

# Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes

## Vulnerable Pedagogy and knowledge dialogues

*Sylvia Contreras Salinas*

Socióloga y Profesora de educación diferencial  
Doctora en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural  
Universidad Complutense de Madrid  
nemesis.syl@gmail.com

### RESUMEN

En el contexto de la diversidad sociocultural y las narrativas que remiten a la interculturalidad y diálogo de saberes, se hace indispensable repensar una pedagogía que potencie dichos procesos. En este marco, el artículo propone una pedagogía vulnerable, adjetivo que reconoce la vulnerabilidad de la existencia humana y sus saberes. Este reconocimiento se explosiona en la reflexibilidad de una investigación etnográfica que se sitúa en la premisa que los lenguajes de los mundos cotidianos, en especial sus relatos y tropos constituyen un elemento central a tener en cuenta. Consecuentemente, se presenta el tropo *devolver la mano*, desde el cual se esboza la crianza de una pedagogía vulnerable en y desde un contexto determinado, en la perspectiva de la ética del cuidado, argumentando que los saberes pedagógicos crían y se dejan criar por aquellos saberes que se conforman en la contingencia de la vida cotidiana.

**Palabras claves:** Educación intercultural, ambiente familiar, principios de educación, diálogo de saberes

### ABSTRACT

In the context of socio-cultural diversity and the narratives about the interculturality and knowledge dialogues, it is indispensable to re-think a pedagogy that potentializes said processes. The article thus suggests a vulnerable pedagogy, an adjective that acknowledges the vulnerability of human existence and its knowledge. This recognition explodes in the reflexivity of ethnographic research that is anchored in the premise that the languages of the everyday world, especially the tales and tropes, constitute a central element to be taken into account. Consequently, the trope of *returning a hand* is being developed, sketching the nursing of a vulnerable pedagogy in and from a certain context, with the perspective of the ethic of care, arguing that the pedagogical knowledge is being raised and that it lets itself being looked after by the knowledge systems that have their roots in the eventuality of everyday life.

**Keywords:** Intercultural education, familiar environment, education principles, knowledge dialogue

## Introducción

Esta propuesta tiene su origen en la reflexión en torno a un tropo que anuncia finalidades de prácticas de crianza en la familia que conforma nuestro estudio de caso en una investigación de carácter etnográfica<sup>1</sup>, el objetivo general fue apreciar como los sujetos discursivos se forman/educan y se muestran, a través de las diversas manifestaciones que adquieren sus discursos, en particular, aspectos definitorios de preocupaciones existenciales que se construyen en la vida cotidiana y que transitan como saberes en el lenguaje tropológico recreado en el proceso de crianza.

Así, esta investigación se enmarca en el propósito de pensar una pedagogía contextualmente pertinente, que se nutra de saberes conformados en mundos cotidianos, remitiendo a un diálogo de saberes, al considerar que falta una narrativa pedagógica que asuma positivamente la condición de vulnerabilidad de la existencia y por tanto, de sus productos y formas.

Algunas de las premisas dan cuenta que el interés por comprender la existencia humana ha sido dejado de lado y en su sitio se han instalado definiciones operacionales, en términos de códigos genéticos u organización cerebral, reflejando que nos hemos quedado morando en narrativas:

...donde ya no hay alma ni metáfora del cuerpo; hasta la fábula del inconsciente ha perdido gran parte de su resonancia. Ningún relato ni instancia acuden a metaforizar nuestra presencia, ninguna trascendencia interviene en nuestra definición, nuestro ser se agota en sus encadenamientos moleculares y circunvoluciones neurónicas. (Baudrillard, 1988: 40)

Por otra parte, admitimos que el ser ahí está determinado por su lenguaje. Un lenguaje que es principalmente trópico, alusivo más al misterio que a la presencia del ser humano, un lenguaje desde el cual se da testimonio.

¿Cuál es la palabra “auténtica”, es decir, no la palabra en que se dice algo verdadero o incluso la verdad suprema, sino la “palabra” en el sentido más auténtico? Ser palabra quiere decir ser dicente. [...] de lo que es verdaderamente “una palabra”, a saber: que la palabra se sostiene y que uno la defiende, que uno está por ella. Patentemente, esto incluye ya el que la palabra con que se dice lo que se dice o que lo hace dicente erige una pretensión de validez permanente” (Gadamer, 1993: 12).

No obstante, las contingencias particulares no carecen de importancia, a pesar que por lo general, la práctica investigativa en/desde la pedagogía no malgasta sus

---

<sup>1</sup> Esta investigación se llevó a cabo en la zona central de Chile durante los años 2009-2011, en el marco de estudio de doctorado. Además, algunos apartados de éste fueron expuestos en una ponencia en el *XII Congreso de Filosofía de la Educación*, celebrada en Madrid en junio del 2012

energías en lo situado o en las contingencias. Consentimos, que el contexto en el que vive el ser humano demanda un saber extenso, que constate aquello que realmente es posible o importante, de lo contrario, estaríamos proclamando:

...que sólo hay un verdadero registro de cargas, una sola descripción verdadera de la condición humana, que nuestras vidas tienen un único contexto universal. Estamos destinados a pasar nuestra vida consciente intentando escapar de la contingencia en lugar de reconocerla y apropiarnos de ella. (Rorty, 1996: 20)

De esta manera, el imbuirse en el lenguaje cotidiano interpela al campo pedagógico. Es desde estas ideas que se propone en primer lugar, esbozar algunas características de una pedagogía vulnerable.

En segundo término, consentir que el eje central de una pedagogía vulnerable es el lenguaje de los mundos cotidianos, especialmente sus relatos.

