

Serie Digital

INCENTIVA **10**
AESTRAS

Pedagogía del cuidado y del autocuidado una apuesta formativa desde las historias de vida de niños y niñas en Ciudad Bolívar



Angie Jineth Montero Gamboa

Docente

La **BOGOTÁ**
que estamos construyendo





S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

Serie Digital
INCENTIVA 
 **AESTRAS**

**Pedagogía del cuidado y del
autocuidado una apuesta formativa
desde las historias de vida de niños y
niñas en Ciudad Bolívar**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

**Pedagogía del cuidado y del autocuidado una
apuesta formativa desde las historias de vida de
niños y niñas en Ciudad Bolívar
Programa Incentiva 2021**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autora

Angie Jineth Montero Gamboa

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED
Secretaría de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP
Director General Cecilia Rincón Verdugo
Subdirectora Académica Inírida Morales Villegas
Asesor de Dirección General José Cabrera Paz

Edición y adecuación Mónica Lucía Suárez Beltrán
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a redes, colectivos, semilleros de investigación y docentes investigadores e innovadores

ISBN 978-628-7535-43-5
Primera Edición Año 2022

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Transversal 22A No 61B -14. Barrio San Luis
Número Telefónico PBX IDEP: (601) 2630603 - Tel. Radicación: (314)4889979
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2022

Dedicatoria

Este proyecto de investigación no se hubiera podido llevar a cabo sin el acompañamiento incondicional de varias personas, instituciones y organizaciones a las cuales en este momento quiero extender mi más sincero agradecimiento:

- En primer lugar a la maestra Clara Patricia Castro, directora de este proyecto, quien de manera comprometida, guió y acompañó la construcción teórica y metodológica de esta experiencia.

- A la Universidad Pedagógica Nacional, que con su apuesta formativa pública sigue aportándole a la construcción de un proyecto de Nación desde la cualificación de los y las docentes que allí nos encontramos, es por ello que es compromiso de todos y todas seguir defendiéndola y cuidándola. En este sentido se exalta la labor de sus maestros y maestras, especialmente de las Profesoras Jeritza Merchán, María Cristina Martínez y Marcela Rodríguez Urrego, quienes desde sus aportes reafirmaron las apuestas conceptuales, prácticas y reflexivas de esta investigación.

- A la Institución Educativa Colegio El Minuto de Buenos Aires, quienes siempre creyeron en mí, a las directivas por posibilitar sacar esta maestría adelante, a los compañeros y compañeras maestros y maestras con quienes fue posible articular acciones transformadoras desde la escuela, a los y las estudiantes y sus familias, quienes, con su alegría, su trabajo y sus voces alimentaron este proceso.

- Al Centro de Promoción y Cultura (CPC) que generosamente abrió sus puertas para acogerme en su propuesta formativa y organizativa, la cual fue la base que inspiró este proceso. En este sentido quiero expresar toda mi gratitud especialmente a Ermina, María Helena, Cristina y Marisol, mujeres que con su sabiduría y sus manos día a día construyen esta utopía desde los barrios populares de nuestra ciudad.

- A las organizaciones sociales Corporación Comunitaria Cuyeca A Obsum y Kairós Educativo – KairEd a quienes admiro profundamente por llevar tantos años animando procesos para el cambio social en Ciudad Bolívar y Bogotá, mil gracias por permitirme conocerlos y compartir sus experiencias.

- A Mafe y Gloria compañeras de vida, con quienes emprendimos de la mano este camino del cuidado y del autocuidado desde una perspectiva claramente feminista.

- A mi familia: Emma, Jairo, John y Angélica por ser fuente de cuidado incondicional.

- A Cristhian que con su entusiasmo y amor me recargó de energía para culminar este proceso.

- A los compas y a las compas que en medio de las interminables charlas clarificaron intenciones, compartieron sus avatares y fueron fuente de apoyo permanente.

A los/as que ya no están pero que viven en nuestra memoria.

¡Gracias totales!

En este sentido, este trabajo de investigación está dedicado a todos los niños y niñas que, con sus puntadas, hicieron posible la construcción de este tejido colectivo que hoy llamamos pedagogía del cuidado y del autocuidado.

Este documento es producto de la adecuación editorial del Trabajo de posgrado pedagogía del cuidado y del autocuidado una apuesta formativa desde las historias de vida de niños y niñas en Ciudad Bolívar para optar al título de Magíster en Educación.

Universidad Pedagógica Nacional, 2020

Contenido

Presentación	9
Prologo	12
Elementos contextuales y de problematización	15
Objetivos	18
Apuesta investigativa y metodológica: la sistematización de experiencias	19
Estructura del documento	24
¿Qué encontramos acerca del tema?	27
Comprensiones sobre escuela y territorio desde las voces de los niños y de las niñas en Ciudad Bolívar	38
La escuela: un territorio en disputa	39
Construcciones colectivas sobre el territorio de Ciudad Bolívar	41
El territorio y la constitución de subjetividades	64
Sujeto, subjetividad y formación subjetiva	65
La violencia y el impacto en las subjetividades	66
Recursos y capacidades: un correlato desde el agenciamiento	69

Trayectorias de cuidado y autocuidado: construyendo un camino pedagógico, ético y político	75
Pedagogía del cuidado y del autocuidado y la discusión con el paradigma racional-analítico	77
Fundamentos epistémicos de la pedagogía del cuidado y del autocuidado	81
Elementos filosóficos- políticos de la acción educativa cuidadora	84
Fundamentos teórico-conceptuales de la pedagogía del cuidado y del autocuidado	99
Reflexión en trono a la práctica educativa: un diálogo entre pedagogía y didáctica	114
El encuentro con la didáctica	115
Diseño del proyecto “Botella al mar”	119
Principios de la estrategia pedagógica y didáctica	120
Mediaciones pedagógicas	124
Momentos pedagógicos y escenarios de encuentro	137
Los aprendizajes construidos en el proceso	139
Reflexiones de los niños y de las niñas	139
Reflexiones de la maestra	140
Sentires y reflexiones finales	151
Referencias bibliográficas	159

Presentación

La apropiación social del conocimiento de las maestras y maestros de Bogotá

Desde hace décadas, en Colombia y América Latina se ha planteado la necesidad de hacer de la ciencia y el conocimiento un bien colectivo que permita dar solución a los problemas estructurales que históricamente hemos padecido, como la desigualdad, la pobreza, la ausencia de infraestructura y tecnología, la concentración de recursos, la violencia, el daño ambiental, las barreras para acceder a la educación, y, en general, las garantías para obtener los mínimos de justicia para cada habitante de nuestro territorio.

No obstante, durante mucho tiempo nos han hecho creer que el conocimiento es un privilegio e incluso una mercancía al que solo unos pocos tienen acceso, y que su ejercicio y divulgación es permitido, siempre y cuando no subvierta los poderes hegemónicos políticos, económicos y culturales que sustentan el orden social. De igual modo, crecimos con el discurso que solamente las sociedades del conocimiento se construyen a imagen y semejanza de los países del norte global, por cuanto, los saberes ancestrales, la interculturalidad o las denominadas epistemologías emergentes y del sur se consideraron carentes de validez. En los últimos años ha surgido como principio ético concebir el conocimiento como una construcción social compartida, un patrimonio conjunto que permita a los ciudadanos comprender la realidad y hacer parte activa y deliberante de su transformación. Ya no se trata de que los avances científicos, tecnológicos y sociales se queden en la erudición o estén al servicio de una élite reducida, sino que sus beneficios se extiendan al común de la sociedad y sirvan como herramientas para reducir brechas y acabar con las injusticias.

Actualmente, Colombia se encuentra en un proceso de transición que nos reta a pensarnos en un futuro más allá de las lógicas de la guerra, y que nos ha obligado a revisar nuestros profundos arraigos clasistas, racistas, patriarcales, depredadores del medio ambiente y de violencia hacia la nueva generación. En este punto, quizás como nunca en nuestra historia, la educación y la ciencia juegan un papel esencial, no solo como herramientas por excelencia para la transformación, sino como fuentes de inspiración, pues existe un amplio consenso en que el punto de partida para avizorar un país diferente se halla en la triada ciencia, educación y sociedad.

Es aquí, donde la función cultural de las maestras y maestros en Colombia adquiere aún más relevancia, pues es a través de la profesión docente que como sociedad podremos acceder efectivamente a la apropiación social del conocimiento. Un concepto que va más allá de la reproducción o la sola divulgación; se trata de hacer que la ciudadanía se empodere de los avances científicos, tecnológicos y sociales y los utilice para mejorar el bienestar común.

Así entonces, las maestras y maestros son por definición los mediadores entre la sociedad y la ciencia, quienes a través de su práctica la llevan a convertirse en un objeto de la enseñanza, algo que desde los años 80 del siglo XX hemos denominado en el argot pedagógico como la transposición didáctica, que no es otra cosa que llevar el conocimiento al aula para que este sea apropiado socialmente y tenga una verdadera utilidad para la vida de los estudiantes, sus familias y comunidades.

Por esta razón, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en su estrategia de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores, nos hemos propuesto compartir con la ciudadanía de Bogotá y del país, las experiencias de maestros y maestras de Bogotá quienes en su proceso de formación avanzada de maestría y doctorado, han obtenido distinción meritoria o laureada en sus tesis de grado. En esta iniciativa denominada “Serie Incentiva Digital Maestros y Maestras 10” se recogen en su segunda edición para el 2022, los 12 mejores trabajos académicos de alto nivel de igual número de maestros y maestras. Con esto, se busca hacer un aporte a la apropiación social del conocimiento que tiene su origen en las prácticas innovadoras de aula y en los procesos investigativos e intelectuales de los docentes del Distrito.

Así entonces, en estos trabajos se exploran diferentes temas y se apunta a dar solución a variadas problemáticas o retos pedagógicos: como la formación en prácticas culturales para la preservación del recurso hídrico, el desarrollo de habilidades y competencias TIC en los docentes, el fortalecimiento del pensamiento científico en estudiantes de primaria, la gestión educativa y la implementación de los sistemas de gestión de calidad en los colegios distritales, el género y la interseccionalidad retomando las experiencias educativas de mujeres afrodescendientes, la influencia de los factores familiares en el desempeño y logro académico, el estudio de la ética en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva deontológica, el uso de las tareas digitales como recurso didáctico para favorecer la argumentación, estrategias pedagógicas y curriculares para la inclusión de niños con diversidad funcional visual, la pertinencia de la formación docente con metodologías a distancia, la incidencia de la familia y la escuela en el desarrollo corporal y las modificaciones corporales en adolescentes y jóvenes; así como la pedagogía del cuidado y el auto cuidado partiendo de las historias de vida de niños y niñas y el análisis de sus contextos territoriales y familiares desde una postura ética radical.

En ese sentido, después de una adecuación editorial para convertir estos trabajos investigativos en libros académicos digitales; nos enorgullece presentar la segunda edición de la “Serie Digital Incentiva Maestras y Maestros 10”, una apuesta del IDEP para valorar la profesión docente y como un reconocimiento a su papel fundamental en la apropiación social del conocimiento.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor dirección General IDEP
Docente SED Bogotá

Prologo

“La actitud de sentir con cuidado debe transformarse en cultura y exige un proceso pedagógico, más allá de la escuela formal, que penetre instituciones y haga surgir un nuevo estado de conciencia y de conexión con la tierra y con todo lo que vive y existe en ella”

(Boff, 2002, p. 95)

El trabajo sobre el cuidado y autocuidado se constituye en un campo de conocimiento, que se ha ido alimentando desde hace años por diferentes disciplinas, especialmente aquellas abordadas a partir de diversas posturas feministas. Desde el ámbito educativo en nuestro país, se resaltan las propuestas impulsadas en escenarios comunitarios y de diferentes organizaciones sociales, las cuales han posicionado estas temáticas como elementos importantes para tramitar los efectos que durante décadas ha dejado el conflicto social, político y armado¹ en los cuerpos, las subjetividades y las historias de muchos hombres y muchas mujeres.

El propósito fundamental que persiguen estas apuestas, se concentra en encontrar las fortalezas y potencialidades que tenemos como sociedad, para seguir agenciando procesos de organización y empoderamiento, que permitan transformar colectivamente las estructuras injustas que impiden el desarrollo de todas las capacidades humanas, en el marco del gozo de una vida digna.

1 A lo largo del trabajo se adopta la categoría de conflicto político, social y armado ya que se reconoce que las causas de la guerra en nuestro país devienen de un entramado de situaciones, donde la inequidad política y económica ha llevado a condiciones de pobreza extrema, concentración de la tierra, extracción indiscriminada de recursos naturales y falta de garantías para llevar a la práctica una verdadera democracia participativa.

Estos elementos han sido el punto de inspiración para llevar a cabo el presente ejercicio de investigación, el cual se propone fundamentar y evaluar los alcances éticos, políticos, y epistémicos de una apuesta pedagógica del cuidado y del autocuidado, en el marco de la escuela formal, donde se parte de las historias de vida de niños y niñas para encontrar aquellos elementos que deben ser tramitados y potencializados, con el propósito de plantear colectivamente dinámicas alternativas de vida.

Esto es sumamente importante, si entendemos que hoy tenemos que convivir con realidades muy complejas, donde a la par de las dificultades que nos imponen nuestros entornos concretos, tenemos que responder a las situaciones adversas que como humanidad hemos creado. Este contexto, hoy nos empuja a buscar soluciones estructurales, que nos lleven a replantear las formas como nos relacionamos con nosotros/as mismos/as, con los/as demás y con el planeta en el que vivimos. En este sentido, la propuesta del cuidado y del autocuidado se ofrece como posibilidad de posicionar una postura ética radical², la cual se cimenta en el respeto de la vida en sus múltiples manifestaciones, invitándonos a situarnos en los espacios donde nos desenvolvemos, de cara a la historia que construimos, para reflexionar sobre lo que estamos dejando para las generaciones venideras.

Es por ello que, desde las escuelas formales, muchos maestros y maestras, hemos aprendido de los contextos sociales y populares, apostándole a otra forma de concebir y estructurar el acto pedagógico, situándonos como sujetos de posibilidades que tienen la opción de intervenir en el mundo para transformarlo, a partir de diversas perspectivas críticas. Es así como desde la construcción y puesta en práctica de múltiples experiencias didácticas y dialógicas, ha sido clave el trabajo con el cuerpo, la emocionalidad, la espiritualidad, la narrativa, entre otras

2 Esta ética radical se sustenta en los trabajos emprendidos por Leonardo Boff (2002), quien argumenta que la ética tiene que ver con el Ethos, es decir la morada, las formas no solo como organizamos nuestra casa, sino como nos comportamos en sociedad, el conjunto de valores y principios que orientan nuestras vidas y que se encuentran íntimamente relacionados con la búsqueda del bien común, el amor a la vida, el cuidado de sí mismo (a) y de los (as) demás, la corresponsabilidad con lo que pasa en el mundo, la solidaridad que humaniza, la compasión frente al sufrimiento, y la integración de cualquier teoría en la práctica.

dimensiones, las cuales han sido descuidadas por el sistema educativo tradicional en el cual hemos sido formados y formadas.

La presente investigación se sitúa en estas apuestas, donde la reflexión de prácticas pedagógicas alternativas, se convierten en la posibilidad no solo de tejer nuevos conocimientos, sino sobre todo de exponer y poner en diálogo preocupaciones y propuestas, que desde las escuelas estamos agenciando, para contribuir a la reconstrucción de los tejidos sociales que dan vida a los territorios en los que nos encontramos formando.

Elementos contextuales y de problematización



El escenario donde se desarrolla la presente investigación es en el Colegio El Minuto de Buenos Aires sede B, jornada tarde, institución de carácter público, ubicada en la periferia de la ciudad de Bogotá, en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, en el barrio La María.

Como veremos, Ciudad Bolívar se constituye como un territorio cargado de historias de luchas y resistencias, para ir consolidándose como el lugar de recepción de un sinnúmero de personas que han encontrado en sus montañas y sus laderas, un hogar y un refugio luego de ser desplazadas, por un conjunto de situaciones devenidas del conflicto social, político y armado; otros y otras por su parte, arribaron

buscando mejores oportunidades para la construcción de un futuro para ellos/as y los/as suyos/as.

