lili me compartió su respuesta desde su vivencia:



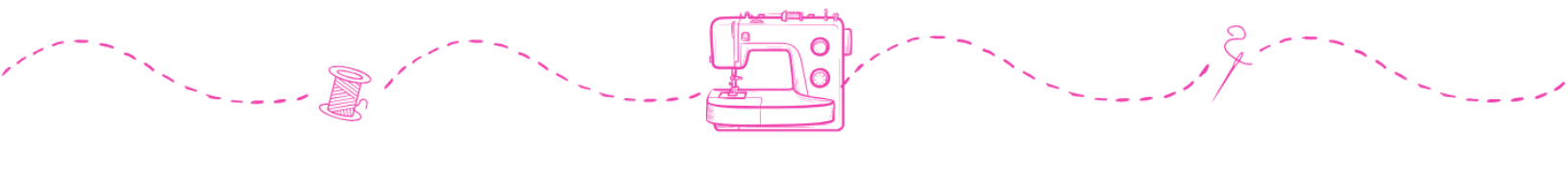


La costura, inicialmente para mí... la costura como el arte de coser, para mi es muy maravilloso, porque mi mami siempre lo hizo, y a mí me parece muy lindo, porque en mi vida personal, mi mami siempre nos hizo los vestidos a nosotras. Inicialmente, como a ella le gustaban, como quería visualizarnos a nosotras sus hijas con sus falditas, con su vestidito largo, prensadito... ¿sí? Me parecía maravilloso porque era único, porque tú no encuentras esa pieza en ningún otro lado. A no ser, como en la actualidad, que hagas un corte así de mil camisas y eso se repite. Pero el arte de coser es muy individual, personalizado, autentico, maravilloso... que tú lo defines con el mismo color, la misma forma que haces... porque tú sabes que no hay una sola figurita para coser: que hay zigzag, que doble punta, que bolsillo. Entonces, a mí me parece como muy personal.

Así como para la maestra Lili la costura es un arte, dicha afirmación me lleva a reconocer la complejidad del oficio de educar, al tratarse de un quehacer que requiere esfuerzo, dedicación y vocación. Ambos oficios (el de coser y educar) evocan la figura materna que construye posibilidades con la tela, como la maestra lo hace con los saberes de sus estudiantes. De esa relación dependerá la “pieza” que se logre, ya sea el vínculo, el aprendizaje o la transformación. Además, es un ejercicio único y particular, que cada uno hace suyo de acuerdo con sus experiencias de vida y el acercamiento que tuvo con quienes inspiraron su decisión de convertirse en maestra.

Ahora bien, la costura en relación con la pedagogía, en palabras de la maestra Lili se trata de:

La pedagogía, cualquiera lo puede hacer, pero el que no tiene esa esencia, ese arte, pues obviamente su prenda no será la más linda, o al menos que, para la visión de los




demás, sea algo agradable. Así, en el fondo, para esa persona tenga como otra visión, como algo más interno, pero para los demás también es agradable a la vista.

Entonces, yo pienso que el arte de coser no es para todo el mundo. Yo lo digo, a mí me gusta y todo, lo viví desde pequeña, pero tú me pones a coser, de pronto tengo la idea, pero no lo hago de igual manera como yo desearía, a como lo aprendió mi mamá ¿sí? Entonces, yo sí creo que cada persona tiene una habilidad muy definida. Para mí, no hay nadie que no tenga habilidades o alguien que las tenga todas, porque no es así. O sea, que yo sea excelente para todo... Sí, me puedo esforzar y lo puedo aprender, pero yo pienso que esas cosas y ese tipo del ser es como algo muy de uno, y que desde que uno aprende a explorarlo, a manejar, pues da unos frutos maravillosos.

Para Lili la enseñanza es particular en cada sujeto, por eso tendemos a sentir mayor afinidad con ciertos estilos de enseñanza y no con otros. A su vez, reconoce que enseñar no es un oficio para todos, incluso si existe la cercanía con él, ya que requiere no solo de formación o el desarrollo de habilidades, sino también el compromiso genuino con la tarea de educar.

Al igual que Lili, la maestra Rosalba también entreteje sentidos profundos cuando habla de la costura, compartiéndolos desde su vivencia:

Bueno, mi madre con sus primeros hijos tuvo que coser. Ella tuvo que coser en todo sentido: en la formación, el diario vivir y por supuesto, en la ropa ¿sí? Y en el campo, porque yo te contaba una vez que yo me desarrolle mis primeros 20 años en el campo (...) y mi madre cosía. Entonces “Ah, que se te soltó el dobladillo del uniforme”, tome la aguja o “venga y lo hacemos y miremos cómo”, que se descoció el zapato, que esto...A ella le toco hacer eso, que es lo que más valora y, al mismo tiempo, a uno le trae recuerdos de dificultad.



Luego, a mis dos hermanas mayores (nosotros como diez), a mis dos hermanas mayores, mis papás les pagaron el curso de modistería. Por supuesto, las dos cosían y cosían muy lindo, y digamos que mi hermana mayor (...) cuando yo era niña, me mandaba a que fuera a donde ella a ayudarla mientras ella cosía.

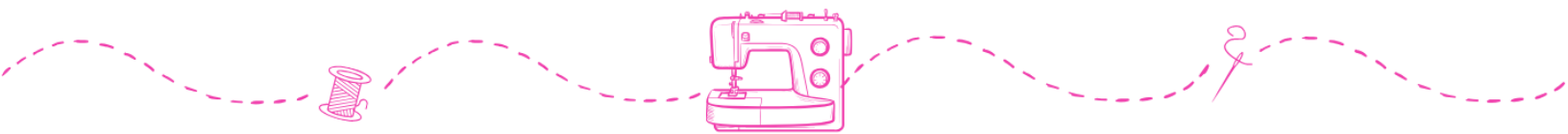
Entonces uno la veía como cosía y cómo, mientras cosía educaba a sus hijos, y como yo, que era la que estaba ahí, ayudaba a formarlos y a enseñarles cosas elementales. Por supuesto, en su momento, son cosas que a uno no se le olvidan.

Desde esta perspectiva, la maestra Rosalba reconoce el potencial de la metáfora al trascender el acto de educar, llevándola a la cotidianidad. De ahí que el quehacer textil también sea profundamente significativo en la ruralidad, posicionándose como una oportunidad para la alargar la vida útil del objeto al repararlo y, en el caso del oficio de educar, confiar en la potencialidad del otro.

A su vez, la costura se posiciona como un oficio que se hereda, en donde la mujer tiene cabida, al igual que la educación, permitiéndoles responder a sus compromisos y otros roles, como el de ser madres. En este mismo sentido, al apoyar el oficio de su hermana, la maestra Rosalba permite reconocer que la educación no puede darse en solitario, pues se requiere de otro para enseñar- aprender.

Por su parte, la maestra Carolina aporta otra mirada sobre la costura, siendo esta:

Bueno, tú hablabas de costura y yo traía a la memoria un maestro que, en algún momento, tomé un diplomado en educación religiosa y él decía: “Ay, cuando les digan que eso es costura... que esa materia es costura, siéntanse halagados, porque si no fuera por las costuras seríamos unos retazos sueltos”. Y entonces la costura une la



vida, ayuda a trazar la vida, el alma, el cuerpo y el espíritu de una persona (...)