Se piensa, además, la crianza en una pedagogía vulnerable desde y en un determinado contexto. Entendiendo crianza como el proceso de criar y dejarse criar, en un contexto caracterizado territorialmente por su exposición a procesos de *rururbanización*<sup>2</sup>. De esta manera, desde el tropo *devolver la mano*, se intentará comprender lo que se anuncia como finalidad en las prácticas de crianza de una determinada comunidad pedagógica<sup>3</sup>.

Finalmente, intentaremos, acudiendo a una conversa cariñosa con lo anunciado en el tropo, dibujar un saber pedagógico otro, que se origina en y desde un diálogo tropológico.

## 1. Pedagogía vulnerable

Cuando pensamos en una pedagogía vulnerable, lo hacemos desde el reconocimiento de narrativas débiles, que intentan contrarrestar la imperiosa necesidad de convertirse en saberes fuertes, que se esconden tras pesadas armaduras que no les permiten moverse al son de los *pasares y decires*, que escapan a los riesgos y que erigen defensas.

En esta línea, un saber frágil se constituye en el reconocimiento que no siempre tendrá una respuesta precisa, sin embargo, representa una buena posibilidad para

---

2 “Espacio en tanto forma parte estructural de un proyecto vital, o trayecto, en el que se articulan vidas personales y vidas colectivas con sus entornos, circunstancias o situaciones en las que el espacio-territorio funciona como el ahí donde se prevé o se espera la concreción de esos proyectos-trayectos, ya sea en un plano material, ya sea en un plano simbólico” (Vergara, 2010: 168). En este marco, cobran relevancia los procesos en que la urbanización ocupa los espacios tradicionalmente rurales.

3 Por comunidad pedagógica nos referimos a una comunidad a la que le va su tarea de legar saberes que se han configurados históricamente, reflexionando, re-estructurando, conceptualizando, proponiendo prácticas educativas, dialogando y empapándose en su contexto local y global.

criar y dejarse criar por el otro/lo otro, sabiéndose lábil, fundamentalmente humano, asumiendo que el éxito no está asegurado, pero tampoco el fracaso.

Esto no significa que este saber haya renunciado a proponer argumentos que puedan ser defendibles, tampoco supone que todas sus premisas sean relativas, sino que sostiene argumentos y narrativas que están abiertas al diálogo y al análisis crítico, pero que en ningún momento se presentan como verdades absolutas o dogmas de formación del ser humano.

Frente a las vulnerabilidades desplegadas en los mundos cotidianos y en sus relatos, es ineludible mencionar una pedagogía vulnerable, entendida, como un conjunto de saberes interrelacionados en torno a la formación. Saberes plurales, ambiguos, narrativos, argumentativos, trópicos, sobre todo contingentes y finitos, enredados en la materialidad precaria de la existencia humana.

Por tanto, una pedagogía de seres que se insertan en un tejido de historias, lenguajes y significaciones que los aprisionan, ya sea para su degradación o para encumbrar su existencia. Asumiendo que como campo de saber corre la misma suerte, tener el potencial de ser desacreditado o adulado de forma finita.

En otras palabras, una pedagogía que no tiene miedo de la precariedad humana que se concreta en su finitud y contingencia, que no rehúye ser responsable de su hacerse como tal, sin tener en sus manos las condiciones de su existencia, pues el “ser humano es una mezcla entre lo que le es propio y lo que corresponde al mundo [...], entre el hacer y ser hecho” (Larrosa, 2003: 128).

En consecuencia, estos saberes pedagógicos ponen en cuestionamiento la idea de excelencia de la condición humana, respondiendo de manera responsable a la complejidad de las localizaciones, en especial a las preocupaciones por el ser que se formulan en y desde la experiencia de invisibilidad<sup>4</sup>, explotación e indigencia; en lugares cuyos habitantes coexisten con narrativas que los inducen a pensar y creer que “*están de más*” en el conjunto de la sociedad o que son unos “*venidos a menos*”.

De este modo, una pedagogía vulnerable no esquivo lo lábil de la existencia humana, más bien encuentra sentido en la acción de ahondar en su vulnerabilidad, en lo agrietado del existir, en sus claros oscuros. Revelando, consecuentemente, la posibilidad de superación al unísono con la de degradación, otorgándole un carácter parasitario<sup>5</sup> a esta pedagogía, invitando a la complicación que más temprano que tarde la enmarañará también.

---

4 Entendemos invisibilización como la no vivencia de mostrarse al otro desde lo que se es. Significado que se configura desde la perspectiva de Arendt (1993) como la condición “acción-discurso” y desde la perspectiva de Dussel (1994) y Fanon (1963) del ser colonizado y/o condenado.

5 Varios de los conceptos utilizados son extraídos de la obra de P. Ricoeur, (1986: 15:27) y de la obra de J. P. Sartre (1999).

Así, a una pedagogía vulnerable la convoca más que nada la convicción de pensar, deconstruir, imaginar y especialmente conversar. Una pedagogía que se cría en la conversa.

## 2. Narrativas y tropos

Desde la perspectiva de una pedagogía vulnerable, la condición dialógica no sólo debe ser recuperada metodológicamente, sino también en los sentidos epistémicos y ontológicos, para de esta forma dar respuesta a los dilemas propios de la interculturalidad y de las relaciones intersubjetivas, que se definen por sus componentes circunstanciales y la síntesis contingentemente generada. Por consiguiente, los recursos narrativos acumulados por la comunidad y los instrumentos igualmente preciosos que suponen las técnicas interpretativas, entre ellos, los mitos y los tropos serían elementos éticamente pertinentes para dar curso a una ética dialógica.