De esta manera, los niños y niñas que llegan a la institución, así como sus familias, reflejan en sus formas de ser y de relacionarse, todas las utopías, potencialidades y realidades del territorio, pero también las cargas producto de las violencias cotidianas e históricas que han tenido que vivir. Todo esto entra en juego en el escenario escolar y en su formación académica y social, donde se ve que la escuela persigue unos propósitos que muchas veces desconocen las características, las necesidades y los intereses de las personas que allí se encuentran.

Por consiguiente, como maestra en dicha institución, surge en mí, el interés de trabajar con esta comunidad educativa, especialmente con los y las estudiantes de ciclo tres, grado 504, niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 10 y los 14 años, en torno a las narrativas de las trayectorias de vida, como mediación pedagógica que contribuye a despertar el deseo y la conciencia de construir una sociedad que ponga en el centro de sus preocupaciones y cotidianidades el cuidado y el autocuidado.

Esta experiencia pedagógica se empieza a desarrollar en el año 2015, sin embargo, es en el 2018 donde se logra consolidar, a partir del conjunto de propósitos, metodologías y aprendizajes. Es así como luego de este período de tiempo, comienza el ejercicio de sistematización del proceso pedagógico, el cual culmina con el presente documento.

En este orden de ideas, el punto de partida para posicionar la pertinencia de la presente investigación es la lectura del contexto, el cual se caracteriza por contener diversas dinámicas de violencia, que repercuten sobre la formación de las subjetividades infantiles que se encuentran en el escenario escolar, pues muchas situaciones que suceden en el barrio y en las familias es replicado en los espacios de socialización cotidianos, entre ellos la escuela. A partir de esto, se generan variadas situaciones que alteran la convivencia escolar, lo cual es problemático en la medida en que las instituciones educativas, en ocasiones, carecen de herramientas que permitan tramitar los conflictos que tienen los estudiantes consigo mismos/as y con los/as demás.

Para los y las estudiantes:

“Todo influye significativamente en su proceso de aprendizaje y en la forma de interactuar y socializar en el ámbito escolar, por lo cual los casos de deserción y matoneo escolar aumentan a pesar de las diversas estrategias y alternativas gubernamentales y distritales que se han generado de forma paternalista, que ya no son suficientes para la magnitud de las problemáticas evidentes en el contexto social, político y económico.” (Cantor, 2016, p. 24)

Es necesario que desde las escuelas indagemos por las causas profundas de dichas situaciones, realizando una mirada estructural, que permita entender de manera compleja lo que sucede con nuestros niños y niñas, así como con sus familias, situando el impacto político y de transformación cultural que se pretende en medio de los procesos pedagógicos, formando desde una perspectiva integral, donde se tenga en cuenta el cuerpo, la palabra, los sentimientos y las espiritualidades.

El tema de las narrativas de historias de vida se ha trabajado ampliamente, permitiendo hoy encontrar un cuerpo teórico y práctico que desde diferentes posturas las reivindican como metodologías, que permiten acercarse a las realidades de las personas con las que se trabaja (niños, niñas, mujeres, víctimas, etc.), sin embargo es necesario ahondar en los cuidados que se deben tener a la hora de enfrentarse a situaciones de dolor. Lo que se quiere decir es que, es importante aprovechar el diálogo que se puede establecer con aquellas apuestas (psicosociales, espirituales, entre otras) que han permitido generar acciones para tramitar todos los sentimientos que traen consigo las trayectorias vitales.

Esto afecta también a los maestros y maestras quienes muchas veces conocen y se acercan a las realidades de los y las estudiantes y se quedan paralizados y desesperanzados frente a lo complejo de estos asuntos, muchos y muchas se enferman tanto física como mentalmente, se genera entonces lo que se ha denominado agotamiento emocional³, estado que afecta su círculo profesional, familiar y personal.

3 “El agotamiento emocional está relacionado con que la persona manifiesta no poder dar más de su capacidad a nivel emocional y una disminución de sus propios recursos emocionales.” (Ministerio de Justicia y del Derecho y Corporación AVRE, 2012, p. 31)

Teniendo en cuenta lo anterior, se debe decir que el proceso teórico y práctico se abordará partiendo de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los fundamentos y alcances éticos, políticos y epistémicos de una pedagogía del cuidado y del autocuidado construida a partir de las narrativas de las trayectorias de vida de niños y niñas en el contexto escolar del colegio Minuto de Buenos Aires? A partir de esta, se estructuran los objetivos, los cuales se consideran como los puntos que guían la reflexión y el debate en el camino.

Objetivos

Objetivo general

Indagar sobre los fundamentos y alcances éticos, políticos y epistémicos de una pedagogía del cuidado y del autocuidado, desde las narrativas de trayectorias de historias de vida de niños y niñas en el contexto escolar del colegio El Minuto de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Analizar la relación que existe entre escuela y territorio y cómo ésta influye en las trayectorias de vida de los niños y de las niñas del colegio El Minuto de Buenos Aires.
- Identificar los elementos que fundamentan la apuesta pedagógica del cuidado y del autocuidado, teniendo presente la experiencia adelantada en el colegio El Minuto de Buenos Aires.
- Situar las bases didácticas de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, partiendo de la reconstrucción de la experiencia pedagógica adelantada en el marco del proyecto “Botella al mar”⁴.

4 Uno de los talleres que se trabaja en el primer momento de la experiencia pedagógica se denomina “intencionemos nuestro proyecto” (ver anexo 2), en este se trabaja a partir del poema “Botella al mar” de Mario Benedetti. En el mes de marzo de 2018, luego de haber trabajado esta actividad le estábamos buscando un nombre al proyecto y un estudiante propuso que lo denomináramos como el poema, justificaba que el cuaderno se asemejaba a la botella que tira un naufrago a la mar, buscando ser rescatado. De esta manera las historias contenidas en los diarios buscan que alguien en algún momento las lea y comprenda todo el significado que ellos y ellas les dan a estas.

En este sentido, las prácticas pedagógicas desde el cuidado y el autocuidado en el proyecto “Botella al mar” parten entonces de: la reflexión y la narración de las historias de vida; las formas de construcción de la identidad personal y colectiva; la autovaloración de las prácticas cotidianas; y las fortalezas internas que poseemos para construir aprendizajes que nos permitan vivir libres, posicionándonos como seres de posibilidad, como sujetos políticos que desean pintar sueños y esculpir nuevas realidades.

Apuesta investigativa y metodológica: la sistematización de experiencias

La presente investigación se posiciona como una investigación desde el margen, ya que le apuesta a:

La producción de conocimiento social que se hace sobre –y en ocasiones desde– problemáticas, fenómenos y poblaciones emergentes, en la mayoría de los casos vistos como marginados social, cultural o simbólicamente y generalmente orientados por intenciones prácticas de tipo educativo: buscan transformar o construir ambientes, sujetos y subjetividades individuales o colectivas. (Torres, 2004, p.64)

Este tipo de investigación parte sobre la reflexión de la práctica para producir conocimientos, que permitan generar un cambio en las dinámicas de la escuela pero también del contexto. En este sentido la pedagogía del cuidado y del autocuidado, en el marco del presente proyecto, tiene como horizonte construir herramientas con los y las estudiantes para que puedan potenciar sus proyectos de vida, teniendo como marco referencial su territorio (cuerpo, colegio, barrio, familia).

Situándonos en el contexto de la localidad de Ciudad Bolívar y siguiendo a Torres (2004):

Lo marginal es asumido no sólo como postura epistémica, sino también como posicionamiento ético y político, permite ver, decir y hacer lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento y poder. Porque lo marginal o liminal no significa por fuera, al borde, sino en el borde, en el umbral del sistema; por dentro y por fuera del orden, de lo instituido. Así como en lo social los momentos y las situaciones liminales evidencian los límites del sistema y posibilitan lo nuevo, instituyendo nuevos vínculos sociales,

las prácticas de conocimiento social hechas desde el borde permiten miradas y abordajes inéditos, que desbordan los límites de la ciencia social instituida. (Pág.67)

Esta postura se encuentra dentro del paradigma emancipador de la investigación socioeducativa, el cual se relaciona directamente con los propósitos formativos desde la educación popular y las pedagogías críticas (propuestas pedagógicas que dialogan con la presente apuesta), cuya intensión se distancia sustancialmente de la postura positivista y moderna de la ciencia, pues lejos de generar conocimientos universales y objetivos, pretende hacer una crítica y plantear alternativas a los marcos políticos, económicos, ideológicos y culturales que impiden al ser humano y a las comunidades desarrollar al máximo sus capacidades para vivir dignamente.

De esta manera, la sistematización de experiencias se acoge como enfoque metodológico de investigación, desde una perspectiva interpretativa y crítica, que busca dar cuenta del análisis de una práctica adelantada en el Colegio El Minuto de Buenos Aires de la Localidad de Ciudad Bolívar en el año 2018, donde además de trabajar desde la narrativa de trayectorias de vida, buscó consolidar estrategias de cuidado y autocuidado tomando como punto de partida el análisis del contexto, con miras a la transformación de escenarios sociales y escolares marcados por la violencia. Teniendo en cuenta esto, se hace necesario precisar qué se entiende por sistematización de experiencias, conocer su fundamentación epistemológica, así como la ruta metodológica trazada para el presente trabajo investigativo.

La sistematización de experiencias nace en el seno de los movimientos sociales, educativos, profesionales y culturales, que, en los años 60, hicieron una crítica y construyeron unas prácticas, para hacer frente al modelo desarrollista que se instauró en América Latina y que fue impuesto por los Estados Unidos.

Por sistematización de experiencias se entiende

Una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe. (Torres, 1999 citado por Torres y Mendoza, 2013, p. 165)

Entre los rasgos particulares de la sistematización de experiencias se exaltan los siguientes:

1. El trabajo de producción de conocimientos se da desde los sujetos de la experiencia, es decir, esta se constituye en un sistema auto observador donde los participantes, en palabras de Torres (2013), se convierten en actores/observadores que problematizan su realidad a través del diálogo.
2. La realidad a investigar se entiende como una construcción social que se comparte por un grupo o colectivo social. En esta, confluyen relaciones de poder complejas con lecturas no neutrales frente a los marcos de referencia sociales y culturales.
3. Combina diversas modalidades para acercarse a los problemas de investigación, captándolos en su complejidad desde la intersubjetividad.
4. Cuando se trabaja con colectividades, desde esta apuesta investigativa, todos se forman y se transforman en el ejercicio de investigación, a partir de la cercanía y la comunicación.
5. La sistematización es una re-construcción de sentidos de la experiencia que generan los participantes, orientada a la comprensión, potenciación y transformación de dichas experiencias.

Diversos autores llaman la atención sobre la diversidad de rutas metodológicas para abordar los problemas a investigar, sin embargo, la sistematización se convierte en una práctica tan abierta y rica que posibilita que cada iniciativa se posicione como una experiencia innovadora y alternativa en el trabajo de construir conocimientos a partir de las prácticas. Para el ejercicio de sistematización que se propone desde la experiencia de la pedagogía del cuidado y el autocuidado, el proceso se organiza en forma de espiral. Este símbolo ha sido muy importante para muchas culturas ya que representa la evolución, el tiempo no lineal que nos invita a volver a estadios anteriores para continuar en un camino infinito. Desde esta perspectiva, cada momento en el proceso de la investigación es una etapa de avance, la cual implica que nos podamos devolver a evaluar cómo estamos haciendo las cosas, o replantear el camino que se está emprendiendo.

Figura 1. Ruta en espiral para la sistematización de experiencias



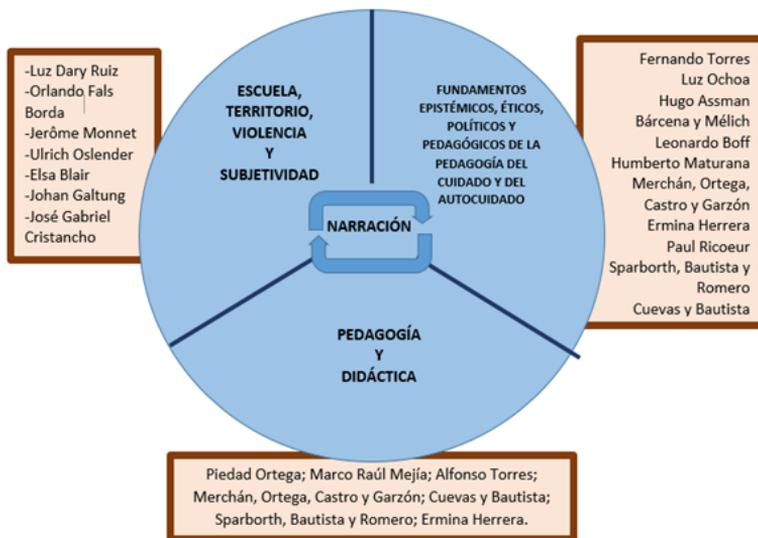
Fuente: elaboración propia

Este gráfico nos muestra los momentos o fases que se siguieron para la sistematización de la presente experiencia. En primer lugar, se hizo necesario hacer una lectura del contexto en el cual se realizó el abordaje; identificando sus necesidades, problemáticas, potencialidades y en general todas aquellas características que permitieron justificar y estructurar la propuesta pedagógica.

Posterior a esto se realizó la consolidación del equipo de trabajo para adelantar la propuesta. Se trató del curso 503 de la jornada tarde, del colegio ya mencionado. Con ellos y ellas se generaron unos acuerdos relacionados con la disposición frente al proceso, lo cual requería hacer los trabajos en casa y conseguir recursos para la adquisición de los cuadernos para las actividades, entre otros. Así mismo, se contempló que el proceso fuera acompañado por las familias desde los hogares.

En la recopilación y análisis de la información se definieron el conjunto de categorías, así como los autores y autoras que acompañarían este proceso de reflexión teórica y práctica. Las categorías se organizaron en tres grandes grupos que se construyeron teniendo como orientación los objetivos y el desarrollo de la investigación, las cuales establecen un diálogo permanente a lo largo del documento. En primer lugar, encontramos la relación entre escuela, territorio, violencia y subjetividad; en segundo lugar, los fundamentos epistémicos, éticos, políticos y pedagógicos de la pedagogía del cuidado y del autocuidado; y finalmente la relación entre pedagogía y didáctica. Los elementos mencionados se recogen en el siguiente gráfico:

Figura 2. Categorías de análisis y autores de referencia



Fuente: elaboración propia

Una vez formulados nuestros horizontes conceptuales, vino la etapa de recolección de la información, la cual se comprendió como el diálogo establecido con diversas fuentes para fundamentar y orientar las prácticas. De ahí la necesidad de poner en conversación autores/as, textos, fotografías, planeaciones, diarios de los niños y niñas y todo el material producido en la experiencia pedagógica. Este ejercicio, más

allá del apunte de citas bibliográficas, permitió entretejer la práctica y la teoría desde una postura epistémica, donde fueron fundamentales las voces y las narraciones de los y las participantes.

En este sentido, la triangulación de la información se entiende como un ejercicio de articulación, donde se construye un diálogo entre lo conceptual, las voces de los sujetos participantes y la voz de la maestra, entre otros elementos que permiten nutrir los hallazgos de la investigación. En esta etapa fue muy importante compartir el documento que se iba consolidando, para escuchar los aportes de otras personas que han trabajado sobre este tipo de experiencias.

Por último, se propone la socialización del documento final. En este momento es sumamente importante que las personas que participaron en esta iniciativa conozcan cómo se organizó y se analizó la información y den sus puntos de vista frente a lo elaborado. Así mismo, la apuesta es que reconozcan su participación en el proceso y se reflexione colectivamente sobre las maneras de continuar alimentando la propuesta, ya que, como se ha mostrado, la pedagogía del cuidado y el autocuidado propende por generar cambios radicales en el contexto, por tal razón es importante trazar las rutas del camino que se debe continuar.

Estructura del documento

Una vez explicados los marcos de referencia sobre los que se sustenta la presente investigación, queremos mostrar brevemente la organización de este documento.