Entonces me pareció bonito esa metáfora que el uso en ese espacio de formación.

¿y la costura que es? Pues bueno, mi mamá en algún momento fue satélite y tuvo unas grandes, para la época, un gran lugar como de seis u ocho maquinas, pero por decisiones familiares deciden suspender el negocio como tal y, con esos recursos, comprarse un camión mi papá, y ahí empezar a hacer acarreos, que con el tiempo no... pues sí se disfrutó en algún momento el camión, pero no lo suficiente, no al mismo margen. Y yo veía que se priorizó el sueño de mi papá por encima del de mi mamá, y yo veía que mi mami tenía como cierta rabia, porque yo creo que en la costura nos hubiese ido mejor como familia.

En bachillerato aprendí a coser también. Mi colegio tenía una modalidad que se llamaba bachillerato pedagógico con énfasis en artes manuales, entonces yo también me le acerqué a la plana, a la fileteadora, la bordadora... hice algunas cositas, aunque la memoria las ha guardado muy profundamente porque no recuerdo como es que se hacían moldes, pero se supone que todo eso lo aprendí.

Y pues, en mis hijos, me parece muy curioso que mi hija, en primaria, una profesora la enseñó a coser, pero ella en el colegio no lo hacía muy bien, así que en casa me senté a enseñarle puntada por puntada. Y cuando ella entrego su pieza, la profesora le decía: "Pero es que usted no hizo eso, usted no es capaz de hacer eso". Y entonces mi hija, aún con 23 años, recuerda a esa maestra que le decía que ella no era capaz, pero igual ella decía: "Eso lo hice yo, aunque usted no me crea profesora, eso lo hice yo".

Entonces ahora ella cose dobladillos, que se le despega un botón, ella ya hace lo mínimo, lo básico y eso me parece valioso.

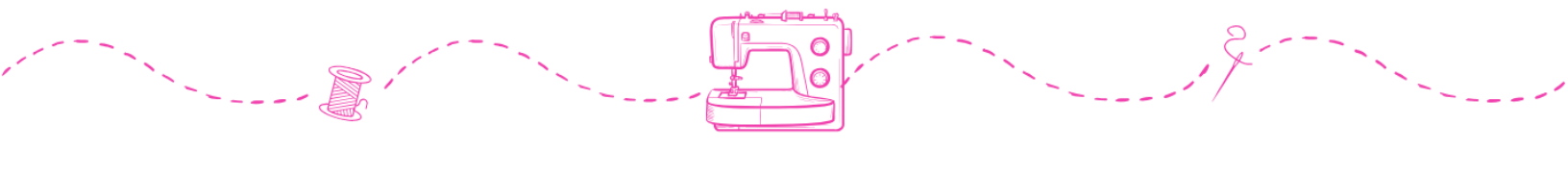


La maestra Carolina me permitió reconocer que hay quienes se refieren a la costura de manera despectiva, como también sucede con la educación, lenguajando sin detenerse a preguntar ¿qué seríamos sin la educación? Como maestra en formación, me niego a despojarme de la esperanza, de los rituales que trascienden las pantallas, de la oportunidad de conmovirme con el otro y complejizar la realidad en la que estamos inmersos. Además, la educación al no limitarse al escenario escolar, si desapareciera, también lo haría cualquier posibilidad de crear vínculos y de reconocernos como sujetos de historia que trasciendan en el tiempo.

Por otro lado, las vivencias de la maestra Carolina permiten situar, una vez más, el cuidado, aquel que puede implicar la renuncia a lo propio, para que el otro sea. Desde su relato, es posible reconocer que la educación de las mujeres y el quehacer textil se han estado entrelazando y, de ahí su poder emancipatorio, que posibilita independencia económica sin desligarse de la capacidad para expresar o materializar el pensamiento.

Por último, tanto la costura como la educación permiten forjar lazos significativos, de manera que el otro se apropie de lo que sabe y lo defienda. Por eso, se educa para la vida, y la costura se teje en la cotidianidad.

Así, la costura no solo remienda prendas, también evoca la memoria, resignifica los vínculos y da forma a un saber que se transmite entre generaciones. En ella se entretienen gestos de cuidado, actos de resistencia y aprendizajes que se escapan de la teoría. Al igual que la educación, la costura es un oficio que requiere tiempo y disposición para desplegar su fuerza, de lo contrario, se encontrara atascado. Por lo tanto, escribir sobre ambos es una forma de dignificar los saberes que por mucho tiempo han sido naturalizados e invisibilizados.



5. Los puntos de llegada: Revisar la costura

Después del trasegar al que me sumergí para alcanzar una mayor comprensión sobre la práctica, ha llegado el momento de trazar los puntos de llegada, de manera que pueda aprovechar los aprendizajes “para alimentar, enriquecer y potenciar la práctica con sentido transformador” (Jara, 2018, p.158). En ese sentido, este capítulo se asemeja al acto de revisar la costura, un gesto necesario para llegar a las conclusiones teóricas y prácticas que dan respuesta a los objetivos que guiaron el proceso y a los interrogantes que antes permanecían abiertos. Además de reconocer tanto las decisiones acertadas como aquellas que pudieron haber enriquecido aún más experiencia, junto a las consideraciones éticas y el ejercicio de compartir los aprendizajes a los que se llegaron.

5.1 Costuras visibles: lo que deja la práctica desde las conclusiones

Este ejercicio no pretende enaltecer una única verdad, sino más bien situar ideas abiertas a ser refutadas, que permitan la construcción de nuevas rutas e incentiven procesos investigativos desde la práctica.

Así pues, para favorecer lo conciso del ejercicio, enlisto las ideas centrales:

1. La capacidad para comprender el contexto y a los sujetos, forjada desde la formación de educadores especiales favorecen la comprensión de una educación para todos. De ahí que el material didáctico se situó como una posibilidad para dinamizar las clases, respondiendo a las lógicas de la época actual en donde los periodos de atención de los estudiantes son más cortos, por lo que replantearse algunos elementos que puedan enriquecer el ejercicio de enseñar, beneficia la relación del estudiante con el aprendizaje, junto al lazo que

se forje entre la maestra y el estudiante. Para ello, los principios del DUA invitan a trascender la práctica al proporcionar múltiples formas de implicación, representación y formas de expresión.

A partir de estas tensiones, se hace necesario considerar

2. La relación de colegas desde la paridad, permitiéndose establecer un lazo horizontal que permita dotar de innovación la práctica, reconociendo que el acto de enseñar no puede desligarse del aprendizaje y que se debe tener una actitud de disponibilidad para construir con el otro, de manera que se potencie desde la inquietud y la incomodidad del sentido común.

En ese sentido, es necesario reconocer que

3. El rol del docente de apoyo responde a un contrato social que fija la atención a las personas con discapacidad y/o personas con talentos o capacidades excepcionales que se enaltece desde la norma, lo que invisibiliza los procesos y saberes que se llevan a cabo en el campo de acción. De ahí que se reconozca que desde el campo de la educación especial existen perspectivas que se oponen, como el reconocimiento del sujeto desde la integralidad, que permite reconocer que todos los sujetos vulnerabilidades que hacen necesario el apoyo externo.