Consideramos que esta sería una de las formas más poderosas de estabilidad social, pues radicaría en la tendencia a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano, y “a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales e institucionales que imperan en cada cultura” (Bruner, 1991: 230).

Narraciones que al mismo tiempo dan cuenta de saberes, entendidos como producciones subjetivadas, en cuya conectividad y tarea constructivista es posible ensayar la proliferación de formas de vida, de hacer y ser, a partir y dentro de universos de experiencias que jamás se dejan de habitar, pero a los que permanentemente se intenta tensionar, abrir y explorar (Jameson, 1989: 45).

Esta forma de concebir la narración revierte el enfoque clásico del lenguaje como simple transmisor de información, desde aquí el ser es lenguaje o lenguaje es ser, dado el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, aludiendo a su carácter temporal (Ricoeur, 2007: 189).

Así, al hacer mención a la formación del ser humano se ha de considerar que su pensamiento se ajusta a la organización de la experiencia vivida en relatos, permitiendo que su significado perdure al ser incorporado en una historia y ser narrado. De este modo, al hilvanar los significados y los acontecimientos se va creando un marco interpretativo que permite incorporar ciertas experiencias, excluyendo otras, evidenciando que es en la narrativa donde finalmente se da continuidad y significado a la existencia (White, 2003: 70 y ss.).

La narración, sería la forma humana de pensar su existencia. Formas que liberarían al ser humano del absolutismo de la realidad, apuntando fundamentalmente a su

finitud, contingencia y vulnerabilidad. Así, la narración representaría una forma de hacer frente a la fragilidad, anunciando la existencia desvalida, una consistencia que lo sujeta al otro.

En esta perspectiva, el tropo (metáfora/metonimia) es ante todo un conjunto de palabras cuya importancia radica en la relación que se establece entre campo y tema, transformándose a través de la incorporación de la experiencia de quienes se implican en procesos hermenéuticos cotidianos.

De esta manera, tropos como *devolver la mano* pueden entenderse como una posibilidad que aboga por una polisemia contra la univocidad del concepto en lo referente al saber. Tropos en el sentido de pluralidad de significados contra lenguajes unívocos que no sólo indican movimiento o mudanza, sino transformación según una figura. En este sentido, cabe incorporar otras formas de pensar -estrategias que permiten las figuras o repertorios y recursos narrativos-, estos serían la gran condición transgresora de la realidad narrativa, capaz de quebrar las miradas rutinarias o poderosas sobre los procesos en los que se aplican (Marinas, 1995: 176 y ss.).

No obstante, las cualidades de la narración y en particular la tropología, no garantizan una reflexividad activa de los seres humanos en proceso. Cabe más bien, una relación de cercar la narración, entendida como deconstrucción, donde la percepción original es volcada en un modo figurativo diferente a aquel en que venía codificada por convención, autoridad o costumbre.

Por tanto, la fuerza de la narración dependerá del contraste entre la codificación original y la final. Tal transformación no es immanente a la narración, sino que exige el trabajo de nombrar, en el que la ruptura es condición de la eficacia de la estrategia narrativa (White, 1992).

En el entendido que la vida humana es actividad radical que se narra a sí misma para abarcarse y comprenderse, se aúnan grandes tradiciones culturales para desembocar en el cariz biográfico del ser, a pequeña y gran escala (Arendt, 1991).

### 3. Crianza desde y en *devolver la mano*

*Devolver la mano* es un tropo que debe ser leído, interpretado e interpelado en y desde un contexto tanto discursivo, como extra discursivo. El contexto extra discursivo se constituye en base a dos hechos: en primer lugar, los trayectos vitales de los miembros de esta familia se concretan en un territorio definido como eminentemente rural, a pesar de haber sufrido significativas transformaciones y de que su cercanía con la ciudad más grande de Chile le dificulta recrear fragmentos culturales propios de una cultura rural.

Por otro lado, los miembros de esta familia heredan concepciones, costumbres, creencias y saberes que se han ido generando en sintonía con un modelo de hacienda e inquilinaje. Modelo que en términos muy simplistas originó dos trayectorias emparentadas, los inquilinos que se conformaron al amparo de una hacienda y un patrón que era visto como semidiós, y los gañanes, que eran hijos de inquilinos que deseaban liberarse del yugo patronal y que finalmente se transformaron en mano de obra barata, viviendo en los deslindes de las haciendas, acusados la mayor parte del tiempo de holgazanes y ladrones. Ambos trayectos remiten a un sistema latifundista de carácter feudal, explotador y avasallador (Salazar, 1989).

En el plano discursivo, *devolver la mano* adquiere sentido en relación con tropos que anuncian modos existenciales, entre los cuales podemos nombrar: *pasar a llevar*, *salir adelante* y *ganarse las cosas por uno*, materializando preocupaciones existenciales que nos inducen a pensar que la existencia habita en la irremplazable historicidad de su origen, en su decisión incondicionada de devenir.

Específicamente, *pasar a llevar* haría referencia a una cultura centrada en relaciones de dominación, sometimiento y competencia. Visto así, podemos interpretar que el hacer el ser ahí se ve fuertemente exigido, una ardua tarea que se vislumbra recargada al hacerla al resguardo de los otros.

Por otra parte, *salir adelante* y *ganarse las cosas por uno*, darían cuenta de una no reconciliación con su ser, al no comprenderlo en clave de gratuidad, desde aquí se concibe lo que se debe hacer para existir y para mantenerse en su estar ahí. Un modo que se conforma en relatos del tipo: “oportunidades no faltan, sólo hay que saberlas buscar”. En estas ficciones surge un modo existencial que se anuncia en asumir la responsabilidad de *ganarse las cosas por uno* y por tanto, *no valerse de nadie*.