Inicialmente se realizará una exposición del estado del arte que se ha construido sobre el tema de pedagogía del cuidado y del autocuidado, haciendo una lectura de los documentos encontrados entre el 2007 y el 2017, especialmente en el área psicosocial y en el campo educativo. El propósito de este ejercicio es identificar aquellas categorías sobre las que se ha a bordado este campo de conocimiento, así como aquellos elementos que permiten ir sustentando la necesidad de abordar este espacio de trabajo en la escuela.

En el primer capítulo, titulado *comprensiones sobre escuela y territorio desde las voces de los niños y de las niñas en Ciudad Bolívar*, se aborda la relación que existe entre las categorías escuela, territorio, violencia y

subjetividad, como marco contextual que permite sustentar la apuesta pedagógica del cuidado y del autocuidado. Para lograr este propósito, se retomarán las narraciones construidas por los niños y las niñas en el marco del proyecto “Botella al mar”, las cuales entran en diálogo con elementos conceptuales desde diversas áreas del conocimiento.

En el segundo capítulo denominado *trayectorias de cuidado y de autocuidado: Construyendo un camino pedagógico, ético y político*, se propone identificar los elementos epistémicos de la propuesta educativa cuidadora, construyendo sus fundamentos filosófico- políticos así como aquellos teóricos y conceptuales. En esta tarea es importante delimitar lo que se entiende por educación, las formas en las que aprendemos, las concepciones que se tiene sobre los actores y las actrices del proceso educativo, así como los horizontes que persiguen. Por otro lado, se ahondará en el tema de la corporeidad y la emocionalidad, la experiencia de sí y la alteridad y el lugar de la memoria y la narración dentro del proceso.

El tercer capítulo nombrado *reflexión en torno a la práctica educativa: un diálogo entre pedagogía y didáctica*, se centrará en caracterizar estas dos categorías, lo que nos permitirá comprender la estructura de una apuesta metodológica desde la pedagogía del cuidado y del autocuidado, con la experiencia del proyecto denominado “Botella al mar”. Este apartado se complementa con el anexo 2, donde se describen las actividades adelantadas en los escenarios de encuentro dispuestos en el colegio El Minuto de Buenos Aires. Así mismo, se recogerán los aprendizajes que se construyeron en el proceso desde las voces de los y las participantes.

Por último, se exponen los sentires y las reflexiones finales de la investigación, donde se describen los aciertos y las dificultades que se vivieron en el proceso, así como los aportes realizados al campo de la educación y la pedagogía. Con esta última lectura se enfatiza en los caminos que quedan abiertos para seguir ahondando en esta temática desde posteriores ejercicios investigativos.

Las reflexiones que se sustentan a lo largo de esta investigación en el marco de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, pretenden ahondar en la necesidad de continuar creando, desde los escenarios escolares propuestas donde el cuerpo, la memoria y la narración

sean ejes transversales que nos animen a reconocernos como sujetos de cambio desde nuestro que-hacer, donde es fundamental el trabajo colectivo y el enraizamiento con los espacios que nos llenan de vida y esperanza. Esperamos que la iniciativa construida por esta maestra junto con sus niños y niñas, sirva de inspiración que nos anime a pensar que desde la escuela hay un espacio vivo de lucha y resistencia.

¿Qué encontramos acerca del tema?

En los rastreos realizados a las investigaciones que existen desde el tema de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, se pueden exaltar algunos elementos importantes que nos darán pistas para delimitar el campo de la investigación propuesto. Dichos antecedentes, se exploraron entre el 2007 y el 2017 en tesis de pregrado y maestría, así como en artículos de la Universidad Pedagógica Nacional, concretamente del programa de Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, en los repositorios de la Universidad de la Sabana y de la Universidad Javeriana. Cabe mencionar también los trabajos adelantados por organizaciones sociales, así como los documentos y cartillas construidas por la Secretaría de Educación en el 2007, 2014 y 2015.

En este ejercicio se encontraron diferentes campos de conocimiento en los cuales se ha abordado el tema del cuidado y del autocuidado. Para la presente propuesta, el análisis se centrará en los aportes de los trabajos adelantados desde el área psicosocial y los contextos educativos formales y comunitarios, describiendo los lugares desde los que se sustentan sus intereses investigativos.

Desde el campo psicosocial se encontraron específicamente dos tesis y una investigación del Ministerio de Justicia y del Derecho con la Corporación AVRE (Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de Violencia Política), trabajos que dan cuenta de las categorías de cuidado y autocuidado, los cuales se encuentran directamente conectados con trabajos de intervención terapéutica con personas y comunidades en el marco de contextos de violencia sociopolítica.

Se resalta la propuesta de “Historias co-creadas en la intervención sistémica que promueven la reparación emocional en los niños y niñas víctimas del conflicto armado”, escrita por Sandra Fontecha, Marlín Moreno y Argelia Medina (2010), la cual va enfocada a identificar

y comprender los elementos a nivel individual, familiar y social que contribuyen al proceso de recuperación emocional en los niños y las niñas víctimas del conflicto armado. De esta manera las autoras en el proceso evidencian que la co-creación de relatos emergentes⁵, el juego en la interacción familiar y con pares, la escolaridad y el componente espiritual juegan un papel importante en la reparación de esta población. Un elemento sumamente valioso de esta investigación se recoge en la siguiente afirmación “La reparación emocional, puede abrir posibilidades siempre y cuando las voces de la infancia sean una parte activa en el proceso de co-construcción de sus propias historias de vida.” (Fontecha, Moreno y Medina, 2010, p. 66) Allí se evidencia la relevancia del ejercicio narrativo de los niños y de las niñas, donde por medio de la conversación se construyen nuevas historias, nuevos significados, posibilidades y soluciones frente a los problemas que han tenido que enfrentar en medio de contextos de violencia.

Por su parte, el trabajo denominado “La historia de vida como estrategia de cuidado a cuidadoras en el acompañamiento psicosocial de La Comadre – AFRODES”, realizado por Zue Cepeda y María Alejandra González, en el año 2017, invita desde una postura cualitativa, a explorar la historia de vida como herramienta de cuidado a cuidadoras en el acompañamiento psicosocial a mujeres promotoras de derechos humanos. A partir del método biográfico, las investigadoras reconstruyeron la historia de vida de una lideresa afrocolombiana, para evidenciar, cómo a partir de este ejercicio se pueden lograr prácticas de cuidado y heterocuidado con mujeres, orientadas a que ellas, desde la narrativa, puedan fortalecerse a sí mismas, así como a sus proyectos colectivos.

En este trabajo, un elemento político que se resalta, es la importancia de reconocer que la defensa de los derechos humanos se enmarca dentro de las labores del cuidado, es decir, que las mujeres al comprometerse con un proyecto colectivo, extienden estas acciones más allá del ámbito privado, para hacerse sujetas públicas que construyen tejido social. Citando a Gutiérrez (2013), las investigadoras afirman:

Los seres humanos vivimos en perenne estado de vulnerabilidad, estamos expuestos a daños y peligros potenciales que, en ocasiones,

5 Los relatos emergentes son entendidos como actividades narrativas, donde se construyen historias alternativas frente a hechos traumáticos que marcan las historias de vida de los sujetos

evitamos nosotros mismos, y en otras, alguien lo hace por nosotros (...) existe una acción que realizada por uno mismo o por otros nos protege y esa acción la denominamos cuidar: Nos cuidamos a nosotros mismos o somos cuidados por otros. Por ello, el cuidado es un fenómeno constitutivo básico de la existencia humana y la asimilación del concepto incluye un cuidado hacia uno mismo o autocuidado, y un cuidado hacia los demás o heterocuidado. (Cepeda y González, 2017, p. 44)

Por otra parte, se consultó la investigación denominada “Cuidándonos. Programa de formadores en autocuidado. Diseño de un modelo de autocuidado de la salud mental dirigido a servidores públicos y contratistas que atienden y orientan víctimas en la Defensoría del Pueblo y la Fiscalía General de la Nación y desarrollo del proceso de capacitación de la red de formadores”, adelantada por el Ministerio de Justicia y del Derecho y la Corporación AVRE, en el año 2012. Este trabajo, situado desde el enfoque psicosocial estableció dos objetivos fundamentales: el primero, realizar un estado del arte en los campos del autocuidado y de la prevención del agotamiento emocional desde el paradigma de la complejidad. El segundo, aportar al desarrollo viable y realista de una propuesta de autocuidado para la Defensoría del Pueblo y la Fiscalía General de la Nación. Allí se trabajaron dos categorías básicas que se desarrollaron a lo largo del texto: Autocuidado y Agotamiento emocional (burnout). Una de sus conclusiones fundamentales, se concentra en llamar la atención sobre la necesidad de superar la mirada del autocuidado como un ejercicio individual, que se encuentra distanciado del contexto. De esta manera, invita a tener una comprensión interrelacional e intersubjetiva del cuidado de sí en comunión con los otros y otras. Esto solo se da en la construcción de un cuerpo colectivo, mediante el reconocimiento de las prácticas que hacen posible el desarrollo de fortalezas y resistencias en los territorios locales, donde se desarrollan las acciones cotidianas.

Desde el ámbito educativo se diferencian tres espacios en los cuales las propuestas pedagógicas de cuidado y autocuidado han encontrado creciente acogida. Por un lado, podemos citar las orientaciones brindadas por la guía para la promoción del cuidado y el autocuidado en los colegios distritales de Bogotá; por otro lado, encontramos las apuestas investigativas y de intervención realizadas en contextos escolares; finalmente queremos exaltar aquellas iniciativas adelantadas por organizaciones comunitarias, sociales y populares que se distancian un poco de la escuela formal. En esta última parte, se resaltan los

trabajos hechos por maestras y estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y la propuesta del Centro de Promoción y Cultura (CPC) de Britalia. Es necesario de igual manera reconocer en este ámbito, el acompañamiento adelantado por la Corporación Kairos Educativa- Kaired, en lo que corresponde al proyecto de Pedagogía y Teología del Cuidado.

Desde el escenario escolar, queremos citar en primer lugar, las orientaciones emanadas por el gobierno de la ciudad en materia de cuidado y autocuidado para las instituciones educativas distritales. De esta manera se encuentra que en el año 2007 la Secretaría de Educación del Distrito (SED) expidió un documento elaborado por Francisco Cajiao denominado “Pedagogía y ética del cuidado”, en este se pretende dar unas consideraciones generales sobre la necesidad de formar desde la escuela para la humanización. Para lograr este propósito, se propone que es fundamental construir una ética del cuidado, donde se cuide el ser en sí mismo, para que este cuide a los demás, entendiendo estos preceptos como vehículo de desarrollo. Desde estos postulados, se invita a pensar en el cuidado de la mente y el cuidado del cuerpo, el cuidado desde la solidaridad con los otros y otras y el cuidado de lo público. Estos elementos están fuertemente vinculados a la propuesta de formación en competencias ciudadanas, dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las cuales son requisito en las construcciones curriculares de las instituciones desde el año 2004 hasta nuestros días.

En este mismo sentido, se encuentran los textos elaborados por el área de Cuidado y Autocuidado de la SED, los cuales fueron construidos en el 2014 y 2015, durante el gobierno de Gustavo Petro en la ciudad de Bogotá. Estos documentos se encuentran en el marco de la ya mencionada propuesta de Lineamientos Pedagógicos de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, estos se ajustan para estar en correspondencia con el marco de la política educativa de la época, que le apostaba a la construcción de una sociedad diferente, donde las personas pudieran desarrollar sus capacidades y potencialidades desde la educación. Desde allí, se contemplaron unas áreas temáticas a trabajar las cuales fueron: ambiente, derechos humanos y paz, diversidad y género, participación y cuidado y autocuidado. Estas, según la SED (2014),

Además de recoger contenidos básicos de conocimiento ciudadano, actúan en la propuesta como campos de práctica, donde los contenidos, el contexto y la mediación pedagógica toman cuerpo, convirtiéndose en acciones educativas que contribuyen al desarrollo de las capacidades ciudadanas esenciales. (Pág. 28)

A partir de estas disposiciones, se elaboraron tres cartillas para guiar la práctica pedagógica en las instituciones escolares: Guía para la promoción del cuidado y el autocuidado en los colegios distritales; Guía para acompañar la recuperación psicosocial en comunidades educativas distritales después de una situación crítica y Orientaciones para la acción en cuidado y autocuidado. Posteriormente, en el año 2015, se publica el texto “Manual de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de sentires y redes. Cuidado y autocuidado” por parte de la SED y el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Estos documentos entienden que el cuidado se da:

Cuando la existencia de alguien o de algo tiene importancia para cada cual. Sólo así podemos disponernos a participar de los sufrimientos, alegrías, éxitos, sueños y, en suma, de la vida de esa o ese alguien que nos importa. Cuidado significa desvelo, solicitud, delicadeza, atención, solidaridad, respeto, reconocimiento y empatía con las otras personas, con todo cuanto nos rodea y con nuestra casa común: el planeta Tierra. Por eso hablamos del cuidado no como una acción, sino como un modo de ser en el mundo, una actitud de vida. (SED y CINEP/PPP, 2015, p. 37)

Como se puede evidenciar, estas propuestas si bien abarcan el tema del cuidado y el autocuidado y lo ven como saberes y prácticas necesarias para trabajar desde la escuela, se distancian una de la otra. Por un lado, en el año 2007, el propósito es educar para el desarrollo de competencias ciudadanas, ya en el 2014 la intención es formar en capacidades humanas, y en este aspecto el cuidado y el autocuidado son herramientas que potencian procesos de formación enfocados en la construcción de otra sociedad, donde se reivindican valores como la solidaridad, la cooperación, la empatía, entre otros. Cabe mencionar que a pesar de ser muy interesantes las ideas de la propuesta de la Secretaría, queda como deuda evaluar el impacto y el empoderamiento que tuvieron las instituciones sobre ésta, ya que, si bien la construcción de los materiales gozó de amplia participación de estudiantes, docentes y organizaciones, son inciertos los alcances que se tuvieron en los contextos educativos.

En lo encontrado con relación a la temática que nos convoca, desde el campo escolar, citamos dos investigaciones, la primera adelantada por Yuly Martínez, Alejandra Rubiano y Martha Venegas, estudiantes de la Universidad de la Sabana, quienes en el año 2008 formularon la tesis: “Pedagogía del cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz.” La segunda, es una intervención en el contexto de la escuela pública en la localidad de Ciudad Bolívar, titulada “Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física”, elaborada por los profesores Pedro Ariza y Jhon Jairo Muñoz, en el año 2016. En ambas propuestas se parte de un análisis del contexto, donde se encuentra que las dificultades de convivencia que se presentan en el ámbito de la escuela, se pueden abordar si se sitúa la ética del cuidado como elemento sustancial de las prácticas y como horizonte pedagógico. Desde allí se aborda la necesidad de fortalecer los procesos en estos escenarios, a partir de las competencias ciudadanas dispuestas por el MEN, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas desde las diferentes dimensiones de los niños y las niñas, especialmente aquellas relacionadas con la paz y la convivencia. Una vez analizados estos elementos desde cada investigación se propone un conjunto de talleres, los cuales son desarrollados con cada comunidad educativa, donde se trabajan los temas del cuidado a sí mismo/, de los/as demás y de los entornos en los que vivimos.

Por otro lado, es importante señalar las iniciativas que se han formulado en el seno de organizaciones sociales, populares y comunitarias. Iniciaremos entonces con exponer el trabajo de las profesoras Pilar Cuevas y Judith Bautista Fajardo, quienes en el año 2015 realizaron la investigación denominada “Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial.” Esta iniciativa surge como el resultado de la articulación entre la Licenciatura en Educación Comunitaria, con la línea Memoria Colectiva, Corporalidad y Prácticas de Vida Digna, y la Corporación Kairos Educativa- Kaired. En esta, se recogen los principales postulados y experiencias metodológicas que han guiado desde el año 2013 hasta el 2016, el trabajo práctico y teórico de los y las estudiantes de dicha licenciatura, en relación a los temas de memoria colectiva y autocuidado. Las autoras basan su propuesta en las pedagogías decoloniales, las pedagogías críticas y la interculturalidad crítica, para construir una serie de rutas de autocuidado y autosanación

desde el Sistema Hohnergie⁶. La postura que hay sobre el autocuidado está enmarcada en la posibilidad de construir un proyecto colectivo alternativo y contrahegemónico principalmente desde espacios no escolarizados.