Así como en el campo de la educación especial se invisibilizan saberes, desde el oficio de educar también, de ahí que

4. Los saberes invisibilizados emergen en el acto inmediato, la acción, la cual está determinada por tres principios, el primero de ellos es la singularidad, entendida desde el sujeto, los sucesos, los lugares o los actos que marcan particularidades. En el caso del maestro, sus saberes se expresan con relación a su historia de vida.

El segundo principio se trata de la alerta, refiriéndose a la atención que se posa sobre alguien para estar disponible, confiando en la potencia del otro y recibéndolo desde gestos de acogida.

Y el tercer principio, aborda la poética de los espacios de atención, caracterizados por el tiempo, la pluralidad, la relación con lo que conforma el espacio y aquellos gestos que hacen que el sujeto se sienta cuidado y esperado.

Para reconocer estos principios,

5. Se requiere desarrollar la capacidad de contemplar, de modo que el asombro prime y haya un registro de lo acontecido, sea escrito, fotográfico o grabado, inquietándose por lo otro y permitiéndose forjar un lazo. Para lo que es indispensable el tiempo o las dinámicas que lo detengan, resistiendo a las lógicas de la época actual, caracterizadas por el afán y la inmediatez.

Estas lógicas responden al neoliberalismo que sesgan

6. El acto educativo a la competitividad, los resultados y la calidad, lo que limita lo realmente verdadero, las relaciones, permeando no solo a los estudiantes, sino también a las maestras, de las cuales algunas desde la cotidianidad y de manera inconsciente, resisten desde los actos de acogida.

Ahora bien, en cuanto a las recomendaciones que podrían enriquecer futuras investigaciones desde la práctica, es necesario animar procesos de escritura al reconocer que se sitúa como una herramienta valiosa para que los sujetos que son partícipes del proceso reconozcan su capacidad de agencia y trascendencia. Además, posibilitar las condiciones para que los sujetos participantes puedan encontrarse.

Por otro lado, sería un aporte valioso e interesante regresar a los saberes invisibilizados desde la voz del docente de apoyo, cuyos hombros cargan expectativas y dualidades que tensionan el ejercicio.

5.2 Aportes desde la experiencia al tejido investigativo: una vinculación con el grupo y la línea de investigación

El grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación se sitúa en “las realidades y demandas actuales, desde la educación en y para la diversidad y las diferencias” (Licenciatura en Educación Especial INS, 2024). De ahí surge la necesidad de sumergirme en las dinámicas institucionales del LIFECUMENA, para comprender las implicaciones de educar en medio del surgimiento de las subjetividades contemporáneas, las cuales emergen en escenarios mediados por tecnologías, por las lógicas de mercado que impulsan programas internacionales, por el ritmo acelerado del día a día y por las apuestas políticas por la inclusión.

Estos fenómenos atraviesan los espacios, incidiendo tanto en el quehacer de las maestras como en los lazos que tejen con sus estudiantes. De ahí que desarrollara una mirada apreciativa, la cual me permitió reconocer y valorar saberes tradicionalmente ignorados, aquellos que se manifiestan en los actos, atravesados por la singularidad de quien los encarna, por su atención sensible, su disposición y su incidencia en los espacios en los que acontecen los hechos. Esta mirada se fue desplegando como una alternativa para abordar la línea de investigación Educaciones y Didácticas.

Por ello, este proceso investigativo da cuenta del lazo que construí junto a tres maestras de básica primaria, desde el cual puse a disposición mis saberes como educadora especial en formación, para responder a algunas de las necesidades que acontecían en el aula, como los procesos de participación. Desde ese lazo, trabajamos por el bien común, del que emergió el

diseño y la creación de material didáctico, el cual aportó alternativas, potenció los ambientes de aprendizaje y enriqueció los procesos de las estudiantes.

Además, estas acciones intencionadas, fundamentadas en la paridad, resistieron a la lógica individualista del neoliberalismo y se configuraron como herramientas significativas que dotaron de sentido el encuentro con el otro.

Y así, el hilo se recoge. Como maestra próxima a egresar, reconozco que la investigación durante mi formación enriqueció profundamente mi práctica pedagógica, permitiéndome desarrollar una comprensión situada de diversos fenómenos, como el proceso de enseñanza-aprendizaje, y reconociendo mi capacidad de agencia para generar propuestas que impactaran significativamente el contexto de práctica en el que me formé durante dos años. Esto me llevó a no dar por sentado mi lugar de enunciación, sino a implicarme con los actores desde una posición ética y reflexiva.

5.3 El cuidado del hilo: consideraciones éticas

Dado que en las con-versaciones emergieron aspectos sensibles relacionados con la historia de vida y los lazos familiares de las maestras, garantizo la confidencialidad en el manejo de la información autorizada por cada una de ellas, así como el uso de fotografías y la creación de un avatar que represente su imagen. Todo esto se realiza conforme al formato de consentimiento informado de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual recoge la información general del proyecto, el acuerdo de participación en la investigación y sus implicaciones.

Así pues, como resultado de un proceso sensible y significativo, acordé con las maestras un último encuentro para con-versar, en el que les compartí cómo estaban siendo situadas en el documento y de qué manera se plasmaban sus saberes. Este encuentro incluyó

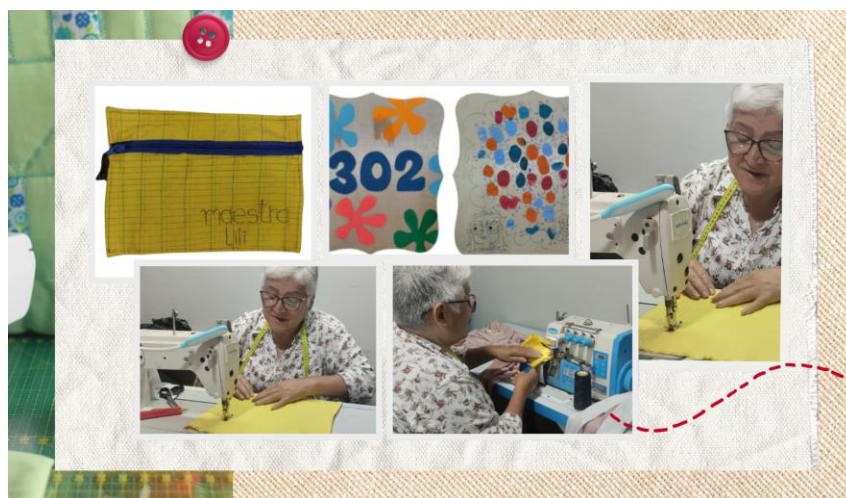
un ejercicio de devolución que consistió en la entrega de una cartuchera elaborada por mi mamá y por mí. En su creación tuvimos en cuenta su quehacer cotidiano, así como la intención de representar su singularidad mediante el diseño de puntadas diversas y la personalización del recurso con la denominación que cada una eligió para participar en el proceso investigativo. También un recordatorio de las estudiantes de quienes fueron directoras de grupo, en donde cada una de sus huellas las representa.

Figura 60. Ejercicio de devolución, maestra Carolina.



Nota. Collage del proceso de elaboración de la cartuchera de la maestra Carolina, junto al recordatorio del grupo 305. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Figura 61. Ejercicio de devolución, maestra Lili.