Desprendiéndose, que ambas formas aluden a concebir y tal vez necesitar el triunfo individual, afrontando el riesgo sin red, para acabar triunfando en una sociedad moviediza y por tanto, ser considerado valioso desde la retórica del mérito del esfuerzo.

Desde esta precaria contextualización discursiva, el tropo *devolver la mano* puede ser comprendido con mayor claridad.

Por un lado, sabemos que existen numerosos tropos relacionados con manos, hemos escuchado y enunciado muchos de ellos: échame una mano, para solicitar ayuda o tiene buena mano, para mostrar habilidad; entre otro. De esta manera, la mano como símbolo cultural ha adquirido diversas acepciones.

Desde el contexto extra discursivo, *devolver la mano* es una expresión que requiere poco esfuerzo de comprensión, siendo muy utilizada en el contexto chileno, donde es

asociada, entre otras cosas, a la idea de que nada es gratis, teniendo como antinomia *valerse por sí mismo*.

En el marco de la reconstrucción de narrativas en el texto etnográfico, *devolver la mano* anunciaría la identificación del fenómeno de la crianza con el cuerpo, donde las manos serían las hacedoras de crianza, sedes del hacer, en ellas se representaría la formación del ser humano, una asociación que identifica la crianza como una experiencia sensible.

De esta manera, el acento en la corporeidad de la expresión *devolver la mano* se singulariza poniendo como centro las manos: manos que hacen, donde el cuerpo no es tratado como un todo. Así, la expresión no remite a un cuerpo unificado, lo que nos lleva a pensar que tampoco se despliega ese *devolver* a todos los aspectos, sino que se restringe a la labor<sup>6</sup>, especialmente si es asociado a *valerse por sí mismo*.

Por tanto, se infiere que la mano conduciría la crianza y el cuidado del otro, adquiriendo un carácter material fuera del lenguaje y la representación. En ella se encontraría la vitalidad y materialidad de la condición de laborante, que asume el modo de *hacerdor*.

Las manos ocuparían un lugar central en la crianza, porque desde ellas se establecería esencialmente el cuidado del otro, en las manos se instaura la temporalidad y espacialidad de la crianza, de ellas y con ellas se concibe la vida.

Por otro lado, *devolver la mano* connota mutualidad, “al criar, lo criado te cría” (Rengifo, 2003: 45). En otras palabras, correspondería a un volverse al otro, un retornar que da cuenta de la indesligable sensibilidad de dejarse criar, como condición básica para *hacer la vida y salir adelante* (Levinas, 1991).

Sin embargo, remitiéndonos a la polifonía que nos ofrecen los tropos, *devolver la mano* adopta diversos significados acorde con los marcos extra e intra discursivos de quienes lo recrean. En general, se observa que para la generación de los abuelos y padres de esta familia, *devolver la mano* adopta un cariz singular en su tensa relación con la premisa: dar sin esperar recibir. Una relación plagada de contradicciones.

Contradicciones que se ven reflejadas en sus discursos; “*ahora debería estar en la gloria con ellos, pero... qué?*”, “*los hijos no están ni ahí con uno*”; “*cuando era chiquillo se allegaba más a nosotros, pero ahora que está pololeando (de novio) ya no*”; “*estando ahí mismo y que yo lo crie... no viene*”; “*yo sufrí mucho para criar a mis hijos, pero mis hijos no han sabido responder lo que yo sufrí con ellos*”; “*si tenía un pan, primero para mis hijos y luego para mí*”.

---

6 Se entiende labor como “la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales [...]. La condición humana de la labor es la misma vida” (Arendt, 1993: 21).

Otros enunciados aluden a: *“como pecas, pagas”*; *“depende como haya sido la persona, que se haya ganado la compañía cuando viejo”*, haciendo referencia a una práctica educativa más asociada a la acción de dar y recibir y al nexo de causa y efecto.

En tanto, en la generación de los hijos/nietos los enunciados de nexo causal señalan: *“la misma forma de criar, yo crio igual que él”*; *“si alguien te dio, tenés que responderle, cuidarlo”*.

En estos breves ejemplos podemos visualizar las continuidades y discontinuidades en las finalidades educativas de este tropo, en ellos se distingue una graduación desde el extremo en que los abuelos consienten que han dado y no reciben, han criado, pero no son criados por el otro, por su parte, los padres aceptan una responsabilidad en la recursividad de la crianza, y finalmente, los hijos asumen que la crianza implica un *devolver la mano*.

En esta ocasión nos centraremos en las enunciaciones de los padres y abuelos.

## Relato 1

*Entrevistadora: cómo entienden la frase: si te dan algo tienes que responder?*

*Angélica: ¿cómo que si yo le doy estudios, tiene que responder en cuanto a dar?*

*Juan: sabe cómo yo entiendo eso, a usted le doy algo yo, yo se lo doy de corazón y por gusto mío, no a cambio, para que usted me dé a mí, sin el interés que me devuelvan la mano. Así lo entiendo yo. Es voluntad de uno, así lo tomo yo.*

*Entrevistadora: pero la gente en su mayoría da esperando que el otro responda.*

*Ana: No toda la gente es así, hay gente que da por dar y otras por interés.*

*Juan: no es esperar que le devuelvan la mano.*

*Angélica: la idea es que salgan adelante por ellos, pero no que respondan, no que ellos te devuelvan la mano, lo que uno hace es por ellos, no para que después te devuelvan, si yo te di tus estudios tu tenés que devolverme, porque yo gaste toda la vida criándote, pagando estudios y todas esas cosas. Uno no lo hace con ese interés, se supone que es por el bien de ellos, para que ellos salgan adelante, para que estén mejor que uno.*