A partir de la propuesta adelantada por estas maestras, algunos/as estudiantes de la licenciatura han realizado sus proyectos de investigación⁷ desde esta línea, en diferentes organizaciones sociales, especialmente en aquellas que enfocan su quehacer en el trabajo con mujeres populares y jóvenes diversos/as. En estas, se aborda principalmente lo corporal desde apuestas pedagógicas decoloniales a partir de mediaciones tales como la danza, el canto popular, la memoria colectiva, la alteridad, el enraizamiento territorial y el trabajo biográfico y autobiográfico. Como punto de partida se reconoce que las personas que llegan a estos escenarios, están atravesadas por un conjunto de violencias que limitan su capacidad de actuar a nivel colectivo y político. Para

6 El sistema Hohnergie es una forma de trabajo con el cuerpo creada por Yosé Höhne-Sparborth, teóloga y terapeuta Alemana, en su trabajo con víctimas de guerra, durante 14 años junto con el equipo de Centro las Casas en el Salvador. Este sistema se ha consolidado y enriquecido en Colombia, desde el proyecto de pedagogía y teología del cuidado de Kairos educativo, como una propuesta de rutas pedagógicas que mediante pedagogías del cuerpo, apuestas político-teológicas y abordajes terapéuticos, busca introducir el cuerpo en las practicas pedagógicas populares y comunitarias, facilitando procesos de empoderamiento, autosanación y transformación de cara a la restitución integral de las personas y los colectivos desde una perspectiva decolonial y liberadora. (CIUP 2015.)

7 Entre estos trabajos se consultaron los siguientes: Méndez, V. (2014). Una propuesta pedagógica de autocuidado y de no violencia religiosa patriarcal contra la mujer; Aguilar, E. (2015). Proyectos de vida de las mujeres de base de los sectores populares de la ciudad de Bogotá en la construcción del buen vivir urbano; Beltrán, D., Correa, N., y Olaya, M. (2016). Nuestro cuerpo como primer territorio de aprendizaje y transformación individual y colectiva. Material pedagógico; Díaz, A., y Giraldo, L. (2016). Circulo de mujeres re-habitando mi cuerpo, re-estableciendo mis vínculos. Una apuesta pedagógica basada en el autocuidado para la restitución emocional y corporal de mujeres víctimas de violencia ginecoobstétrica; Losada, C. (2016). Pedagogías decoloniales y cocuidado: un aporte en la reconstrucción y restitución de la memoria colectiva de hombres transgénero de la organización social hombres en desorden; Rodríguez, A. (2016). El cuerpo como lugar de (re) existencia y restitución del ser: una reflexión a partir de la pedagogía del cuerpo con perspectiva decolonial.

superar y potencializar estos condicionamientos, proponen un conjunto de estrategias desde el cuidado y del autocuidado donde es fundamental el equilibrio de los centros energéticos corporales, en la identificación y resignificación de memorias individuales y colectivas, realizando ejercicios de observación y coobservación, los cuales pretenden ubicar y localizar en el espacio y en el tiempo los daños, traumas y violencias guardados en el cuerpo. Desde esta perspectiva, la corporeidad se entiende como un lugar de disputa, el cual se ha querido controlar, homogenizar y domesticar a través de distintos dispositivos sociales.

Para finalizar este estado del arte, se mencionan los aportes del CPC⁸, desde la cartilla denominada “Autocuidado: reflexiones y herramientas” editada en el año 2013. Esta iniciativa es producto del espacio de autocuidado que se viene adelantando desde la organización con la premisa de que si “el cuerpo de las mujeres no está bien, la construcción de lo político, desde la diversidad de las mujeres no puede ir bien.” (Herrera, 2013, p. 4) En este material se recogen los elementos teóricos y prácticos que han orientado este espacio, donde se comprende, que tanto el autocuidado como la autorrecuperación generan procesos de empoderamiento sobre la vida propia y sobre el proyecto político que se está construyendo. Para ello, es fundamental reflexionar sobre elementos como la corporeidad femenina, las afectaciones que han traído las violencias, el autocuidado como autosanación, y diversas herramientas basadas en la propuesta de Yosé Höhne-Sparborth. Para estas mujeres, el autocuidado:

Facilita la toma de conciencia de nuestros bloqueos, saber qué nos enferma y debilita, qué nos hace sufrir y cómo resolverlo. Nos ayuda a descubrir que la mujer que somos hoy es el resultado de un tejido complejo de mensajes: experiencias, herencias, historias. Nos permite comprender desde la propia piel que “lo personal es político.” (Herrera, 2013, p.7)

Al culminar este ejercicio inicial de indagación, podemos hacer un balance analítico de lo encontrado, donde llama poderosamente la

8 El Centro de Promoción y Cultura es una organización comunitaria, social y cultural nacida hace algo más de 40 años en el barrio Britalia de la localidad de Kennedy que trabaja con mujeres y jóvenes. Su apuesta es “Formar para transformar, resistir para crear y generar organización” con el fin de modificar las estructuras sociales desde una mirada crítica y con perspectiva de género. (Herrera, 2013.p. 4)

atención el lugar que se le ha dado a las apuestas de cuidado y de autocuidado desde el campo psicosocial y el pedagógico, donde se resalta en primer momento la importancia de la lectura del contexto, reconociendo que las violencias que vivimos a causa del conflicto social y armado ha dejado en nuestros cuerpos y subjetividades innumerables huellas, las cuales repercuten en las formas como nos relacionamos en los contextos donde nos desenvolvemos, entre ellos la escuela. A partir de estos elementos podemos afirmar que los trabajos de cuidado y autocuidado son pertinentes si nos situamos desde una opción radical y transformadora de la praxis educativa. De esta manera es necesario atender al llamado realizado por el Ministerio de Justicia y del Derecho y la Corporación AVRE, quienes invitan a que se contemple como punto de partida el elemento contextual y dialógico, más allá de un abordaje individual y circunstancial.

En este plano, un elemento importante de resaltar, es el lugar que ocupan las historias de vida y la narración en algunos trabajos como la posibilidad de contextualizar los ejercicios de cuidado y autocuidado. Como se ha visto es fundamental que se reconozca a las personas en su devenir histórico, detectando elementos a trabajar desde el autocuidado para llegar a prácticas de cuidado con los otros y otras y con el medio donde vivimos. Sin embargo, no se encontraron rutas estructuradas para abordar este elemento a partir del trabajo biográfico, ni respuesta a cómo estas se anclan en ejercicios de cuidado y autocuidado, tampoco se hace una reflexión en torno a la dimensión ética y política que subyace a estos ejercicios. Este elemento es crucial ya que se deben garantizar procesos que no generen más daños de los ocasionados por los contextos de violencias en los que se ven inmersos.

Desde los contextos institucionales formales se evidencian algunos elementos contradictorios. Por un lado, para fundamentar sus propuestas se desarrollan algunos elementos éticos y políticos del cuidado y del autocuidado, los cuales se relacionan con la defensa esencial de la vida, sin embargo, las prácticas educativas que se proponen, se inscriben dentro de la formación en estándares y competencias ciudadanas. De esta manera, poco se pone en discusión tales conceptos, los cuales se han venido implementado desde la mirada neoliberal que hay sobre la escuela. En esta medida, los centros escolares se adaptan a estructuras curriculares estandarizadas, cuyo objetivo es preparar a los y las estudiantes para que salgan a reproducir los valores y propósitos económicos de este modelo

de desarrollo, lo cual choca radicalmente con la postura cuidadosa⁹. Por otra parte, es necesario decir que en el desarrollo de esta investigación no se encontró material que permita evaluar o reflexionar sobre los alcances de estas iniciativas en términos prácticos. De este modo, no se alcanza a visibilizar el alcance transformador de las relaciones que se tejen al interior de los escenarios escolares a partir de estos procesos pedagógicos.

Desde la perspectiva comunitaria esto se vivencia de otra manera. Se debe decir que todas las apuestas investigativas que se consultaron, basan sus postulados en las pedagogías decoloniales como marco epistémico, cuyo propósito es reconocer las estructuras coloniales y de dominación que hay sobre el continente en el plano epistemológico y cultural. De esta manera, exaltan el lugar del cuerpo como primer territorio a liberar, la memoria como un proceso colectivo a construir, las rutas de cuidado y autocuidado las cuales se basan en el sistema Hohnergie, las narraciones, biografías y autobiografías como punto de anclaje de estas prácticas, entre otros elementos que permiten pensar en una pedagogía del cuidado y autocuidado con elementos claramente estructurantes. Las diferentes iniciativas que se enmarcan en estos contextos, han permitido situar el tema a nivel nacional desde su trabajo con organizaciones comunitarias con un componente claramente político, apuntando a procesos de transformación desde la memoria, la corporeidad y la construcción de nuevas subjetividades con perspectiva de género.

9 Un estudio riguroso sobre la comprensión del currículo desde las competencias es expuesto por Niño, L., Tamayo, A., Gamma, A. y Díaz, J. en su texto: *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. (2016) En este se plantea que este discurso viene orientado desde organismos internacionales quienes pretenden insertar los objetivos empresarial en las escuelas, así las “reformas son algunas de las respuestas a las exigencias de la sociedad de mercado que pretende que los Estados cuenten con un mayor control ciudadano, con una dirección centralizada de la política educativa a través del currículo único, las pruebas estandarizadas y sus correspondientes estándares de competencias, para la obtención de altos rendimientos en los resultados impulsados por la mejora en la competitividad nacional, mediante los procesos de medición de profesores, estudiantes e instituciones.” (Pág. 22) A partir de esta tesis, afirman que la categoría que refiere a las competencias posee varias contradicciones, las cuales se encuentran en la misma comprensión del concepto, el cual definen como polisémico, polimorfo y poliédrico, consideraciones que también se ajustan a la propuesta de competencias ciudadanas.

Sin embargo y frente al auge que han tenido estos procesos de cuidado y autocuidado, todas las experiencias se centran en población joven o adulta: mujeres, hombres trans, trabajadores del Estado. En lo consultado, no se encontraron experiencias que sistematicen trabajos adelantados desde contextos educativos con niños y niñas. Es latente la preocupación por intervenir para transformar contextos de violencia, sin embargo pareciera, que la infancia aún sigue siendo subestimada y encerrada en las prácticas tradicionales y estandarizadas que ofrece la escuela.

Como se ha visto, el tema en la actualidad es muy pertinente si tenemos en cuenta las características históricas y políticas por las cuales atraviesa nuestro país y nuestra ciudad. Así mismo, entendemos que el actual modelo de desarrollo no es viable ni para los seres humanos ni para la naturaleza, el capitalismo con su discurso de progreso y abundancia ha excluido a la gran mayoría de la población, generando a su vez una gran crisis ecológica y social, que ha desencadenado graves consecuencias. Con base en estos elementos muchos maestros, maestras, psicólogos, psicólogas, académicos y académicas, encuentran que en los postulados del cuidado y el autocuidado pueden configurar una sociedad diferente. Es necesario volcar la mirada hacia nosotros y nosotras mismas para emprender prácticas de reconocimiento y amor hacia los Otros y las Otras, en esta medida es urgente reconstruir los lazos afectivos y de pertenencia hacia los territorios, desde una ética alternativa con miras a generar otra relación con el mundo. Trabajar entonces desde la escuela como semillero de esta gran transformación, es un reto.

Comprensiones sobre escuela y territorio desde las voces de los niños y de las niñas en Ciudad Bolívar



Pensar una pedagogía del cuidado y del autocuidado en espacios escolares, nos invita en primera medida a reconocer el entorno territorial en el cual se encuentran inmersas las prácticas y las apuestas que le apuntan a la formación desde experiencias que atraviesen a los sujetos en sus trayectorias de vida. De esta manera, es necesario hacer una lectura del contexto de Ciudad Bolívar, el cual se caracteriza por vivir diversas dinámicas de violencias, que han afectado las subjetividades de las personas y que por ende han trastocado los escenarios educativos. Reflexionar sobre estos elementos nos posiciona desde un lugar ético y político, por lo cual es muy importante reconocer los rasgos específicos del territorio donde se adelantan los procesos y las reflexiones, reconociendo a los sujetos que intervienen, convirtiéndose esta tarea en el fundamento de la presente iniciativa investigativa.

Consecuentemente, el propósito del presente capítulo se centra en analizar la relación que existe entre escuela y territorio y cómo ésta influyen en las trayectorias de vida de los niños y de las niñas del colegio Minuto de Buenos Aires, develando las tensiones que se han ido estructurando en un escenario que interviene en la formación de subjetividades individuales y colectivas, pero que además permite configurar subterráneas formas de resistencia y de esperanza.

Esto es muy importante ya que se pretende que la apuesta pedagógica del cuidado y del autocuidado sea pertinente, abarcadora de las dimensiones obviadas por el dispositivo escolar, que permita tramitar el dolor y la frustración que dejan las historias de vida y además potencie la construcción de un tejido colectivo basado en la solidaridad, la comunitariedad y en la exigibilidad de condiciones de vida digna para todos y todas en el territorio.

Es así como se hace necesario conceptualizar y respondernos las siguientes preguntas: ¿Cuál es el lugar de la escuela en el entramado social de nuestro país?, ¿Qué relación existe entre escuela y territorio en Ciudad Bolívar?, ¿Cómo viven y significan los niños y las niñas el territorio?, ¿Cómo los niños y las niñas construyen sus subjetividades en medio de este contexto urbano popular de Ciudad Bolívar?, ¿Por qué la subjetividad es una categoría que atraviesa los contextos escolares? Para ello, la ruta de trabajo de este capítulo parte del análisis conceptual de las categorías territorio y subjetividad, poniendo en diálogo estos referentes teóricos con las narraciones que realizaron los niños y las niñas a lo largo de la experiencia pedagógica. Finalmente se realizará una reflexión del lugar de la escuela en la posibilidad de construir otras formas de ser de lo territorial y lo subjetivo.

La escuela: un territorio en disputa

Los centros escolares como los conocemos hoy, nacen en Europa el siglo XVIII y aunque tardan en consolidarse como un espacio necesario para el conjunto de la sociedad se puede decir que su

Presencia y obligatoriedad (...) se justifica en razones políticas: para hacer factible la democracia social; en razones sociales: la escuela complementa (a veces sustituye) la educación familiar e informal; y en razones estrictamente pedagógicas posee la organización y los recursos humanos pertinentes para llevar a cabo la acción educativa de manera

sistemática. Por todo ello, y a pesar de los cambios sociales acontecidos en los últimos tiempos, la potenciación de la escuela como institución educativa aparece estrechamente vinculada con los proyectos generales de desarrollo social. (Ruiz, 2006, p. 6)

Dicho desarrollo social, viene orientado por lo que ha entendido el mundo occidental (desde la Modernidad) por “desarrollo”, lo cual se encuentra estrechamente ligado a parámetros economicistas propios del modelo capitalista, donde la acumulación de capitales es su principal objetivo. La escuela entonces, tiene que servir para tal propósito, se disponen los escenarios y los sujetos para que se acoplen y sirvan a tal modelo.

Esta forma de escolarización llega a nuestras latitudes en el siglo XIX, en medio de un contexto conflictivo, pues “los hitos más importantes de la historia de la educación durante el siglo XIX, más que un proceso de reformas, fueron puntos de rupturas, de reacomodamientos, de apariciones y desapariciones, de prácticas y verdades que culturalmente abrían de permitirle a la sociedad colombiana escolarizarse, a la manera del occidente moderno.” (Álvarez, 1995, p. 8) En este sentido, está institución recoge un conjunto de encargos morales y sociales para hacer realidad los proyectos de nación de las elites que gobernaban en este momento histórico.

Teniendo en cuenta lo anterior, y afirmándonos desde la pedagogía crítica¹⁰, podemos decir que la escuela no es una institución que se encuentra distanciada del contexto social, político, económico y cultural donde está inmersa, al contrario se halla profundamente relacionada con este, así “la educación tiene un doble carácter: reproduce y produce proyectos políticos, en la medida que configura campos de poder, que disponen y sujetan a los individuos.” (Ruiz, 2006, p. 10) De esta manera, lo que se dice y se hace en este lugar, así como lo que se calla y no se trabaja, es el reflejo de los patrones culturales que privilegia la sociedad, especialmente sus grupos dominantes.