Nota. Collage del proceso de elaboración de la cartuchera de la maestra Lili, junto al recordatorio del grupo 302. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Figura 62. Ejercicio de devolución, maestra Lili.



Nota. Collage del proceso de elaboración de la cartuchera de la maestra Rosalba, junto al recordatorio del grupo 406. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Ahora bien, consideré necesario llevar a cabo un ritual de despedida con las estudiantes, reconociendo la relevancia de estos actos, muchas veces ausentes, pero fundamentales para disminuir los miedos, expresar agradecimiento y prepararse para los cambios evolutivos que están por venir (Serra, 2020). Las estudiantes dotaron de sentido nuestro quehacer, son como los hilos de una máquina de coser, sin los cuales la costura no es posible. De no realizarse este cierre, quedaría una “deuda pendiente”, en ese sentido, como señala Han, los rituales “le dan estabilidad a la vida” (2020).

Por ello, como maestra, me reuní con cada uno de los grupos en noviembre de 2024 para realizar un separador de libros, una cápsula del tiempo en el que escribieron deseos para

el año siguiente¹⁵, dejaron sus huellas como recordatorio para las maestras y, finalmente, les leí una carta de despedida.

Figura 63. Ritual de despedida, estudiantes.



Nota. Collage de los separadores realizados por los grupos 302, 306 y 406, junto a las capsulas del tiempo. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

5.4 De puntada en puntada: costuras que se ofrecen en colectivo

Finalmente, desde este apartado daré a conocer como respondo a una de las implicaciones de haber optado por la metodología de sistematización de experiencias, la oportunidad de comunicar los aprendizajes, de manera que “no solo queden en quienes vivimos la experiencia y participamos del proceso” (Jara, 2018, p. 160).

Para ello, compartí el proceso con una diversidad de actores en el **XVII Encuentro del Grupo de Estudios de Prácticas Colaborativas y Diálogos Generativos** del programa de Especialización en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria

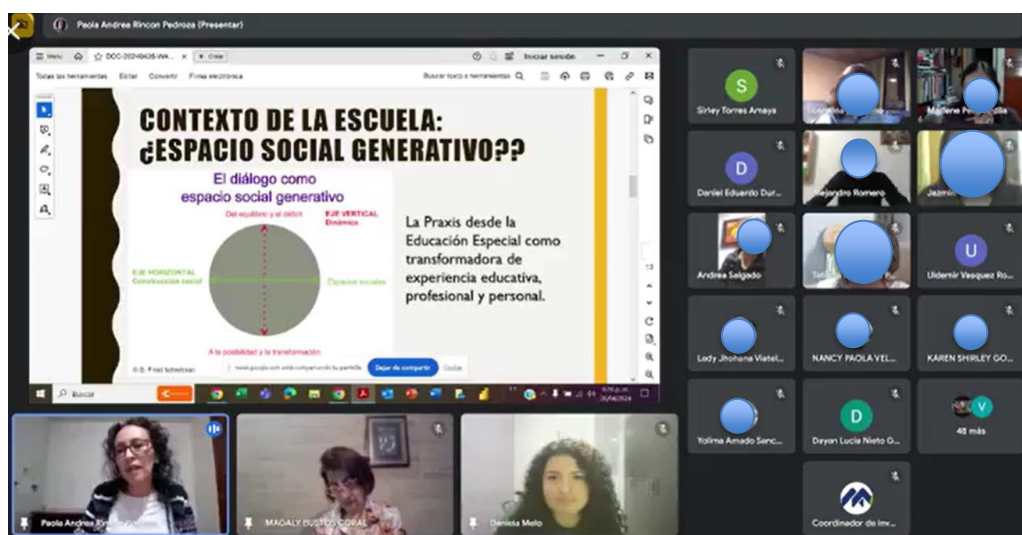
¹⁵ Cada una de las capsulas del tiempo le fue entregada a la maestra directora de grupo, con el propósito de que, al empezar el calendario académico de 2025, se reuniera con su grupo y leyera juntas los deseos para el año.

Unimonserrate, cuyos encuentros se caracterizan por abordar las temáticas de la colaboración y los diálogos desde un enfoque apreciativo.

Este encuentro fue sincrónico y se realizó el viernes 26 de abril de 2024 con una duración de dos horas, al que fui invitada por mi maestra asesora de praxis y trabajo de grado, Paola Andrea Rincón Pedroza, cuyo proceso de formación y experiencias otorgaron la denominación al encuentro: **Diálogos Generativos en escenarios educativos- acompañando la práctica.**

Dicho espacio tuvo como objeto dar claridad a las prácticas dialógicas generativas abordadas por la doctora en psicología Dora Fried Schnitman, quien enfatiza en el dialogo reflexivo y el aprendizaje dialógico como medios para construir alternativas, trabajando dentro de un marco positivo basado en los recursos, el aprendizaje y la innovación; contando con la moderación de la Docente investigadora Magaly Bustos Coral.

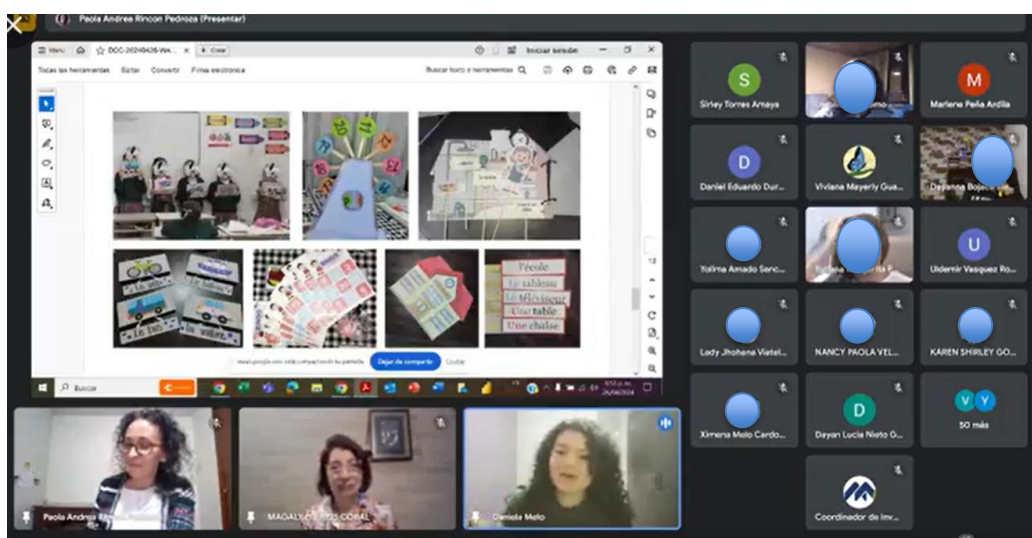
Figura 64. Diálogos generativos acompañando la práctica



Nota. Captura de pantalla del encuentro sincrónico realizado el 26 de abril de 2024.


En ese sentido, Paola Rincón situó el contexto de la escuela como un espacio social generativo al que podemos construir desde el dialogismo, ya que “todos tenemos un papel activo en la manera en la que queremos transformar una experiencia educativa” (2024). En donde yo, narro mi experiencia como educadora especial en formación en el aula, al trabajar en conjunto con las maestras de área, afectando los espacios significativamente desde la creación de material didáctico.