*Juan: tienen que responsabilizarse de lo que le dan.*

*Entrevistadora: pero ellos lo dicen, te dan... tienes que responder.*

*(Silencio)*

*Angélica: si uno les da, espera que a ellos le vaya bien, en cuanto a que respondan es porque les vaya bien a ellos, que salgan adelante y nosotros quedamos conformes. Te quedas tranquila de darles algo bueno, si ellos no lo aprovechan, es cosa de ellos.*

*Guillermo: por ejemplo, yo no le respondí a los viejos, porque ellos me dieron estudios y yo no los termine, no aproveche las oportunidades que me dieron para hacer una mejor vida.*

Desde nuestro punto de vista, este fragmento se revela lleno de vida, en él se yuxtaponen posiciones, se complementan, contradicen e interrelacionan dialógicamente, desvelando que todos nacemos en un mundo de palabras que inicialmente son ajenas y que luego vamos haciendo propias, no obstante, debido a la discontinuidad propia de este fenómeno (Larrosa, 2001: 73), ellas se muestran tal cual son, inciertas, con distinta apariencia en un fragmento que compromete a una primera y/o segunda persona (Bajtin, 2002: 278).

En la primera sección del fragmento podemos visualizar una disputa en el énfasis; *tiene que responder*; desprendiéndose un carácter multiacentuado que admitiría la polifonía dentro de un tiempo histórico en el cual, *devolver la mano y responder*; serían la arena de lucha de las finalidades educativas.

Así, en la tarea de distinguir y definir el signo *responder/dar* y la relación *dar/devolver la mano*, Angélica, Don Juan (su padre) y Ana (su cuñada) parecen indicar que la crianza es un práctica que se regala, que se otorga en una decisión libre, *es voluntad de uno*. Es decir, una acción liberadora que tiene como propósito que los recién llegados *salgan adelante*, un dar sin pretender recibir, haciendo alusión a una práctica educativa que les entrega la oportunidad de manifestarse en su condición de seres humanos, siendo la condición humana un regalo que ellos hacen a sus hijos. Un regalo que se da sin imponer, *darles algo bueno, si ellos no lo aprovechan, es cosa de ellos*, ni exigir que agradezcan, algo que se ofrece en “un ritual en el que lo que se toma no desposee a nadie, un regalo del que no se sabe por anticipado lo que contiene, ni para qué sirve” (Meirieu, 2003: 67).

Entendiendo que restringen el *responder* a aprovechar las oportunidades y las condiciones que ellos les brindan, para de esa manera encarnar mejor su esencia; de este modo el dar aparece anunciado en una demanda. Una exigencia que no redundan en provecho para los donadores, sino sólo para los beneficiados, advirtiéndose que dar es una acción unilateral, no recursiva.

Sin embargo, al revisar otras narrativas, descubrimos que estas remiten a expectativas que se desprenden del criar, apreciando que el *dar* se observa confuso, para facilitar esta interpretación recreemos la polifonía: Primer término: “*la idea es que salgan adelante por ellos, pero no que respondan, no que ellos te devuelvan la mano, lo que uno hace es por ellos, no para que después te devuelvan, si yo te di tus estudios, tu tenís que devolverme porque yo gaste toda la vida criándote, pagando estudios y todas esas cosas. Uno no lo hace con ese interés, se supone que es por el bien de ellos, para que ellos salgan adelante, para que estén mejor que uno*”.

Segundo término: “*Imagínate dar tu vida por tus hijos, toda tu juventud por ellos y ahora que ella los necesita, ellos no están ni ahí. Así como ellos ya tienen su vida y se olvidaron de la vieja... ahí está, botó la pobre*”.

Dentro de la vaguedad propuesta en el marco de estos hilos discursivos, presumimos que resulta importante plantear la existencia de una incompatibilidad en los razonamientos elaborados por esta generación, en torno a la premisa de *devolver la mano/responder/dar*; en el marco de las prácticas criadoras/educativas; inferimos hipotéticamente que esa incompatibilidad es resultado de la tensión y fricción entre dos modos existenciales que luchan en la arena de la condición humana. El primero, un ser ahí cuya condición está marcada por consentir ser un sacrificado, un condenado a la afanosa labor del cuerpo, que “es” en referencia a una divinidad y a las exigencias transmitidas por sus mensajeros (patrones, sacerdotes, maestros), un ser alienado e imposibilitado de aparecer a los otros, puesto que es *pasado a llevar*; El segundo, un ser humano que para ser lo que debe ser, necesita del acogimiento, saborear a los otros y ser saboreado por ellos.

Por otra parte, nos situamos desde la posición de seres que por lo general no contemplan la posibilidad de dar y recibir, puesto que todo debe ser ganado; nos referimos a personas que no vivencian la generosidad, ni la responsabilidad de los otros hacia ellos. Abandonados, generación tras generación en la indigente materialidad de su existencia, como labradores o gañanes, pensando que no han sido merecedores de regalos, ya que no se han esforzado lo suficiente; la premisa *devolver la mano* no los identifica, no admiten que les sea propia, en otras palabras, que la merezcan.