10 Siguiendo a Ortega (2009) comprendemos la pedagogía crítica como “Una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de producción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (socialización).” (p. 28) El presente trabajo de investigación comparte dichos postulados ya que esta opción pedagógica le apuesta a la reflexión y la construcción de prácticas, que desde el plano educativo, apuntan a la transformación social desde un punto de vista humanizador.

Con lo dicho, se rompe la mirada neutral sobre esta institución. Siguiendo a Luz Dary Ruiz (2006), entendemos la escuela como un territorio en disputa:

Es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. (pág.15)

Centrar la mirada en la escuela como territorio en disputa, es entender que así como las comunidades tienen unas concepciones y unos objetivos puestos sobre ella, este escenario también tiene unas perspectivas, así como unos propósitos o intenciones, en este sentido se evidencia que las dificultades que se viven a nivel convivencial en esta institución, son reflejo de cuestiones mucho más estructurales, relacionadas con tensiones generadas, por ejemplo, en los procesos significativos del derecho a la ciudad y a la educación, del proyecto político cultural y del control del territorio por parte de diferentes actores sociales (Ruiz, 2006).

Por lo tanto, se hace necesario analizar el contexto donde se halla inmersa la propuesta de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, entendiéndolo como el “entorno físico y situacional, como medio de formación y como contenido en la dinámica escolar.” (Ruiz, 2006, p.37) Para ello se pretende caracterizar la localidad desde las narrativas de los niños y de las niñas.

Construcciones colectivas sobre el territorio de Ciudad Bolívar

En la tarea de reconocer la localidad de Ciudad Bolívar con sus barrios y la relación que se construye con el escenario escolar del Colegio El Minuto de Buenos Aires, partimos por entender que este escenario no aparece simplemente como un lugar en el mapa que le corresponde a la ciudad de Bogotá, si no que se ha construido como un entramado de significados para sus pobladores, desde lo que han vivido y las relaciones que tejen en él. Es así como la categoría de territorio es relevante y se entiende:

No como espacio físico o material, sino como una producción constante de permanente configuración y cambio. Luis García lo comprende como el espacio socializado y culturalizado, que a nuestro parecer alude al uso y apropiación de los espacios y los sentidos sociales que desde la interacción se construyen gestando identidad y pertinencia en sujetos. El territorio no existe en sí, existe para alguien. (Ruiz, 2006, p. 56)

Por su parte Orlando Fals Borda (1988) lo comprendió desde una dimensión profundamente ética y política, como la relación entre espacio e historia que cambia según las necesidades y aspiraciones de las personas en su lugar y en su comunidad, por ello el territorio es enriquecido y estructurado a partir de las trayectorias de toda organización humana y se debe analizar desde criterios ecológicos, económicos, geográficos, políticos, culturales y sociales, con el propósito de fortalecer las autonomías locales y el poder popular, esto es la capacidad de decisión de los colectivos sobre los lugares que habitan. Siguiendo esta misma línea argumentativa, Silva Prada (2014) afirma que el territorio:

Está atravesado por dinámicas de poder en donde se juegan intereses, información y jerarquías. Así mismo, se destaca la naturaleza subjetiva e intersubjetiva de éste: el territorio se dimensiona no como algo dado, naturalizado o anterior a las personas que supuestamente “lo ocupan”, sino como una construcción, en sentido fuerte de la palabra, realizada por los sujetos. Ahora podemos entender que el territorio es el resultado de un alguien que se apropia del espacio, territorializándolo. Y esta acción está cargada de una intencionalidad. La territorialización sería, entonces, ese proceso de definición de límites, tanto físicos como simbólicos, dinamizado por unos objetivos o fines determinados que alguien promueve. (pág. 22)

-
- 11 Esta mirada liberal se basa en la idea objetivista de considerar y representar formalmente los espacios, por medio de puntos y/o planos, con el fin de cuantificar recursos y cosas, en este sentido se retoma lo descrito por Silva Prada (2014) “se hace del espacio una representación abstracta que es susceptible de ser cuantificada mediante la matematización de sus elementos constituyentes. A su vez, el carácter abstracto consiste en eliminar todos aquellos rasgos que refieran a aspectos concretos: sujetos, comunidades y particularidades en general.” (p. 21) Esta idea es desarrollada en la Modernidad, pues “Como es comprensible, tal representación territorial es hija de unas formas de producción económica y de unas sociedades afincadas en las ideas de la serialización, la eficacia y el control de todos los elementos necesarios para la explotación y acumulación de recursos y de riquezas.” (Silva, 2014, p. 21)

Así visto, el territorio aparece como una categoría política, donde se conjugan elementos subjetivos e intersubjetivos y dinámicas de territorialización que corresponden al proceso de empoderamiento, de toma de decisión por parte de los sujetos y las colectividades. Una vez claros estos elementos, el presente texto supera la mirada Moderna¹¹ que ha predominado sobre esta categoría, afirmándonos más bien desde perspectivas diversas y críticas, que suponen entender que en este se encuentran historias, costumbres, fronteras, vínculos sociales e individuales donde se desarrollan cotidianamente los sujetos y donde estructuran sus identidades. Se trata entonces de entenderlo, más sobre los significados que se construyen, así como desde las diversas prácticas de toma de decisiones que han construido las comunidades sobre los espacios en los que conviven.

Este proceso de construcción de sentires y significados se realiza según Monnet (1999) atravesando diferentes umbrales demarcados por las “cáscaras del ser humano.”¹² Estas son definidas por este autor como “los distintos horizontes mediante los cuales el individuo organiza su relación al entorno y al mundo” (Monnet, 1999, p. 117) De esta manera, las personas en contacto con lo que las rodea, van pasando de una experiencia directa adquirida a partir de su cuerpo, a representaciones mentales mucho más amplias, ligadas con la imaginación, las cuales se hallan relacionadas con la concepción del planeta y el universo.

Es así como los pobladores de la localidad, desde sus primeros años, viven una experiencia con sus cuerpos, con sus familias, con sus casas, lo cual orienta sus relaciones en el barrio y sus dinámicas diarias, para ir adquiriendo otras comprensiones, relaciones y apropiaciones relacionadas con la ciudad, con el país y con el mundo, las cuales a su vez se construyen desde los escenarios cotidianos.

Este tránsito no se hace de manera lineal y tampoco un estadio elimina al otro, al contrario, es un proceso muy complejo donde entran en juego

12 Las cascarás del ser humano es una categoría desarrollada desde la psicogeografía de Abraham Moles (1995), éstas complejizan el concepto de escala o niveles de organización del espacio, al considerar la relación que van estructurando los sujetos en relación al territorio. Para una mayor comprensión ver: Moles, A (1995). «Vers une psycho-géographie». En: Bailly, Antoine; Ferras, Robert y Pumain, Denise (dirs.). Encyclopédie de la géographie. París: Economica, 159-187.

saberes relacionados con los lugares de origen, la experiencia vital que se tiene con el cuerpo y con los cuerpos, las percepciones que se tienen de como la ciudad nos ve y como la vemos nosotros y nosotras a ella, entre un sinnúmero de condicionamientos y posibilidades que, como vimos tienen que ver no solo con lo que construimos sobre el espacio, sino también sobre el tiempo, pues en palabras de Monnet (1999):

El espacio es la idea abstracta de la Geometría; el territorio, en cambio, es el resultado de la experiencia, la suma de todos los lugares concretos con los cuales el individuo es involucrado a través del tiempo: en el pasado (experiencias pasadas movilizadas por la memoria), el presente (acción y experiencia directa) y el futuro (proyectos, anticipaciones y expectativas). (pág. 112)

Entender estos elementos ligados a lo territorial, nos invita a comprender en primera medida cómo los niños y las niñas leen su territorio, partiendo de las historias de cómo llegaron a este lugar.

La llegada a nuestro territorio.

Cuentan los abuelos muiscas de Cota y Suba, el territorio que hoy en día abarca Ciudad Bolívar era en la época de nuestros ancestros, antes de la invasión española, una de las zonas a donde se expulsaba aquel que se portaba mal; su comunidad lo mandaba a las montañas a purgar castigo. Por eso creen que entre más arriba de las montañas de Ciudad Bolívar se viva, la vida tendrá a sus habitantes pruebas más duras. (Gómez, Benavides y Robayo, 2014, p. 14)

La anterior cita permite ilustrar las características sociales y económicas de la localidad. Los habitantes de este sector de la ciudad, sufren cotidianamente las consecuencias de la desigualdad social, la pobreza y la exclusión¹³. La mayoría de personas de esta comunidad fueron familias

13 Un elemento que nos permite argumentar esta aseveración tiene que ver con los índices de pobreza multidimensional. Según informe de Secretaria de Planeación Distrital (2018), las localidades que más cantidad de personas en pobreza multidimensional tienen son Usme (10,9%) y Ciudad Bolívar (8,9%). El índice de pobreza multidimensional (IPM) es construido por las instituciones con base en cinco dimensiones: condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y la juventud, salud, trabajo, y acceso a los servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda. Estas cinco dimensiones involucran quince (15) indicadores. Según este índice son considerados pobres los hogares que tengan privación en por lo menos el 33% de los indicadores.

que se desplazaron del campo a la ciudad por diferentes razones. Por un lado, se encuentran las migraciones por desastres naturales, así como la movilidad voluntaria, ligada a la situación económica, encontrando en la capital la oportunidad de acceder a mejores condiciones laborales y monetarias. Sin embargo, se debe decir que un gran porcentaje de sus pobladores ha llegado a este territorio como víctima del desplazamiento forzado a causa del conflicto político, social y armado de nuestro país.

Estas situaciones se encuentran presentes en las narraciones de los niños y de las niñas:

“La llegada de mis padres a Bogotá fue por el desplazamiento, mis padres vivían en el departamento del Cauca (...) En una vereda llamada el Placer corregimiento de Patio, Cauca, ahí tenían una pequeña finca, siempre vivían con temor ya que constantemente habían enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército. Los guerrilleros iban seguidamente a la finca, en una ocasión dejaron un artefacto explosivo, hasta que en una oportunidad llegó el ejército a la vereda y estuvieron en la casa de mis padres un buen tiempo. Cuando se fueron, los guerrilleros les dijeron a mis padres que tenían que irse de la finca abandonando todo, porque ellos pensaban que estaban dando información sobre ellos, por ese motivo tuvieron que irse a Bogotá.” (Estudiante, 10 años)

Muchas familias tuvieron que atravesar sucesos traumáticos que no se transformaron al llegar a las ciudades, por el contrario, son revictimizadas¹⁴:

“Yo con mi papá no me acuerdo como nos llevamos pero de su cara si, a él lo mataron cuando yo tenía 2 años, él era guerrillero y lo mataron con mi tío (...) por eso a ella (la mamá) con su familia la desplazaron a Bogotá, allá dio a luz en el hospital Vista Hermosa, tuvo mellizas, ellos estaban muy felices. A mi otro papá (...) a él lo mataron cuando yo tenía nueve años eso es lo que yo sé.” (Estudiante, 11 años)

14 “La revictimización hace referencia directamente a un sujeto puesto en una condición no libre ni voluntaria sino dada por el ejercicio de otro poder, que ejerce fuerza o presión. Se trata de un alguien que ha sido víctima, pero el prefijo re, nos dice de la característica de esa condición su repetición. Por lo tanto, la revictimización es una palabra derivada que hace referencia a la experiencia que victimiza a una persona en dos o más momentos de su vida.” (Equipo psicosocial comisión intereclesial de justicia y paz, 2010, párrafo 1)

La narración de esta estudiante nos está mostrando cómo la necesidad de supervivencia¹⁵ relacionada con el derecho a la vida, se ve obstruida por dinámicas propias del conflicto social y armado. A su padre lo asesinaron “por ser guerrillero”, por tal razón fue desplazada de su lugar de origen, su mamá que estaba embarazada dio a luz y tiempo después la persona que ocupaba la figura paterna fue nuevamente asesinada en la ciudad. Estas narraciones se encuentran con otras muy similares:

“Una noche cuando llovía muy duro, unos señores empezaron a golpear muy duro y doña Cecilia salió con don Pedro a mirar quien era y eran unos soldados, ellos les dijeron que les daban 2 horas para salir de ahí. Ellos iban saliendo y ellos llegaron (los soldados) y les quitaron todo y se llevaron al tío de la niña, ellos se fueron rápido para Bogotá no tenían que comer ni donde dormir.” (Estudiante, 11 años)

Cuando las familias llegan a las ciudades se encuentran con una profunda situación de pobreza que afecta gravemente su supervivencia, como menciona la estudiante “no tenían que comer ni dónde dormir”, por ende llegan a los barrios periféricos a acrecentar los cinturones de miseria, se emplean en trabajos mal remunerados, sin garantías sociales y construyen sus improvisadas casas, como la describe un niño participante de la experiencia “Mi casa es hecha de tejas, tiene un piso de tierra con unos tapetes, un caño al frente, es de un piso.” (Estudiante, 10 años)

Estas situaciones son las de muchas familias de este lugar de la ciudad, quienes por no tener las condiciones adecuadas de vivienda han sufrido inundaciones y han perdido sus casas por fenómenos de remoción en masa.

De esta manera, se van asentando las primeras familias quienes arriban en los años cincuenta huyendo de la violencia bipartidista que estallaba en los campos colombianos. Estas personas llegan a espacios que no

15 Según Galtung (1989) existen cuatro tipos de necesidades humanas básicas, las cuales cuando se restringe su realización, se producen ciertos tipos de violencia, “estos, son: necesidad de supervivencia (negación: muerte, mortalidad); necesidad de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); identidad, necesidad de representación (negación: alienación); y necesidad de libertad (negación: represión)” [énfasis del autor] (p. 9) más adelante, este mismo autor señala que para superar la mirada antropocéntrica, puesta sobre la identificación de estas necesidades, se debe señalar también como necesidad el equilibrio ecológico.

están adecuados para garantizar condiciones de vida digna, las viviendas nuevas empiezan a ser de materiales improvisados como poli sombras, tejas y madera para luego darle forma a pequeñas urbanizaciones mucho más consolidadas. Igualmente, el acceso a servicios básicos es limitado, mucho más en los barrios ilegales donde el contrabando de luz y el transporte de agua, siguen siendo una realidad para muchas personas.

Desde otro punto de vista, en las narraciones de las trayectorias de sus vidas, los niños y niñas dan cuenta de las ocupaciones de sus padres, muchos y muchas se encuentran desempleados y desempleadas, otras familias viven de subempleos en oficios como el reciclaje, las ventas informales, entre otros sectores que no alcanzan a suplir dignamente sus necesidades básicas¹⁶.

Las desapariciones físicas, el desplazamiento y la pobreza se ven acompañados, además, por la vulneración a la necesidad de construcción de su identidad, donde la violencia, por un lado obliga a las familias a partir del territorio, pero también las lleva a transformar sus imaginarios construidos desde lo étnico (afros, indígenas, campesinos...) y lo cultural, como lo relata la siguiente niña:

“Bueno lo que se conoce de mis bisabuelos es que ellos sufrieron mucho porque en ese tiempo existía mucha guerrilla, hasta se llegó que mataron a un hijo de ellos con motosierra y como se llamaban de eso si no se acuerda mi mamá. Ellos eran del Choco y trabajaban sembrando cosechas.” (Estudiante, 11 años)

Estas personas que van llegando empiezan a ver atropellada su visión del mundo ligada a lo rural, en las ciudades se encuentran con cercos culturales hegemónicos, lo cual lleva a prácticas de racismo y discriminación que violentan las necesidades identitarias, como se muestra en el siguiente relato: “Algunas veces me siento mal y triste por cosas que unos compañeros me han hecho sufrir, diciéndome que soy negra, bueno, hartos sinónimos, sin embargo me estuve adaptando poco a poco y ya no me dicen así.” (Estudiante, 11 años)

16 Composición familiar y oficios de las familias del Colegio el Minuto de Buenos Aires. Sistematización del taller “Mi familia.” Grado 504. 20 de abril de 2018.