Figura 65. Afectación de espacios.



Nota. Captura de pantalla de la presentación del material didáctico, como eje dinamizador, durante el encuentro sincrónico.

Las participaciones en el encuentro me permitieron reconocer que los diálogos o momentos generativos, crean condiciones propicias para el desarrollo del proceso investigativo. En este marco, fue posible identificar algunas de los retos a los que me enfrentaba, como la desarticulación de profesionales y la presencia de actitudes defensivas. Asimismo, emergieron perspectivas valiosas que posteriormente enriquecieron la investigación, una de ellas será descrita desde el anonimato, en atención a las consideraciones éticas.



Intervención: Siento que, a veces, el corre corre del día a día de un colegio puede descargar a nuestros profes. Podría ser que esa chispa que tiene Daniela, en algunas ocasiones, se desdibuja. Cuando nos pensamos los espacios educativos de una forma creativa y movilizadora, como nos hubiese gustado aprender, sin tantos formatos, protocolos y tiempos, quizá lograríamos llegar a la educación inclusiva que tanto soñamos.

A partir de esta intervención, se reconoce que la educadora especial no es la única responsable de la inclusión; por el contrario, se trata de un proceso que debe ser asumido colectivamente por todos los actores de la comunidad educativa. No obstante, este compromiso se ve afectado por la sobrecarga de exigencias cotidianas, que muchas veces impide centra la atención en dicho propósito.

En caso de que desee profundizar en el contenido del encuentro, es posible acceder a su grabación a través del siguiente enlace:

<https://www.facebook.com/institutodestudiosenfamilia/videos/281678788367646>

Ahora bien, con el propósito de compartir los aprendizajes derivados de la experiencia, acordé dos espacios de socialización con maestros de la Licenciatura en Educación Especial: la maestra Soledad Alarcón y el maestro Guillermo Rodríguez. Ambos facilitaron el encuentro con maestros en formación de la LEE los días 10 y 11 de abril de 2024, siendo una oportunidad para propiciar un intercambio creativo. En ese sentido, cada encuentro fue anticipado con una pieza audiovisual y el espacio fue ambientado con botones, como parte de una propuesta estética y simbólica. Asimismo, el diseño de las diapositivas, junto con la invitación a coser durante la socialización, situándose como un ejercicio transversal asumido por cada uno de los participantes.

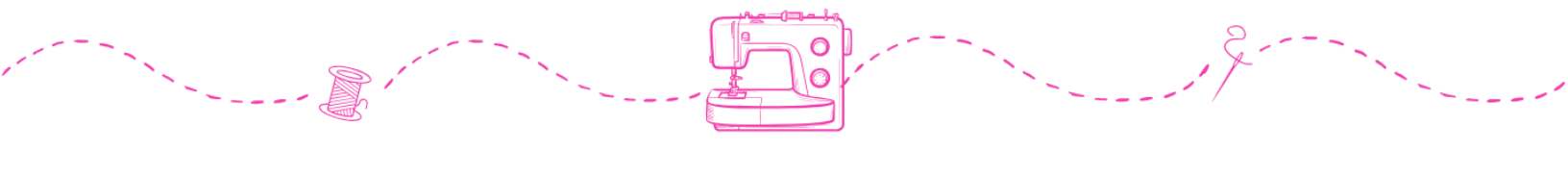


Figura 66. Costuras realizadas por maestros en formación de la LEE.



Nota. Fotografías de las piezas cosidas durante el encuentro de socialización realizadas por maestros en formación de la LEE. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Cada una de estas puntadas refleja la singularidad de quienes dotaron de sentido el espacio, cuyas participaciones trajeron a colación a maestros que incidieron en su elección de ser maestros, cuya compañía fue indispensable para enfrentar situaciones adversas, concluyendo que son los actos de acogida los que hacen a un maestro memorable. Además de reconocer que el proceso de sistematización refleja generaciones diferentes que enseñan.

Figura 67. Maestros en formación.



Nota. Fotografías de los maestros en formación de la LEE con las piezas que cosieron durante el encuentro. Fuente, fotografías tomadas por la autora.

Referencias: diseñadores que han acompañado la costura

Alcaldía Mayor de Bogotá. (s/f). *Reseña Histórica de Rafael Uribe Uribe*. Recuperado el 1 de agosto de 2024, de <http://www.rafaeluribe.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>

Álzate, F. (2019). Introducción. En alcaldía de Medellín. Sistematización de prácticas y experiencias educativas. (pp. 11-20)

Arias, A. (2020). Enseñar en tiempos de inclusión. Las diferencia como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela. CONACED

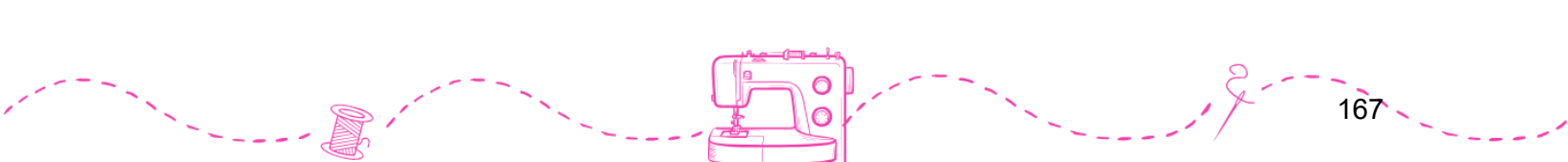
Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles Educativos, (80).

Bonilla, E. (2005). Recolección de datos cualitativos. *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma

Café Kyoto. (2024). ¿Por qué estamos TAN CANSADOS? | La sociedad del cansancio | Byung-Chul Han [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qpsXmqJKwto&t=84s>

CDPaz. (2021). *Caja de herramientas para la sistematización*. Escuela de Sistematización.

Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhe (Santiago)*, 15(1), 95-106. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en



Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.

Cornu, L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En G. Frigerio, D. Korinfeld, C. Rodríguez, D. Levy, L. Cornu, R. De Piano, G. Soler, A. Hounie, M. L. Méndez, J. Broide, D. Kantor, & J. F. Pérez, *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo* (Vol. 3, p. 205–221). Noveduc.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), (29), (pp. 97-113). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. (pp. 75-88). Paidós SAICF

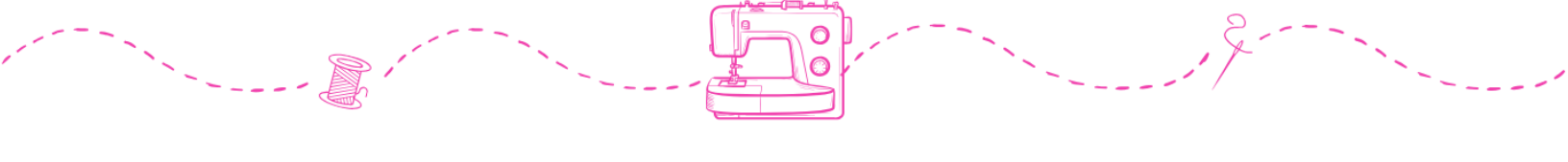
Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.