Los seres humanos formados en un discurso que apela al altruismo, a negarse como ser para encarnar su esencia de sacrificado, no pueden pedir, menos aún, exigir. Sin embargo, esta situación se trastoca en el trayecto vital de escalar los peldaños hacia la visibilización, que configuraría la necesidad de esperar sin culpas la respuesta a sus demandas de ser humano, de un ser que exige ser cuidado, así como él cuida, condición que se percibe en las nuevas generaciones de esta familia.

Dichas demandas serían, desde nuestra perspectiva, propias de una auténtica crianza, derribando las ideologías que se sustentan en la noción que el ser humano que se edifica a sí mismo prescindiendo de los demás en su construcción, es el verdadero ser humano. Por el contrario, una crianza recursiva llama a no caer en el extremo de concebirla como un instrumento, sino, como un acogimiento por siempre, tomando distintos matices en el curso de la vida, pero siendo preferentemente, acompañamiento.

Estas rupturas en el discurso de la familia, nos llevan a reflexionar sobre la facilidad de definir a los padres como meros objetos o máquinas, cuyo propósito sería formar otro ser humano, limitándose a ser un alter ego. Una práctica educativa que consiente en concebir a los criadores como instrumentos y/o medios y a los recién llegados como fin.

Las narrativas desveladas nos interpelan en la permanente tensión que existiría por formar parte de una sociedad que aboga por la abolición de los vínculos con el

pasado y la aparente libertad que esto ofrece. Asimismo, vislumbramos en ellas un mostrarse en y desde su vulnerabilidad, negándose a estar frente al otro sólo como un medio que protege, forma y entrega las condiciones para el aprendizaje.

Por tanto, las exigencias a las que nos remiten las contradicciones de estas narrativas, implican revelarse frente a la posición de instrumentos, retornando a la condición de seres humanos, mismos que a lo largo y ancho de la vida, crían y son criados. De esta forma se superaría la ruptura intergeneracional, el aislamiento del ser humano en su mundo, por la arrogancia de sentirse libre de ataduras, dando término a la tendencia de mirar al otro como un pasajero en el devenir.

En suma, *devolver la mano*, a pesar de las discontinuidades, mostraría una preocupación por el cuidado del otro. Preocupación que adopta distintos matices, en la generación de los abuelos ese cuidado se valora como apremiante, no obstante, hemos de considerar que dicha demanda se ve perturbada por los efectos de criar en la premisa de *ganarse las cosas por uno*, que irremediamente potencia el individualismo, puesto que, a pesar de permitir *hacer la vida* y que no lo *pasen a llevar*, tiene efectos colaterales.

Sin embargo, apreciamos que la preocupación está instalada y con el transcurrir generacional se ha vuelto más reflexiva, mostrando como los miembros de la familia van recreando saberes para hacerlos más auténticos. De este modo, incluso los hijos consienten que criar va más allá de procurar espacios seguros, y se desosiegan buscando la forma de vincularse entre ellos y con los otros.

De esta forma, *devolver la mano* es un tropo que reconoce vínculos.

#### 4. Criando el diálogo de saberes

Desde la perspectiva levisiana, la crianza se anuncia en las fricciones como un acontecer, donde el otro/lo otro constituye la rotura del silencio del yo, convirtiendo el acto educativo en una recepción de lo humano, representado en la otra parte del yo, es decir, el otro, de esta forma, la motivación se centraría en hacer aparecer la demanda del otro con su correspondiente respuesta. De esta demanda y su respuesta surgen nuevos *decires*, nuevas interpretaciones, nuevas conversaciones, nuevos relatos, nuevos saberes (Bárcena y Mèlich, 2000: 130 y ss.).

Desde la perspectiva de una pedagogía vulnerable, las narraciones presentadas son leídas como actos simbólicos que aprehenden soluciones a determinadas contradicciones, el tropo *devolver la mano* nos obliga a entrar en un universo simbólico que muchas veces se rehúye, por considerar que contamina una concepción de ser humano altruista, generoso por esencia. Por el contrario, este tropo anuncia la precariedad humana que se concreta en su finitud y contingencia,

y especialmente en su dependencia del otro, pues las condiciones de su existencia escapan de sus manos y anunciando *valerse por sí mismo* no resiste la radical vulnerabilidad del ser ahí.

Las presuntas contradicciones del relato desvelado, más que señalar incompatibilidades en narrativa locales, muestra incompatibilidades entre saberes universales que se han impuesto a saberes conformados en y desde la materialidad de la existencia.

El tropo *devolver la mano*, nos entrega la posibilidad de pensar la pedagogía en cuanto campo del saber de la acción educativa, como un constructo igualmente vulnerable, con la necesidad de dejar atrás la tentativa de *valerse por sí misma* y no requerir de los otros, ni de sus saberes. Una pedagogía que por sentir que *se vale por sí misma* no conversa, limitándose a una relación instrumental con lo otro.

En consecuencia, interpela a los saberes pedagógicos que señalan que la acción educativa

es una acción en un solo sentido. Especialmente, la idea que existiría un punto en que el ser humano ya está formado, no requiriendo del otro para *seguir adelante*. La práctica educativa debería orientarse en construir formas que tengan como centro *devolver la mano*, es decir, criar y dejarse criar a lo largo y ancho de la existencia.

De esta manera, en el diálogo desde y en la tropología, *devolver la mano* remite a una pedagogía que no da lugar a una *hybris* del punto cero (Castro-Gómez, 2007), es decir, no habría un relato o tropo absoluto en el encuentro pedagógico. Los saberes participes comprenderían que lo que cada uno transparenta de sí debe ser traducido, tanto para uno como para el otro, cuidando “la presencia del ser” (López, 2009: 115).