En los relatos de los niños y las niñas se evidencian diversas historias que dan cuenta de las formas como llegan las familias a este lugar de la ciudad, las circunstancias que tienen que padecer, los conflictos a los que se deben enfrentar y las situaciones de vulneración a los que son expuestos y expuestas, pero también de su capacidad de respuesta y el aprendizaje relacional que, en algunos casos el contexto posibilita. Por ello es sumamente importante reconocer el esfuerzo con el que las familias tratan de salir adelante, cuidando de sus seres queridos, construyendo sus viviendas y haciendo de su existencia diaria una lucha permanente por vivir dignamente en medio de las adversidades.

El territorio “nuestra casa”. Una lectura contextual desde las voces de los niños y de las niñas

A continuación, queremos relacionar esta lectura que estamos haciendo del territorio con los relatos e impresiones de lo que para los niños y niñas del Colegio el Minuto de Buenos Aires significa vivir en la periferia de la ciudad. Estos elementos fueron recogidos a partir de las actividades realizadas en los escenarios de encuentro y diversas herramientas de sistematización¹⁷, que se trabajaron en el marco del proyecto “Botella al mar”, reconociendo que los lugares que habitamos se construyen desde los vínculos que se tejen y marcan en buena medida las trayectorias vitales. Este análisis parte de los relatos de los y las estudiantes para develar los entramados que conforman sus lecturas territoriales, donde además se rescatan lecturas hechas desde sus familias, su colegio y sus barrios.

En el territorio encontramos espacios de vida: Es reiterativo en las narraciones realizadas por los niños y las niñas las menciones a sus barrios y su localidad como espacios de vida, donde tienen contacto con la naturaleza, allí juegan, comparten con los animales y las plantas pero también con sus vecinos y vecinas, tejiendo lazos de solidaridad, como relata este estudiante “Mi barrio se llama San Joaquín, es muy

17 Dichos escenarios de encuentro y herramientas de sistematización, estuvieron mediados por actividades como un taller de cartografía social denominado “reconociendo nuestro territorio” llevado a cabo en octubre de 2018, un taller sobre problemáticas alrededor del agua realizado en octubre de 2018, un taller sobre percepciones sobre el colegio y uno sobre el barrio adelantados en este mismo mes y el diario de campo que como maestra llevaba para recoger las reflexiones que surgían en la práctica.

bonito, tiene un caño, es muy vivo, tiene un parque, tiene mucho pasto y tiene algunos árboles de fruta o de eucalipto y una cancha de fútbol.” (Estudiante, 11 años)

Para los niños y las niñas este componente del territorio es fundamental y se ve reflejado en las quebradas, lagunas, embalses, ríos, amplias zonas verdes pobladas de árboles, montañas, colinas y parques. Algunos se encuentran en buen estado, allí las familias pueden ir a jugar, mientras que, otros, por el contrario, están muy contaminados. Frente a esto los estudiantes dicen:

“Estos espacios son importantes porque allí viven animales, hay árboles que nos brindan oxígeno, de allí nace el agua que llega a nuestras casas, nos podemos divertir y jugar. Sin embargo, los estamos dañando porque desperdiciamos los recursos (dejamos goteando las llaves, utilizamos más agua, en diversas actividades, de la que necesitamos) privatizan el agua y los lugares de vida (cobro exagerado de recibos públicos, extracción de materias en canteras y empresas de cemento y ladrillo principalmente, los derechos pasan a ser servicios) y contaminamos (botamos basura donde no debe ser, por ejemplo en las quebradas, las cuales van a parar a los ríos, mal manejo del relleno sanitario Doña Juana, contaminación por parte de empresas como las curtiembres y de extracción de materias primas para hacer ladrillos y cemento)” (Diario de campo. Taller de cartografía social “Reconociendo nuestro territorio.” Colegio El Minuto de Buenos Aires, grado 504. Octubre de 2018)

Estos planteamientos son de suma importancia pues, como lo describe Gustavo Montañez Gómez (2016):

Es en los territorios y desde los territorios que los animales humanos se construyen entre sí como sujetos biológicos, sociales, políticos y culturales, y establecen lazos histórico-geográficos entre ellos y con los animales no humanos, también lo hacen con la vida vegetal y con las demás formas y dinámicas del resto de la naturaleza. Es desde los territorios donde los humanos ejercen las relaciones vitales que le dan sentido a su existencia individual y colectiva. (Pág. 13)

Es así, como en el espacio geográfico en que se desenvuelven van creando vínculos con otras formas de vida que los llevan a constituirse como sujetos individuales y colectivos, identificados con proyectos comunes como el cuidado de la vida y de todos aquellos recursos que les permiten sobrevivir (agua, tierra, aire). Llama la atención la reflexión

profunda que hacen frente a problemáticas tales como la contaminación, la privatización y la extracción, pues con esto se evidencian, por un lado, elementos propios de construcción de pensamiento crítico,¹⁸ pero también puede asegurarse, que se identifican con reivindicaciones sociales de las organizaciones de Ciudad Bolívar y de otros lugares de la ciudad¹⁹ quienes se han movilizado, pero además han generado propuestas para cuidar “la casa que es de todos y todas” (Boff, 2002).

Desde allí, es potente la formación de sujetos políticos, que parten de la preocupación para hacer crítica a las formas como estamos interviniendo en el territorio, proyectando otras formas de ser de los lugares que habitan. Esta reflexión nos lleva a situarnos frente a la pregunta que realiza Montañez (2016) ¿territorios para la vida o territorios para el capital? (Pág. 14) y

En esencia, esa diferencia responde a una pregunta por los sentipensamientos (Fals Borda, 1986; Escobar, 2014) que prevalecen en los ciudadanos comunes sobre los territorios. Se trata de interrogarlos de manera hipotética teniendo en cuenta que un sentipensamiento es una noción que enfatiza la inseparabilidad entre pensamiento, emoción y acción. (Montañez Gómez Gustavo, 2016, p. 14)

Una respuesta inicial se puede dilucidar en otro elemento que rescatan los niños y las niñas y que hacen parte de las dinámicas del territorio.

18 Para Torres (2009) el pensamiento crítico nace en primer lugar de la curiosidad epistémica, lo cual lleva a “Colocarse frente a la realidad” (Zémelman), posicionarse críticamente frente al contexto, a las circunstancias históricas que nos desafían y nos condicionan. Pensar críticamente no es una facultad o proceso abstracto sino concreto, histórico, que exige del sujeto reconocerse y asumirse frente a dicha historicidad, es decir, preguntarse para qué y para quienes va a servir el conocimiento o pensamiento que quiero generar.” (pág. 29) Estos elementos llevan a los sujetos a plantearse el desafío de querer transformar la realidad, en compañía de otros y otras, superando los límites de los paradigmas de pensamiento.

19 Frente a esto, es de vital importancia reconocer actualmente tres escenarios de amplia confluencia para la localidad, los cuales a través del tema ambiental, han logrado movilizar el territorio en procesos amplios como el paro desde el sur llevado a cabo en septiembre del 2018. Por un lado encontramos a la Mesa Técnica de Altos de la Estancia (sector de Altos de la Estancia en la UPZ 69 Perdomo), la Mesa Ambiental No Le Saque La Piedra A La Montaña (sector Potosí, UPZ 70 Jerusalén) y la Coordinadora Cívico Popular que recoge la variedad de iniciativas políticas y culturales del territorio

Se trata de las formas como exaltan los vínculos que se tejen en la comunidad, lo cual también permite hablar del territorio como un espacio de vida, que se estructura desde el encuentro y el cuidado. Para ahondar en estos elementos retomemos los testimonios:

“Mi barrio se llama Divino Niño, es tranquilo, alegre y casi todos los fines de semana ponen música. En la mitad del año o a principio todos salen de sus casas y ayudan a barrer la cuadra. En el barrio hay un niño que se llama Matías, él es muy tierno y como él no se sabe mi nombre me dice niña. En el barrio me siento feliz porque todos nos ayudan y tienen la cuadra limpia, lo que no me gusta es que no está pavimentado y cuando llueve se vuelve muy resbaloso, en la cuadra hay tres perritos sus nombres son Toni, Sacha y Niño pero había otra perrita llamada Luna pero se la llevaron porque estaba enfermita.” (Estudiante, 11 años)

“Mi barrio me gusta mucho porque mis vecinos son muy buenos y al lado de mi casa hay una familia de mariachis y en diciembre toda la cuadra se hace al lado de la casa de ellos para verlos cantar.” (Estudiante, 13 años)

“Mi barrio es grande, tiene muchas casas bonitas, hay personas honestas, hay un parque chévere, hacen campeonatos y todos van.” (Estudiante, 10 años)

Estos elementos permiten identificar recursos que se encuentran en el territorio para hacer frente a las problemáticas que los aquejan. Desde las diversas expresiones sociales y culturales de las regiones de las que son oriundas las familias, se trata de que prevalezcan formas de organización comunitaria arraigadas en el encuentro, la minga y el convite²⁰, elementos que han sido claves en la historia de la localidad de Ciudad Bolívar, la cual ha estado relacionada con la lucha por la tenencia de la tierra, la adquisición de servicios públicos y el acceso a equipamientos que garanticen la accesibilidad a derechos tales como la educación, la movilidad y la salud.²¹

De esta suerte, se puede asegurar que los espacios de esparcimiento compartidos (como el concierto anual de los mariachis), permiten que

20 La minga y el convite son trabajos que se realizan a nivel comunitario y hacen parte de las tradiciones de muchas regiones del país. En estos no hay retribución monetaria por la labor hecha, más bien se trata de la unión de los pobladores para satisfacer necesidades colectivas: realizar una escuela o adecuar un camino, por ejemplo.

los vecinos además de distraerse, puedan dialogar y poner en común aspectos relevantes de la vida cotidiana.

El territorio como paisaje de violencia y miedo: Los niños y las niñas también hablan de aquello que no les gusta de sus territorios, donde se abordan situaciones de violencia de los barrios, pero también de aquellos espacios íntimos como sus familias y sus cuerpos. Es por esto que el análisis es sumamente complejo, pues se abordan situaciones relacionadas con las trayectorias vitales, rescatando diversas lecturas que se recogieron a lo largo del proceso atendiendo a la categoría de las cáscaras del ser humano. Para desarrollar esta tarea, recurriremos en primer lugar a una definición de lo que entendemos por violencias, para así reconocer las narraciones como fuente directa que nos acerca a la realidad posibilitando un diálogo con la categoría teórica y metodológica de Geografías del terror, desarrollada por Oslender (2008) lo que permitirá un acercamiento a los impactos que generan las violencias en el territorio, los cuerpos y las colectividades.

Históricamente, se ha entendido la localidad como un territorio conflictivo, donde se estructuran fronteras (aquellos lugares a los cuales no se pueden acceder, o desde donde se ubican para sentirse seguros y protegidos) y dinámicas que muchas veces se tornan violentas debido a las configuraciones mismas que hay sobre el territorio y las dinámicas de poder que se dan en este.

A raíz de esto, la localidad ha sido un territorio estigmatizado como un lugar peligroso, debido a las altas cifras que presenta la institucionalidad

21 Frente a estos elementos y la organización comunitaria en Ciudad Bolívar, dicen Gómez, Benavides y Robayo (2014): “El acumulado de luchas por dignificar el territorio incluye para muchos las luchas por los servicios públicos en especial el agua y el alcantarillado, los efectos de la inseguridad del sector, situaciones que han sido recurrentes y que asumieron desde el voluntariado en algunos casos y el compromiso comunitario de quienes se hallan inmersos en la realidad. Que al referirse a estas vivencias se acuña la frase “venga haga memoria” para esbozar un cuadro de la situación en la que se hallaba la localidad en sus inicios y que propicio las manifestaciones y protestas sociales, “territorios que eran loma y estaban llenos de potreros”, condición que constituía una barrera geográfica que impedía la materialización de muchas de estas exigencias, o era la excusa, para no darles viabilidad desde los entes correspondientes, lo que llevo a buscar estrategias de organización para hacer frente a las múltiples necesidades sin solución plausible, y que por la vía individual o exigencia fraccionada no se conseguiría.” (pág. 67)

y los medios de comunicación cotidianamente. Empero, se debe decir que dichas dificultades tienen unas causas estructurales ligadas a elementos políticos, económicos y culturales que se deben tener en cuenta para su adecuado tratamiento, pues desde las administraciones de turno se tratan los síntomas pero no el origen, la raíz del conflicto. De igual forma, se debe comprender que la violencia no se ve materializada únicamente en las peleas, asesinatos, drogadicción y demás manifestaciones que a simple vista vulneran el derecho a la vida, esta categoría se relaciona con aspectos mucho más complejos que tienen que ver con las posibilidades reales que tienen las personas para desarrollar todas sus capacidades.

Es así como en nuestro país, más que definir el término violencia, lo que se ha hecho es describir su presencia como fenómeno, cómo esta se explica y se manifiesta. De esta manera, Blair (2009) distingue dos maneras de nombrarla para el contexto colombiano. Una es la VIOLENCIA (con mayúsculas- como lo nombra ella) la cual denota las circunstancias sociales y políticas de los años 50's del siglo XX, que marcan el inicio de un conflicto social político y armado; y por otro lado la violencia (con minúsculas- palabras de la misma autora) para denominar las “nuevas” formas de violencia, con características y actores definidos: violencia sexual, violencia política, de género, etcétera.

Con esto, Elsa Blair (2009) asegura que se ha superado la mirada de la violencia desde el ámbito político, para hablar sobre problemas “presentes- ausentes” es decir, aquellas formas de violencia que existen, pero que son invisibilizadas y que refieren a demás al campo cultural de la sociedad.

Con lo dicho hasta ahora, rompemos con la conceptualización tradicional que se ha hecho sobre la VIOLENCIA, asumiendo la de violencias (teniendo en cuenta que estas se dan desde y hacia diferentes dimensiones de lo humano, partiendo como lo afirma Blair del lugar de la cultura), para lo cual retomaremos a Johan Galtung (2003) quien define la violencia como “afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible.” (p.9) Este concepto nos permite ver la complejidad de su naturaleza, remitiéndonos a la capacidad de realización de las necesidades humanas básicas, las cuales según este autor son: necesidad de supervivencia,

necesidad de bienestar, necesidades identitarias, necesidad de libertad y agrega una última muy importante, el equilibrio ecológico.

Encontramos que Galtung (2003), presenta tres caras de la violencia: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural, las cuales tienen unas características específicas, pero se conectan unas con otras. Esto lo podemos explicar desde lo propuesto por dicho autor de origen noruego, quien propone “el triángulo de la violencia”, que se justifica con el hecho de entender la violencia como un “iceberg”, es decir, cuando se presenta un conflicto vemos los comportamientos destructivos de una persona, grupo, colectivo, gobierno, contra otro, perdiendo de vista las raíces que originan tal enfrentamiento.

Retomando estos planteamientos, encontramos que la violencia directa, es aquella que evidenciamos en la cotidianidad y que corresponde a lo que se mencionaba al principio: garrotazos, groserías, menosprecio, bombardeos, desapariciones... manifestados por los niños y las niñas, y que parafraseando a Galtung (1998), son actos visibles que tienen raíces mucho más profundas, eso explica que al ser tratadas superficialmente no se generen cambios en el contexto donde se originan, y que al contrario se repitan, muchas veces con mayor intensidad. De forma invisible encontramos la violencia cultural y la estructural.