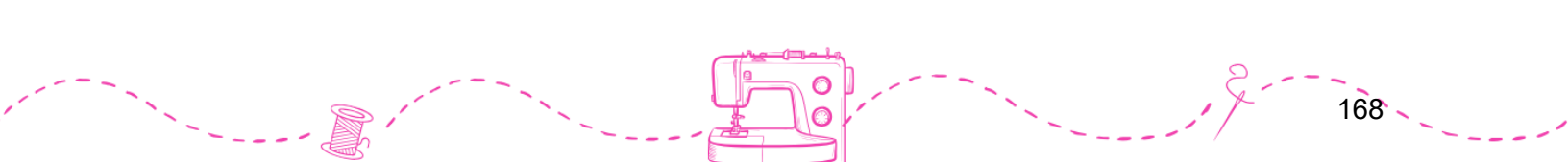
Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina

Frigerio, G. (2015). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, (22), 81–102. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.89>

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI de España Editores, S.A.

Galeano, E. [Contenido Rompiendo Esquemas]. (2023). Eduardo Galeano - Vivir sin miedo [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ly3MRaMAcQM>





Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C. y Davy, C. (2012). La narración con mapas corporales como investigación: consideraciones metodológicas para contar las historias de trabajadores indocumentados a través del mapeo corporal. Obtenido de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2858>

Gastaldo, D. [Facultad de Psicología Universidad de la República]. (2019). *CONFERENCIA: "Narrativas del Cuerpo. La metodología de mapas corporales narrados"* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5p9GN1brR8o>

Gómez-Ramos, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1–24. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25051>

Graber, S. (2024). Amor, muerte y sentido de vida. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ghfyQz-DPWs&t=3126s>

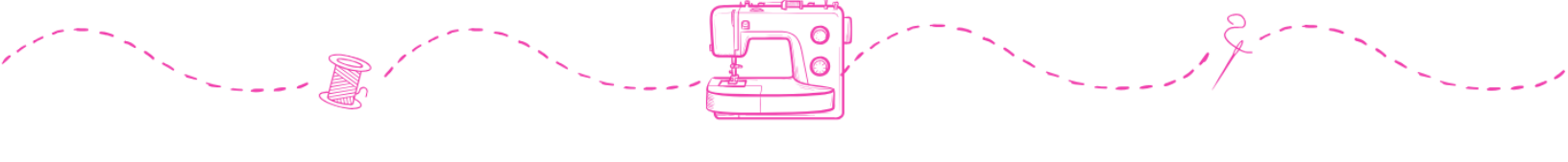
Guber, R. (2001). La observación participante. *En la etnografía, método, campo y reflexividad*. (pp. 55-74). Grupo Editorial Norma


Guber, R. (2001). El investigador en el campo. *En la etnografía, método, campo y reflexividad*. (pp. 101-120). Grupo Editorial Norma

Hammond, S. (2005). El delgado libro del Enfoque Appreciativo. Thin Book Publishing Co

Han, B.-C. (2020). La desaparición de los rituales: presión para producir. *Ethic*. <https://ethic.es/byung-chul-han-la-desaparicion-de-los-rituales>

IdeaModa. (2022). Por qué es importante rematar (fijar) las costuras. [Imagen]. IdeaModa. <https://ideamoda.es/por-que-es-importante-rematar-las-costuras/>





Jara, O (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. En el CINDE. Recuperado de

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>

Jara, O. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En alcaldía de Medellín. Sistematización de prácticas y experiencias educativas (pp. 37- 52).

Korinfeld, D y Frigerio, G. (2022). Encuentro 1 - Curso: Los oficios del lazo. Acompañar, curar, educar. [Video]. Canal de YouTube del Hospital Bonaparte.

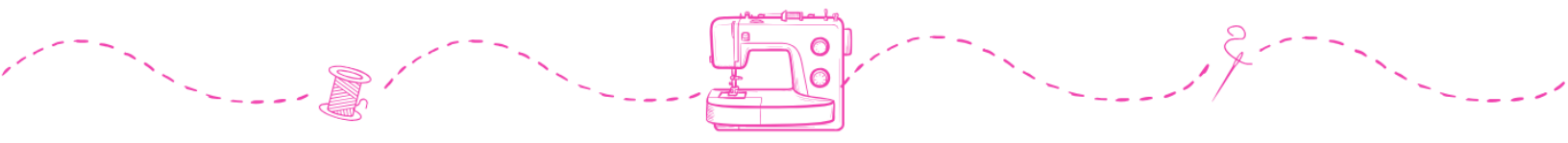
<https://www.youtube.com/watch?v=26w6rb569dk>

Las labores de Lis. (2020). *¿Cómo enhebrar automáticamente la máquina de coser?* Singer Brilliance [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QIGH4MMABfE>

La Tijera. (2021). *¿Qué es el hilván?* La Tijera. <https://latijera.blog/2021/04/22/que-es-el-hilvan/>

Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Línea de investigación: Educaciones y didácticas. Recuperado el 26 de mayo de 2025, de <https://educacion.upn.edu.co/linea-de-investigacion-educaciones-y-didacticas/>

Martínez, A., Zuluaga, O., Echeverry, A., Quinceno, H. y Restrepo, S. (1988). Pedagogía, didáctica y enseñanza. En línea: [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988 Pedagogia didactica y ensenanza.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Pedagogia_didactica_y_ensenanza.pdf)



Martínez, M. (2009). Nuevas fuentes de subjetivación: Hacia una teoría política del cuerpo. *Isegoría*, (40), 259–272.

<https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/659>

Pérez-Bustos, T. (2019). ¿Puede el bordado (des)tejer la etnografía? *Disparidades. Revista De Antropología*, 74(1), e002d.

<https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/598>

Savater, F. (1997). Carta a la maestra. *En el valor de educar* (pp. 05 -10). Editorial Ariel, S. A.

Serra, A. (2020). Cómo elaborar e cierre de etapa educativa (online). AlmaSerra.

<https://www.almaserra.com//como-elaborar-el-cierre-de-etapa-on-line/>

SED. (2022). El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño cumplió 106 años de historia y empoderamiento femenino.

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/el-liceo-femenino-de-cundinamarca-mercedes-narino-cumplio-106-anos-de-historia-y

Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc

Soler, C. (2024). Introducción. En *Diálogos entre educación especial y nociones de campo en las ciencias sociales* (pp. 9-36). Editorial aula de humanidades.

Red de Lenguaje de Antioquia. (2017). Investigación biográfico-narrativa [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fQS5k19Pqkg>

RepGJLoayzaS. (2021). 655G Salto d PUNTADAS con aguja punta de bola en Licra máquina de Coser SINGER modelo 655G [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=-iPj4-ISgg0>

Rincón, O. (2019). El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas. Encuentros. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico.10 (pp. 99-109). <https://www.redalyc.org/journal/6363/636369216006/html/>

Rodríguez, F. (2021). *Los oficios del lazo. Ars operandi institucional para el trazado de cartografías del deseo*. Itinerarios Educativos, (15), e0020. Universidad Nacional del Litoral.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/11025>

Scharagrodsky, P; Southwell, M., coordinación autoral (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. (2018). Referentes para construir justicia social desde la escuela. Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. *Educación para la justicia social Rutas y herramientas pedagógicas* (pp. 43-71). Universidad Pedagógica Nacional.