Así, un diálogo de saberes en y desde una pedagogía vulnerable implica la responsabilidad de esforzarse en una descripción materializada, en cuanto pretende extraer de la experiencia vivida los significados y estructuras primordiales de la intención de ser.

Desprendiéndose desde la actividad etnográfica, que lo narrativo tropológico conlleva para la acción pedagógica significativas implicancias. En primer lugar, obliga a pensar en una práctica educativa que forme a un ser humano con la capacidad de poder decir y contar, entendiéndola como la capacidad de todos en la pluralidad de lenguas, códigos, sintaxis, retóricas, etc. de producir espontáneamente un discurso sensato, a la vez de relatar su vida como algo inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otro modo y de dejarse contar por los otros (Ricoeur, 2007 y 2005).

Como segunda implicancia, encontramos la exigencia de reconocimiento inmanente de un diálogo, ya que el decir o contar algo requiere de un interlocutor, en palabras de Ricoeur:

El discurso se dirige a alguien capaz de responder, de cuestionar, de iniciar una conversación y un diálogo. La acción se hace con otros agentes, que pueden ayudar o estorbar; el relato reúne a múltiples protagonistas en una intriga única; una historia de vida se compone de una multitud de otras historias de vida. (Ricoeur, 2005)

Por tanto, hemos de dejar a un lado la ilusión de la certidumbre definitiva, y en especial el acomodamiento fácil a un saber que se da y se acepta por cierto; por el contrario, urge trazar un trayecto vital con una actitud de permanente interrogación de la realidad, que permita al ser en formación confrontar siempre los hechos y los puntos de vista sobre los hechos, con perspectivas alternas y desde horizontes más amplios, que busquen superar las primeras percepciones. Trayectos que den más cuenta sobre aquello que les pasa, que sobre lo que realizan.

El considerar la tropología en el marco de las experiencias de vida, es acceder, por su potencial facundia a lo vago, puesto que generan espacios de analogía para diferentes miradas gnoseológicas (Ricoeur, 2001; White, 2003).

Proceder que inevitablemente contamina el diálogo pedagógico, puesto que utiliza formas de transferencia de sentido y explicación, esto equivale a consentir que ciertos patrones de pensamiento son exportados de un ámbito a otro de la realidad por razones de analogía y asociación, “de manera que abren y ocupan espacios antes desconocidos, para facilitar así su percepción e interpretación, dejando expedito el camino a los conceptos que luego urbanizan la nueva provincia”, esta situación es la que finalmente posibilita el diálogo (White, 2003: 78).

¿En qué medida lo hace viable? Proponemos que esto ocurre desde dos ámbitos, en el primero, concibiendo que el diálogo de saberes es una transferencia de sentido y explicación que cada participante debe hacer para poder abrir un espacio “otro”. En este marco, el propósito del diálogo no se restringe a interpretar el saber otro, sino que entre ambos se constituye un nuevo saber, fruto de nuevas relaciones entre campo y tema.

En el segundo ámbito, el diálogo de saberes se viabiliza en la figura de las analogías, es decir, de las transferencias, debido a que los saberes puestos en juego son figuraciones que requieren ser interpretadas para ser comprendidas. Interpretación que busca en los orígenes sus conexiones materiales, reactualizándolas en ese acto.

Por tanto, el diálogo de saberes intercultural, sería una actividad tropológica, en tanto implica el movimiento desde la noción de una cultura determinada hacia otra noción, permitiendo que las cosas puedan ser expresadas de otras maneras (White, 2003: 68).

## **A modo de conclusión**

Desde lo expuesto, consideramos apremiante la actuación de una pedagogía vulnerable, que persuada a los discursos hegemónicos que la ética del cuidado es

una exigencia para el bienestar de los seres humanos. Tomando esta exigencia un matiz singular, acorde a los contextos y saberes particulares. Ilustrativamente, las narrativas de esta familia exigirían lidiar con las tensiones que se ponen en juego en las premisas *de salir adelante, valerse por sí mismo*, y en especial, sentir que no se es merecedor de cuidado.

Por ello, una pedagogía vulnerable debe criar premisas que descubran sus honduras, a través de prácticas deconstructivas que tengan como referencia que todos los seres humanos están dotados de competencia comunicativa, por tanto, han de ser reconocidos como seres que tienen igual derecho a la justificación de su pensamiento y a la participación en la discusión, así como a que sus intereses sean tenidos en cuenta a la hora de examinar la pertinencia de algunos saberes (Cortina, 2006).

Por otra parte, es importante dejar en claro, que al remitir a contextos singulares con modos existenciales propios, no estamos afirmando de modo alguno que estas formas o prácticas que se conforman en mundos en transformación permanente, mantengan rasgos definitorios, como ámbitos aislados, ensimismados, fácilmente distinguibles, y menos aún que ellos constituyan la fórmula mágica para conformar comunidades de bienestar, ni que esto pueda trasladarse a otros contextos. Sólo estamos diciendo que en la lógica de la vulnerabilidad, los saberes pedagógicos deben afectarse con los saberes que son y hacen al ser con otros.

Intentamos, por tanto, sostener que una educación es, en la medida de las necesidades e intereses concretos que se desprenden de las concepciones que rigen a los seres humanos en su encargo de hacer la vida. Concepciones que en el entorno investigado se encuentran profundamente reconfiguradas, producto de nuevas maneras de valorar la vida, el entorno que habitan y los efectos de la urbanización en los territorios rurales.

La tentativa abarca no sólo constatar singularidades que afecten el bienestar o malestar de los seres humanos que habitan estos territorios, respondiendo primordialmente al compromiso de ir más allá de las narrativas que dejan en la oscuridad otros relatos más vivos, fruto de la participación y negociación de seres concretos, en los mundos donde hacen su vida.