Por violencia cultural queremos decir todos aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua, arte, ciencias empíricas y ciencias formales-lógica, matemáticas-) que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural. Estrellas, cruces y medias lunas; banderas, himnos y desfiles militares; el omnipresente retrato del líder; discursos y carteles incendiarios. (Galtung, 1998, p. 7)

La violencia estructural por su parte, corresponde a las manifestaciones de los conflictos originados por la estructura social, política y económica que gobierna al mundo, esta “es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, y cementados, solidificados, de tal forma que los resultados injustos, desiguales, son casi inmutables.” (Galtung, 1998, p.16)

Recogiendo un poco lo dicho hasta el momento, citamos de nuevo a Galtung (2009) “la violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos, y la violencia cultural es una constante, una permanencia.” (pág. 12)

Una vez descrito el marco conceptual sobre la violencia que hemos acogido para este apartado, se hace referencia a los relatos construidos por los niños y las niñas, analizándolos desde los planteamientos que hace Oslender (2008) sobre el “impacto del terror” en poblaciones locales. Este autor plantea que las diferentes manifestaciones de la violencia son experimentadas y vividas en el cotidiano, por los pobladores de los territorios, realidades que llevan a estrategias de adaptabilidad y resistencia frente a las circunstancias en las que viven. Frente a las percepciones que los niños y las niñas tienen de los lugares donde viven, llama la atención la narración de un estudiante:

“Mi barrio se llama Bogotá primer sector, es un barrio con muchas peleas y muchas personas drogadas, hay dos casas que están abandonadas, hay cuatro parques y hay muchos perros en la calle. Yo me siento medio medio, porque cuando hay muchos problemas rompen los vidrios de la casa o matan muchas personas y llega la policía.” (Estudiante 11 años)

Aparece en esta narración la descripción de un “paisaje del miedo”, categoría que es trabajada por Oslender (2008) para referirse a las huellas dejadas en los lugares, por situaciones que generan terror en los habitantes de un lugar y que producen un sentimiento permanente de miedo, “se trata de establecer una relación sistemática entre miedo y paisaje en relación con el espacio social rutinario y las prácticas corporeizadas de la vida cotidiana.” (Párrafo del punto 1. La producción de “paisajes de miedo”) Es por esto que este niño se siente “medio, medio”, no completo y realizado, tiene recuerdos negativos “vivos” de lo que en este lugar ha sucedido.

El estudiante muestra cómo su barrio, a raíz de la pobreza estructural ya descrita, es “feo”, pues tiene diferentes espacios no habitados, se viven situaciones de drogadicción y conflictividad que atentan contra sus lugares de protección como su casa, además, llega la policía, que significa para él presencia de peligro.

Otra estudiante menciona, “Primero, mi barrio se llama La María, pero también hay gamines, por eso mi mamá no sale después de las 8:00 pm.” (Estudiante 10 años) Con la percepción de los paisajes del miedo, se dan restricciones en las movilidades y prácticas espaciales rutinarias, por tanto hay ciertas horas del día vetadas para salir. Dichos horarios según el autor, pueden darse de manera explícita por los actores violentos (como en la aparición de panfletos que marcan toques

peligrosos y esta percepción (mental) resulta en la evasión (práctica) de estos lugares y así en la pérdida o una ruptura del control territorial. Aun cuando el terror no haya sido experimentado de primera mano, sino en forma de rumores, una ansiedad más bien general puede rápidamente volverse percepción concreta de una amenaza externa y miedo que efectúan estos procesos de des-territorialización mental. (Párrafo del punto 4. Des-territorialización)

Las realidades presentadas generan diversos sentimientos y percepciones negativas en los niños y las niñas. Otro estudiante dice: “En mi barrio me siento inseguro porque hay muchos ladrones y al lado de mi casa hay un billar y pues, en un billar hay problemas.” (Estudiante 10 años)

Frente a esta narración donde el estudiante afirma que se siente inseguro, podemos nuevamente citar a Oslender (2008) quien encuentra que frente a sucesos de profunda violencia en los territorios, se genera una dramática transformación del sentido de lugar para los pobladores, lo cual tiene que ver con las dimensiones subjetivas que tiene un lugar para un sujeto o una colectividad, esta se puede dar de dos maneras, por un lado, hablar de manera dramática del territorio en relación a lo que allí ha pasado o guardar silencio frente a lo que ocurre. De esta manera, la infancia en Ciudad Bolívar, va creciendo en algunos de sus barrios en medio de un sentimiento profundo de inseguridad y terror, elementos que pueden reafirmar las experiencias previas que motivaron la migración, en el sentido de que el mundo es un lugar peligroso y debe habitarse desde la desconfianza: “no dar papaya”, la búsqueda de ventajas: “aprovechar toda papaya que le den” o la indiferencia: “yo no me meto en nada” o la legitimación de la violencia: “si lo mataron eso fue por algo”.

Estas situaciones llevan a que muchas personas prefieran quedarse calladas frente a diversos sucesos que ocurren y además abandonen espacios de participación comunitaria con los que cuentan, pues cómo se ha visto en el territorio los liderazgos políticos y comunitarios también han sido fuertemente perseguidos y estigmatizados y se ven como escenarios de exposición, por tanto, de señalamiento.²² En consecuencia, se van generando fenómenos de desplazamiento, donde las familias, a partir de sucesos violentos prefieren irse, buscando otros lugares que generen una mejor “percepción de seguridad” llevando a fenómenos de des-territorialización y movimientos físicos en el espacio. A la par de estas situaciones, en el plano familiar también se evidencian situaciones violentas que son percibidas por los niños y las niñas. De

esta manera muchas familias en lugar de ser lugares seguros, generan sentimientos de miedo y terror, estos son narrados por los estudiantes:

“Un día estábamos viviendo donde una amiga de mi mamá y él (papá) llegó y le pegó y le rompió el labio (a la mamá). Mi hermana y la hija de la amiga de mi mamá fueron corriendo a llamar un policía, después él se fue y se llevó a mi hermana donde la moza y ella le gastaba bastante a mi hermana. Mi mamá se separó de él por pegarle, él como a la semana fue y le pidió perdón y mi mamá lo perdonó.” (Estudiante 11 años)

“Padre: Te perdono por gritarme, porque a veces me pegas, también porque me haces llorar cuando me gritas y me pegas. Te perdono porque me castigas y también porque les pegas a mis hermanas y te perdono porque te pones bravo con mi mamá y también te perdono porque te pones muy bravo conmigo.” (Estudiante 10 años)

Con lo anterior, vemos cómo las familias continúan replicando formas de relacionamiento ligadas con las violencias propias de sus territorios de origen y territorios inmediatos, pero además de sus propios contextos familiares, es así como las pautas de crianza y la resolución de conflictos que los implica en el cotidiano, se realizan por medio de golpes y de agresiones de diversa índole.

Estas conductas violentas no son sino el resultado de herencias de valores familiares negativos, que se reproducen en las estructuras familiares y que quedan plasmados en los árboles genealógicos de los niños y de las niñas. Entre las situaciones reiteradas en las trayectorias se encuentran: alcoholismo, violencia, adicciones, abandono, duelos y tristezas.

22 Desde el 2013 la Defensoría del Pueblo ha lanzado varias alertas tempranas frente a la prevención de riesgos de violación a los derechos humanos y al Derecho Internacional Humanitario. Las notas que saca esta entidad gubernamental tienen seguimientos anuales. Ya desde este año se hace constar que las poblaciones vulnerables principalmente son “Niños, niñas, adolescentes y jóvenes por riesgo de reclutamiento, líderes y lideresas sociales, comunitarios, miembros de Juntas de Acción Comunal, defensores y defensoras de derechos humanos, población en situación de desplazamiento, líderes afrodescendientes, indígenas, presuntos consumidores de droga, trabajadoras sexuales, desmovilizados, entre otros pobladores de barrios populares.” (Defensoría del Pueblo, 2013, p. 3)

Figura 4. Fotografía del taller construcción del árbol genealógico



Fuente: elaboración propia

Estas situaciones generan en los niños y las niñas múltiples afectaciones que llegan incluso a la perpetuación del círculo vicioso de la violencia descrito por Galtung (1998), quien asegura que cuando afloran conflictos de carácter violento es muy difícil que este se extinga, por el hecho de que se convierten en un proceso repetitivo. Una de las consecuencias de enfrentamientos y discordias es la necesidad de entablar revancha, asegurar un parte de victoria sin importar el impacto que esto genere. Lo cual a su vez se devuelve nuevamente, se trata de garantizar la supremacía, el poder sobre el otro y causarle el mismo dolor, sufrimiento o desgaste que se genera cuando inicia la contradicción. Lo anterior asegura la legitimación de la violencia, cumpliendo al pie de la letra el viejo refrán “ojo por ojo, diente por diente”, permitiendo asegurar: la violencia genera más violencia, y esto a veces se da de manera inconsciente.

Como encontramos, hay múltiples formas de violencia que son percibidas por los niños y las niñas en los diferentes lugares en los que conviven, no obstante, se debe decir que estas no se dan de manera aislada y no obedecen a una condición predispuesta de los seres humanos, más bien dependen de las circunstancias estructurales y culturales y además tienen variaciones dependiendo del contexto donde se desarrolla. En este orden de ideas, se debe entender este concepto desde su complejidad, comprendiendo que todo obstáculo al desarrollo de una vida digna de las personas se puede considerar como violencia.

El territorio como espacio de la memoria: Continuando con el análisis de las lecturas que tienen los niños y las niñas se plantea el territorio como un lugar de la memoria. Por ende, identifican lugares donde han ocurrido sucesos que marcan la memoria colectiva del territorio y han transformado las dinámicas de los barrios, entre ellos encontramos situaciones desgarradoras como la bomba puesta en el CAI de La Joya y en las torres de energía cerca al barrio Divino Niño²³ en el 2018, los asesinatos y masacres de personas en diferentes barrios²⁴, panfletos amenazantes, feminicidios (donde han sido víctimas madres y familiares de los niños y de las niñas), muertes por accidentes de niños y niñas (se presenta el caso de un niño que se cayó en un parque, se hirió con un objeto y falleció a los pocos días), desastres naturales: derrumbe de casas y ranchos por las fuertes oleadas invernales. Contrastando con esto, se presentan lugares donde las personas se han encontrado para celebrar la vida, las fiestas decembrinas, celebraciones como el día de la madre y el día de los niños y las niñas, así como la construcción de parques y colegios.²⁵

23 Para más información ver: Alerta temprana de inminencia N ° 030 – 18 para Seguimiento. Defensoría del Pueblo. Defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de derechos humanos y DIH sistema de alertas tempranas – SAT. Bogotá, 3 de abril de 2018. <https://www.defensoria.gov.co/es/delegadas/4/>.

24 Se menciona el caso de Héctor Everzon Hernández, cantante de Hip Hop conocido como ‘Samurái el poeta’, quién desapareció el 13 de diciembre de 2017. El 4 de enero, las autoridades encontraron su cuerpo sin vida, con signos de violencia, en el barrio Mochuelo Bajo.

25 Estos elementos salieron en el taller de cartografía social: “Reconociendo nuestro territorio.” Colegio El Minuto de Buenos Aires, grado 504. Octubre de 2018. Ver anexo 2.

Es importante problematizar estos aspectos, ya que como vemos, en un primer momento ellos y ellas traen al presente sucesos desgarradores y crueles, pero también hablan de aquellas apuestas que permiten hablar de una comunidad que quiere estar cohesionada y en armonía. Por eso se torna absolutamente necesario profundizar en la categoría de memoria, develando su importancia y sus propósitos, así como en la relación que esta tiene con el territorio, para lo cual se mencionaran algunos aspectos importantes que se dieron en la realización de este taller de cartografía, elementos recogidos desde las reflexiones a partir de la práctica pedagógica.

Siguiendo a Jelin (2002), entendemos la memoria como la operación de dar sentido al pasado, no se trata solo de rememorar acontecimientos, si no de darles significado, traer al presente la experiencia de lo ocurrido para construir expectativas futuras.

“(La memoria) tiene un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos y comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo” (Jelin, 2002, pp.9- 10)

Con la memoria se ponen en juego experiencias subjetivas, recuerdos individuales, en el marco de espacios temporales y geográficos que permiten generar reconocimiento e identidad colectiva. Por esto, es muy importante lo que recuerdan los niños y las niñas, ya que el marco contextual en el que se dieron estos recuerdos se caracterizó por ser una remembranza colectiva de aquello que ocurrió.

Con lo citado, encontramos que las diversas situaciones relatadas se relacionan directamente con el conflicto político y social del territorio, donde se evidencia claramente la presencia de ciertos grupos que se disputan el poder²⁶, poniendo a la población civil como víctima; en este marco se presentan circunstancias como el exterminio de jóvenes, la inseguridad de los niños, las niñas y las mujeres en la ciudad, quedando en los lugares huellas y marcas que cimentan lo que ya caracterizamos como paisajes del miedo.

Por tanto:

La memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo. (Jelin, 2002, p.10)

Los niños y las niñas nos siguen llamando la atención frente a diferentes hechos de carácter violento que han dejado marcas en el territorio, pero también en sus memorias. Con estos elementos se encuentra el sentido de la memoria para las personas, las comunidades y la sociedad en general. En este sentido, Jelin (2002) nos dice que se trata de evidenciar aquello que los sujetos pueden recordar, silenciar u olvidar y colectivamente se trata de la exigencia del reconocimiento y la justicia institucional, combinado con urgencias éticas y demandas morales, pues si bien se nombra lo que sucede, queda en el ambiente la desazón de que estos acontecimientos se repitan y sigan quedando en la impunidad.

Teniendo en cuenta estos elementos, se debe decir que el trabajo de hacer memoria se torna en un ejercicio complejo, que involucra elementos relacionados con las temporalidades, los sentidos que se le asignan a los acontecimientos y las formas como podemos hacer pública esta memoria. Entendemos entonces, que la memoria se remite a unos espacios y unos tiempos, no hay memoria sin territorio, no hay territorio sin historia y la historia se condensa en la narración memoriosa de aquello que nos ha pasado en un lugar geográfico. Cuando recordamos, traemos al presente la experiencia de aquello que ha sucedido y que ha generado experiencia en la medida que permite conjugar sentimientos, gestos, palabras, acciones, significados, deseos...

26 Con la alerta temprana dada en el 2018, se señala la presencia en el territorio de integrantes de grupos armados ilegales pos-desmovilización de las AUC: “Autodefensas Gaitanistas de Colombia” - AGC, “Los Rastrojos - Comandos Urbanos” y “Águilas Negras - Bloque Capital”, como también la estructura armada ilegal localmente conocida como ‘ Los Paisas’. A estos grupos armados ilegales se suma la presencia de integrantes del Ejército de Liberación Nacional (ELN), así como posibles integrantes de milicias adscritas o vinculadas a estructuras declaradas en disidencia de las FARC - EP. Tomado de: Defensoría del Pueblo. Defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de derechos humanos y DIH sistema de alertas tempranas – SAT. Alerta temprana de inminencia N ° 030 – 18 para Seguimiento. Bogotá, 3 de abril de 2018.

elementos que nos permiten pensar en aquello que puede ser diferente, potenciado, transformado, desde un lugar esperanzador. Con esto se rompe la mirada lineal sobre el tiempo, pues con lo narrado los niños y las niñas exponen su desacuerdo colectivo con estas formas de vivir en el territorio y piensan en un futuro posible.

En el ejercicio de conversar sobre esas huellas que se han dejado en el territorio, se discutió sobre el porqué y el cómo se dieron estos acontecimientos, fueron variados los relatos y las interpretaciones, evidenciando que no hay una única memoria, sino que se ponen en juego diversas interpretaciones sobre lo que ha ocurrido. La memoria se construye entonces en medio de un ejercicio intersubjetivo y en relación a unos marcos sociales.

Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo animada por valores de una sociedad o grupo (...) como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo. (Jelin, 2002, pp. 20 y 21)

En los ejercicios de memoria se establece un diálogo entre experiencias propias y las experiencias de los otros y otras, permitiendo afirmar que “tanto el territorio como la memoria se ejercen colectivamente, socialmente” (Silva Prada, 2014, p. 26)

Por otro lado, al mencionar muchos acontecimientos que se han dado en el territorio, muchos y muchas de las participantes guardaron silencio y fue bastante difícil ubicar la temporalidad de estos, como se evidencia, se mostraron unos, dejaron de lado otros, quedaron en el mapa aquellos que generaron mayor impacto y también los más recientes. Frente a esto Jelin (2002) alerta sobre el lugar de los silencios y olvidos en los procesos de memoria. Muchos de estos acontecimientos han sido traumáticos y han marcado profundamente la subjetividad de los niños y las niñas. Se debe decir que muchas de estas cuestiones aún no se han podido elaborar, no se les ha podido dar una explicación generando sentimientos y percepciones confusas. Es así como la acción narrativa se dificulta, sin embargo, se posiciona como la posibilidad de continuar dotando de sentido estos recuerdos, fortaleciendo los ejercicios de memoria con la intención de que no se sigan repitiendo, pero también de que se sigan fortaleciendo aquellas apuestas que hacen a las comunidades fuertes y posibilitadoras.