Tellez, G. (2002). Pierre Bourdieu Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura. Capitulo La Teoría de los Campos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (pp. 65-72)

Torres, A. (2019)._Sabemos más de lo que sabemos. La sistematización de experiencias educativas. En alcaldía de Medellín. *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 53- 74).

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). Propuesta de formación.

<https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/propuesta-de-formacion/>

Woolf, V. (2018). *Una habitación propia* (Adap. Radyk, L. Alzari, A; Ilustrado.

Rosenberg, C). Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (Obra original publicada en 1929).

Yarza De Los Ríos, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 26 (76), 281-305.


Apéndices

Apéndice A. Ejemplo de ficha de caracterización.

CARACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL GRUPO 307			
Nombre de la docente: Jinneth Daniela Melo Villabón		Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	
Componente 1_CONTEXTO			
I. Caracterizar el contexto	Objetivo	Preguntas (a considerar como guía)	Registro
a. Ambiente Físico:	Identificar aspectos tales como: luminosidad, espacio, ventilación, y condiciones físicas.	¿Existe una iluminación apropiada en el aula de clase?; ¿El tablero está a la vista de todos los estudiantes?; ¿En el tablero se puede observar con claridad la información que se expone?; ¿La luz natural y artificial es adecuada para los estudiantes del salón?; ¿Las ventanas facilitan la distracción de los estudiantes?	El aula de clase es pequeña para treinta y cinco estudiantes, cuenta con un enorme tablero que puede ser visualizado desde diferentes lugares y está expuesto a la luz natural, ya que cuenta con tres grandes ventanas, las cuales facilitan también la distracción de quienes ocupan los puestos traseros. Respecto a la ventilación del espacio, fue adecuada. Sin embargo, es necesario reconocer que dicho dato se toma en un día frío.
b. Organización y distribución (estudiantes, materiales mobiliario):	Registrar cómo están organizados los estudiantes para recibir la clase.	¿Cómo están organizados los estudiantes?; ¿La organización del grupo facilita el trabajo cooperativo o por pares?; ¿La organización física del salón y la distribución de objetos y mobiliario facilita que los estudiantes se desplacen por el mismo?; ¿Hay un espacio en el aula destinado para tutoría o acompañamiento individual?	Al tratarse de un espacio tan pequeño, hay dos columnas de pupitres, cada una de ellas esta pegada contra la pared, dejando un espacio en la mitad para facilitar la movilidad dentro del aula. La columna que se encuentra a la izquierda cuenta con seis filas, cada una de ellas la compone dos estudiantes y al frente de la primera, se encuentra la mesa de la docente, a la cual acuden cuando tienen preguntas y al tratarse de un espacio tan pequeño, tiende a estresar a una de las docentes. En cuanto a la columna de la derecha, cuenta con seis filas: La primera y segunda fila, está conformada por tres estudiantes; la tercera y cuarta fila, cuenta con dos estudiantes en cada una; la quinta fila la conforma cuatro estudiantes; y en la última fila, solo hay una estudiante.

Apéndice B. Ejemplo de la planeación del material didáctico sobre la división.

Nombre de la Institución	Liceo Femenino Mercedes Nariño		
Espacio académico	Praxis VIII		
Docente asesor	Paola Rincón		
Docente titular	Rosalba		
Asignatura	Pensamiento matemático		
Curso	307	Fecha	14 de septiembre de 2023
Docente en formación	Jinneth Daniela Melo Villabon		
Temática	La division		

<p>Objetivo de la sesión</p>	<p>Reconocer la división como una operación inversa a la multiplicación a través de las actividades lúdicas propuestas por la docente en formación fortaleciendo el pensamiento numérico en las estudiantes de tercero de primaria del LIFEMENA.</p>
<p>Barreras para el aprendizaje y la participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La instrumentalización de las matemáticas al no dotar de sentido las operaciones que se realizan. • Instrucciones que no van al ritmo de todas las estudiantes. • Actividades que incentivan la competitividad.
<p>Estrategias de enseñanza a implementar</p>	<p>Principio I (representación) ¿qué?</p> <p>Letrero que anticipe a las estudiantes sobre el tema a abordar durante la sesión:</p>  <p>Se escribirá en el tablero la definición breve sobre la división, la cual debe ser copiada por las estudiantes en el cuaderno.</p> <p>“Es una operación matemática que consiste en separar una cantidad en partes iguales. La multiplicación es la operación contraria a esta”.</p> <p>Se narrará el cuento sobre las partes de la división, cuyos personajes serán representados en el tablero</p> <p>Había una vez un número que vivía en su casa</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 10px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> 4 </div> <p>En su casa, tenían solamente una regla: Si estás solo y tocan la puerta solo puedes abrirle a un número que sea más pequeño o igual que los que estén en casa.</p>

$$\boxed{4} \mid 5 \quad \text{✗}$$

Un día tocaron su puerta, el número se asomó por la ventana y se preguntó ¿es más pequeño que yo? ¿le puedo abrir?

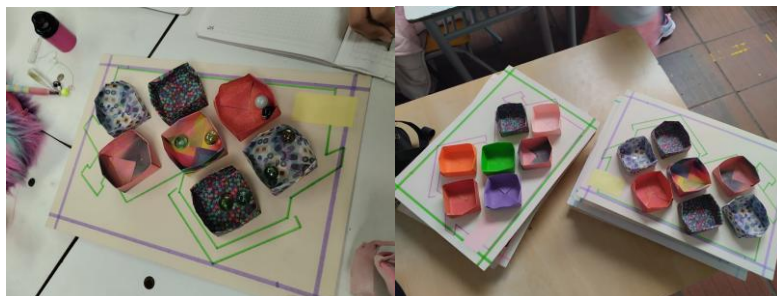
$$\boxed{4} \mid 2 \quad \text{✓}$$

Para dejarlo entrar tiene que resolver una división, así que el de adentro de pregunto ¿Qué número multiplicado por 2 da cuatro?

Dividendo	4	2	Divisor
	4	2	Cociente
	0		Residuo

Principio II (medios de acción y expresión) ¿Cómo?

Conformar **siete grupos de cuatro integrantes**, cada uno debiera hacer uso de **la caja de divisiones** para revolver los enunciados



Enunciados a resolver:

	<ul style="list-style-type: none"> • Pedro tiene 18 flores para acomodar en 2 floreros ¿De qué manera puede hacerlo si quiere que los dos tengan la misma cantidad de flores? • En la casa de Lucia hay 10 habitaciones y este fin de semana la visitaran algunos familiares, en total seremos 40 personas ¿Cuántas personas deben quedarse en cada una de las habitaciones? • Juan compro 27 pescados y 3 peceras. ¿Cuántos peces debe poner en cada una de las peceras para que queden cómodos? • Hay que distribuir 36 dulces a 9 niñas ¿Cuántos dulces le corresponden a cada niña?
	<p>Principio III (implicación) ¿por qué?</p> <p>Organizar los asientos de las estudiantes para que conformen grupos y darles a conocer que se llevaran a cabo actividades diferentes con base en situaciones cercanas a la propia experiencia y la repartición y el agrupamiento de objetos concretos.</p>
<p>Material que responde a la necesidad del curso</p>	<p>Descripción: Las actividades propuestas son pensadas para satisfacer las necesidades de todo el grupo. Es decir, que no se incentivará el hará uso de material exclusivo.</p>
<p>Observación</p>	<p><i>¿el objetivo del material se cumplió? ¿el material fue acogido por la docente titular y las estudiantes? y aspectos a mejorar del mismo</i></p> <p>El material y las actividades propuestas fueron acogidas por la docente y estudiantes, quienes mostraron gran interés por el desarrollo de los problemas matemáticos y la narración del cuento sobre las partes de la división. Sin embargo, es necesario contar con un mayor número de piquis para presentarles mayores retos a las estudiantes.</p> <p>Por otro lado, es necesario que las cajas de la casa de la división estén hechas de un material más resistente, como el cartón paja o la cartulina, de manera que puedan usarse en varias ocasiones.</p>

Apéndice C. Preguntas en base al índice de inclusión.