Así, buscamos superar discursos que cuando nombran la educación lo hacen en términos de inequidad, entendida como acceso a la escolarización y sus certificaciones, en la idea del retardo pedagógico (ausentismo, deserción, etc.), o sobre la concentración de la toma de decisiones en materia curricular y administrativa o sobre la dotación deficitaria de recursos didácticos.

Insistimos en que nuestro propósito es dar pasos más allá o más acá (según el punto de vista), nombrando realidades que parecen muy abstractas, pero que si ponemos atención a lo nombrado por ellos desde sus propios lenguajes, en especial a aquello

que nombran en relación a su existencia, sus necesidades o finalidades, así como a sus proyectos y trayectos, valoraremos que eso tan distante, tan inaccesible, se nos ofrece de forma amable, si nos disponemos a escuchar y a dialogar cariñosamente.

Desde aquí, los saberes pedagógicos vulnerables se contaminan, nutriéndose de los códigos lingüísticos que nombran materialidades de la existencia, interpretaciones que se construyen en la exposición en el mundo cotidiano. De esta manera, el discurso pedagógico debe ajustarse a la relación de los significados desde los que desea dialogar, así como a la base material específica que entrega el mundo cotidiano interpelado.

Puesto que en el diálogo se pueden desvelar modos existenciales y prácticas criadoras en sus propios lenguajes, configurados desde y en las interrelaciones entre esos saberes y su entorno. Desde y en este diálogo, una pedagogía vulnerable se desplegaría en la diversidad de posiciones que se entrecruzan, a través de relaciones intersubjetivas que van produciendo diferentes miradas interpretativas, que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico cotidiano.

En este sentido, es importante aclarar que el diálogo de saberes no es una mera herramienta pedagógica, por el contrario, es una posición ontológica primordial en el cuidado hacia el otro y de sí mismo, que reconoce al otro como un ser frágil, vulnerable y contingente, que en conjunto con lo otro construye su ser ahí. Desde la fragilidad inmanente de la coexistencia del ser ahí, se desprende la inexcusable responsabilidad de atestiguar su existencia en relación a lo otro, en su radical materialidad y condición inconclusa y parcial.

Estos serían, entre otros, los ingredientes de una pedagogía que se adjetiviza como vulnerable, constituyéndose como tal cuando se hermana en las palabras con las que se nombran los seres que las intercambian en el mundo de la vida cotidiana. Palabras que en su mayoría toman la apariencia de tropos, mismos que en esta investigación no buscan ser sustancia cognitiva o medio para deshumanizar, sino por el contrario, ellos nos ofrecen la posibilidad de leer/escribir un guion narrativo diferente, presentándose como la fuente de las prácticas deconstructivas obligadas en su intercambio. Así,

habría que caracterizar e individualizar la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos; el sistema que rige en su repartición, el apoyo de los unos sobre los otros, la manera en que se implican o se excluyen, las transformación que sufren, el juego de su relevo, de su disposición y de su reemplazo. (Foucault, 1979: 56)

En esta línea, una pedagogía vulnerable es el ordenamiento que piensa la educación de un ser humano situado, afectándose de trayectos de seres concretas,

hijos/as de inquilinos o gañanes, humillados, explotados, denunciados por su deambular. Hijos/as de mujeres ocupadas en labores que otros han desdeñado. Seres humanos engendrado en una cultura del surgir, desde la profundidad de la pobreza y la invisibilización, del guarecerse para salir adelante y ser otro.

## Bibliografía

- Arendt, H.** (1993). *La condición humana*. Madrid: Editorial Paidós.
- Bajtín, M.** (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bárcena, F., & Mélich, J.** (2000). “Enmanuel Levinas: educación y hospitalidad”. En F. Bárcena, & J. Mélich, *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J.** (1988). *El otro por sí mismo*. Madrid: Anagrama.
- Bruner, J.** (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Castro-Gómez, S.** (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Cortina, A.** (2006). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M.** (1979). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G.** (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Jameson, F.** (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Visor.
- Larrosa, J.** (2001). “Lenguaje y Educación”. En *Revista Brasileira de Educação*(16).
- Larrosa, J.** (2003). “Leer es como traducir”. En González, L. (Ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas*. Barcelona: Miño y Dávila.
- López, J.A.** (2009). *Nuva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española de Educación ambiental.
- Levinas, E.** (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Colección dirigida por Valeriano Bozal.
- Marinas, J.M.** (1995). “Estrategias narrativas en la construcción de la identidad”. En *ISEGORIA*(11).
- Meirieu, P.** (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes.
- Melich, J.C.** (2003). “Infinitud y Contingencia”. En González, M.L., *Hilos y Laberintos: irrupciones pedagógicas*. Barcelona: Miño y Davila.
- Rengifo, G.** (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC.

- Ricoeur, P.** (1986). *Finitud y Culpabilidad*. Madrid: Taurus.
- Ricoeur, P.** (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P.** (Julio, 2005). “Volverse capaz, ser reconocido”. En *Revista Esprit*(7).
- Ricoeur, P.** (2007). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Rorty, R.** (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad* . Barcelona: Paidós.
- Salazar, G.** (1989). *Labradores, peones y proletariados* . Santiago de Chile: Sur.
- Sartre, J.** (1999). *La náusea*. Salamanca: Losada.
- Vergara, N.** (2010). “Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio”. En *Revista Alpha* (31).
- White, H.** (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*. Barcelona: Paidós.
- White, H.** (2003). *El texto histórico como artefacto literario* .Barcelona: Paidós.