Sección C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

Indicador	Pregunta
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.	II. ¿Cómo las maestras elaboran las programaciones y preparan sus clases para responder a la diversidad de las estudiantes?
	V. ¿Cómo las maestras adaptan la metodología de su clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las estudiantes?
C.1.4. Se implica activamente a las estudiantes en su propio aprendizaje.	I. ¿Cómo las maestras motivan a las estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todas las estudiantes.	XI. ¿Las maestras utilizan los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y en la

Sección C.2
Movilizar recursos

-
- enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?
-
- C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo. VIII. Las maestras consultan a las estudiantes sobre ¿cómo se puede mejorar la atención para aprender?
-
- C.1.8. Las maestras planifican, revisan y enseñan en colaboración. IX. ¿Se comprometen unas maestras con otras a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de una estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?
-
- VII. ¿Comparten las maestras de aula y la docente de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?
-
- C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. V. ¿Los recursos para responder a “las necesidades educativas”, se utilizan para aumentar la capacidad de la
-

escuela de atender a la diversidad?

C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.

I. ¿Las maestras han sido motivadas a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?

VI. ¿Cómo maestras tienen oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto a las estudiantes utilizando las experiencias de cada una de las demás?

Apéndice D. Preguntas realizadas en la conversación.

EJE	PREGUNTA	INTENCIÓN
	¿Quién es?	
	¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?	
	¿Qué te motiva en la vida?	

Sujeto	¿Por qué elegiste formarte como maestra?	Conocer a la docente
	¿De qué universidad eres egresada?	
	¿En qué instituciones educativas has trabajado?	
Relación con el LIFEMENA	¿Por qué empezaste a trabajar en el LIFEMENA?	Motivación
	¿Hace cuanto trabajas en el LIFEMENA?	Experiencia
	¿En cuales grados has enseñado?	Experiencia
	¿Qué asignaturas has dictado?	Experiencia
	¿Con cuál asignatura te sientes más cómoda?	Experiencia - afinidades
	¿Qué ha implicado para ti el programada de bachillerato internacional?	Bachillerato Internacional
Relación con colegas	¿Cómo es tu relación con tus colegas?	Colegas
	¿Cómo te has sentido con la presencia de nuevos colegas?	Nuevos colegas
	¿Cómo es tu relación con la docente de apoyo?	Docente de apoyo
	¿Cómo es tu relación con los practicantes? ¿qué expectativas tienes frente a su rol?	Relación con practicantes Expectativas
Docencia	¿Qué te motiva a continuar enfrentándote a los retos que trae la docencia?	Motivación
Relación con el curso que dirige	¿Cuál es la edad de las estudiantes? ¿a qué estratos pertenecen? ¿de qué sectores de la ciudad vienen? ¿ha evidenciado diferencias culturales?	Caracterización
	¿Qué actividades motivan a las estudiantes?	Motivación de las estudiantes

	¿Qué retos ha traído consigo ser directora de grupo del curso ...?	Retos
Documento	¿Cómo te gustaría ser nombrada en el documento?	Denominación
	¿Quisieras ser representada por medio de un avatar?	Representación
Encuentros	¿Qué disponibilidad tienes para realizar los próximos encuentros y durante cuando tiempo?	

Apéndice E. Invitación para las maestras.



"Pues, conforme pasa el tiempo, la memoria llegaría a convertirse en un fardo pesado que cada día costa más cargar. (Jara, pág. 169)



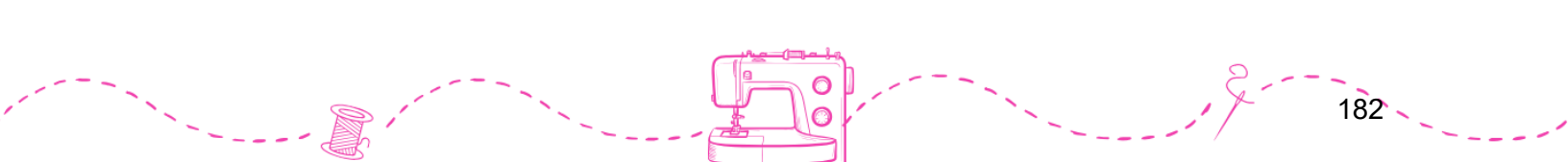
Necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de la acción cotidiana.


Al sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que sabemos sobre nuestras experiencias.




Al sistematizar, también descubrimos lo que no sabemos, pero además hacemos nuestro conocimiento explícito y apropiado.

Apéndice F. Guion de la pieza comunicativa.





GUIÓN DE LA PIEZA COMUNICATIVA



Querida maestra Carolina /Rosalba / Lili:

Hace una semana te fue entregada una pequeña carta a la que fuiste invitada a ser parte de la sistematización de tu saber de la acción.

Por lo que, ha llegado el momento de empezar con la costura. Seguramente, te estarás preguntando ¿y ahora que viene? ¿y por qué la costura?

Pues maestra, la costura será nuestra metáfora para dar cuenta de cada uno de los aspectos que te atraviesan como docente, como la aguja que pasa por la tela para que se una con el hilo.

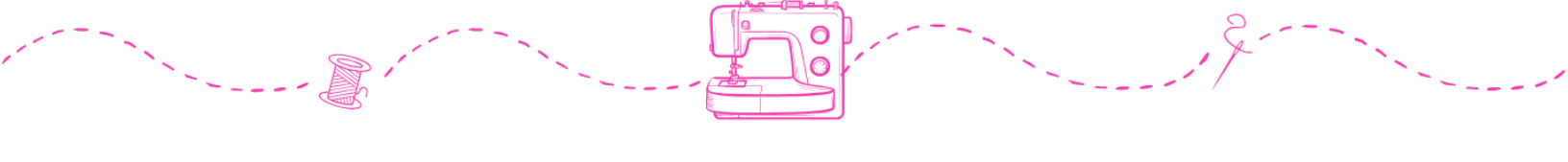
Por lo que, me es indispensable preguntarte: ¿Cómo te gustaría que recuperara tu voz?

Ante esta pregunta, se me ocurren algunas respuestas, como lo son:

- El Conversar sobre tu experiencia a través de un café.
- La escritura alrededor de una pregunta.
- La posibilidad de cartografiar tus experiencias.
- E incluso, hacer el uso de fotografías que te permitan evocar experiencias.

No obstante, estas son algunas ideas, déjame saber si te sientes cómoda con alguna de ellas o si te ocurre otra manera.

Eso ha sido por el día de hoy, espero que tengas un maravilloso día.



Apéndice G. Cartografía de la maestra Lili.