En el ejercicio, como ya se mencionó, también se rescatan aquellas iniciativas que más recuerdan los y las estudiantes, donde vieron a sus vecinos y sus familias contentos y unidos, las celebraciones y los trabajos comunitarios permiten en palabras de Silva Prada (2014), transitar hacia la posibilidad de otras narrativas que señalan la positividad de la memoria desde su potencia política. Esto es, afirmarse desde la re-territorialización categoría trabajada por Oslender (2008) quien la define como “la re-definición de las relaciones sociales anteriores y una re-construcción de los paisajes de miedo en espacios de solidaridad y paz” (párrafo del punto 6: re-territorialización). Este proceso a su vez se encuentra con otro denominado por este mismo autor como estrategias espaciales de resistencia, las cuales desde el lugar de los niños y las niñas se agencian en la posibilidad de habitar parques, jugar en la calle, participar en escenarios culturales, ir a la escuela, hacer amigos y amigas, entre otros. Así mismo, es importante mencionar que la movilización y los espacios en torno al tema de los derechos humanos y otras problemáticas en la localidad son vigentes y tienen mucha fuerza en el plano distrital. Lo mencionado son cuestionamientos semilla que se espera, sigan alimentando este tipo de iniciativas políticas en torno a lo territorial.

Como se evidencia, los y las estudiantes hacen diferentes lecturas sobre sus territorios, exaltando aquellas apuestas que permiten pensar en el tránsito hacia comunidades fortalecidas y resistentes, frente a un conjunto de problemáticas que las atraviesan dramáticamente, narrando de esta forma sus percepciones y vivencias, por lo cual es muy importante ahora profundizar en la formación de subjetividades desde este contexto.

El territorio y la constitución de subjetividades

Una vez descrito este marco que permite fundamentar inicialmente la apuesta pedagógica del cuidado y del autocuidado, es necesario analizar cómo este interviene en las formaciones subjetivas que se encuentran en la escuela, lo cual nos obliga en primera medida definir algunos conceptos como lo son sujeto, subjetividad y subjetivación para entender cómo se dan estos en cada uno/a de nosotros/as en relación a los espacios que habitamos (especialmente aquellos ligados a la cotidianidad de los barrios y las familias), situando finalmente el

espacio escolar y la presente propuesta como lugares de agencia para los sujetos y el territorio.

Sujeto, subjetividad y formación subjetiva

De esta manera y superando la mirada moderna sobre el sujeto como un ser cognoscente, entendemos esta categoría en su multidimensionalidad **“sujeto es un término que puede designar a cada uno de nosotros en tanto cuerpo-instinto-sensibilidad-inconsciente-racionalidad-actividad que padece y actúa, en constante interacción con y producción de experiencias y otros sujetos.”** [Énfasis del autor] (Cristancho, 2012, pag.3). Al adoptar esta mirada entendemos que los procesos de formación se dan en continuo relacionamiento y que trastocan diferentes aristas de nuestro ser.

A este proceso lo denominaremos formación subjetiva, pues la subjetividad,

En efecto, ***puede designar la dinámica manera de ser que cada uno de nosotros configura de sí y es configurada en esa constante interacción y producción de experiencias.*** Y puede pensarse que dicha manera de ser dinámica, se expresa en las ***maneras de estar, de actuar y de situarse ante sí mismo, ante la vida, ante los demás y ante el mundo,*** tres dimensiones enteramente relacionadas con lo corpóreo, lo instintivo, lo sensible, lo inconsciente, lo racional y lo activo que incluyen el concepto sujeto en tanto paciente y en tanto agente. [Énfasis del autor] (Cristancho, 2012, pag.3)

Así, los procesos de subjetivación, se pueden entender desde un punto de vista determinista, donde los sujetos desempeñan un lugar “paciente”, allí el sujeto se encuentra determinado por una realidad social que demarca sus formas de ser, de comportarse, de pensar y hasta de sentir. Por otro lado, dichos procesos se pueden dar desde un sujeto “agente”, quien a partir de sus experiencias se configura a sí mismo. En realidad, ambos modos de subjetivación se dan de manera paralela, pues si bien todos y todas nacemos en una estructura, también estamos en la posibilidad de resistirnos a estas formaciones y sobredeterminarlas.

Al respecto Cristancho (2012) plantea:

Estos términos —sujeto, subjetividad y subjetivación—, presuponen que todo lo que hace un sujeto (léase, cada uno de nosotros visto con todo

lo que designa el término) responde a un contexto dado y por lo tanto, los procesos de subjetivación no se dan en planos distintos, sino que se complementan; en efecto, todo aquello que es padecido por el sujeto, genera una reacción de su parte, lo cual indica agencia. (Pág. 3)

La violencia y el impacto en las subjetividades

La subjetivación se da en un contexto, en medio de relaciones y experiencias que cada sujeto elabora para hacerse una idea del mundo y de cómo debe vivir en él. Pese a esto, los niños y las niñas del colegio MBA expresan que las relaciones que priman en sus territorios se dan en medio de dinámicas conflictivas, desde el mismo momento en que llegan a la ciudad las familias o desde la misma historia fundante de los barrios, se ve que tienen que enfrentar una serie de circunstancias que limitan el desarrollo de sus capacidades para suplir sus necesidades, a esto es lo que llamamos violencias.

Siguiendo a Cristancho (2012, pp. 4-5), los procesos de formación subjetiva se hacen eficaces por medio de dos procesos: *la repetición y la intensidad*. Por un lado, cuando una situación se da de manera reiterativa y el sujeto la tiene que padecer a diario, esta lo ha de configurar, es así como las constantes peleas, groserías, acoso y/o situaciones de violencia intrafamiliar van cimentando formas de entender y actuar en el mundo para los niños y las niñas. Desde otro punto de vista, cuando se viven acontecimientos sumamente intensos, como presenciar el asesinato de alguien, en determinado momento, aunque no vuelvan a pasar, se incrustan en la experiencia de los sujetos y estructuran su manera de ser. De esta manera, se puede entender que las múltiples manifestaciones de violencia por ser repetitivas e intensas, generan formas de ser en los niños y las niñas que participaron en la experiencia.

Partimos entonces de la premisa “una estructura violenta no solo deja huellas en el cuerpo humano, sino también en la mente y el espíritu” (Galtung, 2009, p.11). Esto se ve materializado en las formas de relacionamiento que los niños y las niñas expresan en su colegio a diario, en su casa y en su barrio, hasta consigo mismos/as.

Desde otro ángulo, Galtung (2009) llama la atención diciendo:

La violencia es privación de necesidades; la privación de necesidades es grave, una reacción es la de la violencia directa. Pero no es la única

reacción. También podría darse un sentimiento de desesperanza, un síndrome de privación/frustración que se manifiesta en el interior como una autoagresión y hacia fuera como apatía y retirada.” (pág.13)

Esto es importante si analizamos desde la práctica, cómo se expresa el círculo de la violencia (enunciado anteriormente) en las relaciones interpersonales en los niños y las niñas. Todo puede empezar con una ofensa verbal, a lo cual se responde con un puño o una patada (violencia directa), pero también se puede presentar el caso de la retirada, el abandonar el conflicto, no pensando en no hacerlo más grande, sino porque se cree que no se puede hacer nada y que la situación continuará. Se va consolidando entonces un sentimiento profundo de desesperanza aprendida, entendida desde la psicología cognitiva como “la expectativa de imposibilidad de que las condiciones de control cambien en el futuro.” (Martínez y Rosales, 2019, cuarta hoja, párrafo 2) Así vista,

La desesperanza en términos psicológicos es definida como un estado emocional en el que se ven debilitados o extinguidos el amor, la confianza, el entusiasmo, la alegría y la fe. Es un sentimiento de frustración e impotencia en el que se suele pensar y hasta auto convencerse de que no es posible por ninguna vía lograr una meta o sobreponerse a alguna situación que se estime negativa; de esta forma la persona llega a sentirse atrapada, agobiada e inerte. (Rubio, 2018, p.26)

Estos elementos, a su vez, se pueden extrapolar, para entender la configuración de la subjetividad política colombiana, la cual en la actualidad se caracteriza por un profundo sentimiento de apatía y conformismo, como vemos es un proceso que desde la infancia se va cimentando desde la imposibilidad de vislumbrar formas de resolver conflictos o momentos de crisis, acudiendo a la parálisis o a la retirada. Otro factor a analizar, es cómo, en el proceso de construcción de la subjetividad, se realizan afirmaciones en el sujeto que lo llevan a que se identifique y se adscriba a un grupo social, de esta manera en el proceso de afirmarse y diferenciarse de los otros se llega al punto de negar lo diferente, a los que nos son iguales, lo cual lleva a formas de violencia que incluso terminan en el exterminio físico o simbólico. Frente a esto se cita la siguiente narración:

“(…) Luis Fernando empezó a decirme que yo era una niña, que no se paraba a pelear y yo me pare a pelear y me lanzo un lance y lo esquive y me volteo y le pegue un puño en la nariz y lo revente y me mandaron citación.” (Estudiante varón 12 años)

Con esta se puede profundizar en dos elementos mencionados. En primer lugar, se puede ver que el estudiante se ofende porque a lo largo de su experiencia vital ha realizado su identificación de género como un niño, varón, en el contexto los hombres pelean, las niñas son sumisas, se otorgan formas de ser y de actuar según el género, se niega el lugar femenino que se le asigna, se valida la pelea; entonces el niño se defiende, sin importar que en su actuar y su reafirmación golpee al otro sin medir las consecuencias físicas e institucionales que esto pueda ocasionar, hay una negación al rechazar las afirmaciones que este hacía inicialmente al decirle que era una “niña” y no le importa “reventarlo” con tal de “hacerse respetar”.

Estas realidades se viven cotidianamente en la escuela. De este tipo de situaciones que son estructurales, devienen una serie de dificultades convivenciales (como la citada) que se tratan según los conductos regulares estipulados en los manuales de convivencia (citaciones, anotaciones en el observador) como se menciona a continuación:

“Soy hiperactivo, enojón, peleón, entre otras (...) en quinto yo he tenido muchos conflictos con mis compañeros, mi mamá ha tenido que venir muchas veces, yo me he sentido triste por ella, por tener que venir tantas veces, yo sé que no he sido buena persona.” (Estudiante 11 años)

“En el colegio me siento mal, porque me mandan muchas citaciones y en el otro colegio no me mandaban nada, ni firmaba observador, mi mamá se sintió decepcionada de mí, yo me sentí muy mal porque yo nunca me he portado mal como ahora lo hago.” (Estudiante 10 años)

Las medidas emprendidas a nivel institucional para atender este tipo de conflictos crean emociones de tristeza y culpa en los niños y en las niñas, que los lleva a construir una imagen negativa de sí mismos, la cual se expresa en los relatos presentados. De esta manera, queda pendiente evaluar si efectivamente estas medidas atacan la raíz de las problemáticas, garantizando procesos formativos y reparadores en la comunidad educativa, o si más bien desde los adultos (entendidos como figuras de autoridad) se está perpetuando el círculo de la violencia, al imponer medidas punitivas que simplemente multiplican los sentimientos de angustia y tristeza, que refuerzan en los y las estudiantes la percepción de que ellos y ellas son el problema de la escuela y de sus familias.

Recursos y capacidades: un correlato desde el agenciamiento

Con lo descrito hasta el momento pareciera que fijáramos la atención en el lugar paciente de los sujetos que son determinados por las circunstancias sociales y económicas en las que se encuentran, exponiendo que los niños y las niñas del colegio Minuto de Buenos Aires forman sus subjetividades en medio de un contexto que los limita y les impide salir del círculo vicioso de la violencia. Es por esto que ahora se quiere profundizar en las capacidades y recursos con que ellos y ellas cuentan para generar mecanismos de resistencia y transformación de estas dinámicas barriales y familiares que estructuran el territorio.

Siguiendo a Sen (1993), se entiende por capacidades todas aquellas disposiciones que le permiten a los sujetos y a las comunidades ser capaces de ser, hacer, decir y sentir, estas reflejan la libertad con que cuenta una persona para llevar un tipo de vida u otra; refleja los recursos subjetivos y del contexto para intervenir en la realidad y así alcanzar un fin. Volviendo sobre los relatos y las conversaciones con los niños y las niñas se reconocen varios elementos que permiten visibilizar espacios de agenciamiento, de ruptura con estas expresiones de la cultura de la violencia y de la violencia estructural en las que conviven.

En primer lugar, se encuentra que las niñas y los niños visibilizan lugares de protección en el territorio, donde pueden sentirse tranquilos y encontrarse. Estos espacios han sido apropiados a través de apuestas por la defensa de los derechos de las niñas y los niños, otros son institucionales y se han logrado gracias a la movilización colectiva, de esta manera se nombran: las casas de cada uno y cada una, las escuelas de fútbol populares, los centros culturales²⁷, ONG'S y bibliotecas, especialmente en San Joaquín, Quintas y el Divino Niño y comedores escolares ubicados en la mayoría de barrios.²⁸

27 Casa cultural "Arabia" en el barrio Arabia y casa cultural "Imago" en San Joaquín.

28 Elementos extraídos del taller de cartografía social: "Reconociendo nuestro territorio." Colegio El Minuto de Buenos Aires, grado 504. Octubre de 2018. Ver anexo 2.

Entre estos también se habla del colegio como espacio de posibilidad y de bienestar:

“En el colegio me siento bien, porque me siento protegido por los profesores, también juego con mis compañeros y compañeras, me gusta el futbol y el básquet. A veces me siento solo en el colegio, me aburro y me pongo triste, hago origami y me pongo feliz. Es divertido, se pelea, se juega, se divierten, pero lo más importante estudian (...)” (estudiante 11 años)

“En el colegio me siento feliz por que salgo de los problemas y regaños de mi casa, paso mucho tiempo con mis amigos en esos buenos y malos momentos jugando y hablando de futbol. También me gusta venir por lo que me encanta aprender sobre la música, español y matemáticas.” (Estudiante, 11 años)

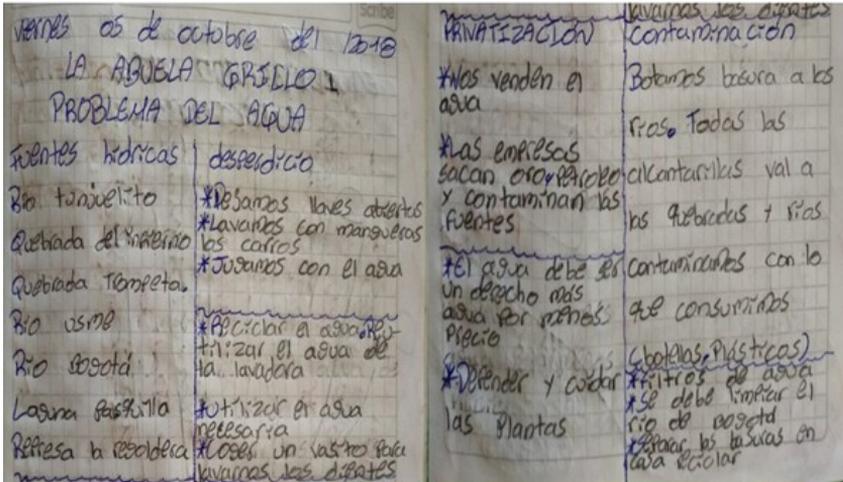
Como se ve en las anteriores narraciones, la escuela además de ser un espacio de aprendizaje de conocimientos disciplinares, es un espacio de relacionamiento, donde en muchas ocasiones aleja a los estudiantes de problemáticas familiares, permitiendo el encuentro con otros y otras (compañeros y compañeras, maestros, directivas) a partir de los juegos, los trabajos en grupo pero también de los conflictos.

“Yo con mis compañeros y compañeras me siento contento porque ninguno es racista y si se pelean después se resuelven los problemas y se piden disculpas y se vuelven otra vez amigos y lo que me gusta es que cada uno tiene ideas diferentes y cada uno le gusta dar su opinión y que todos son felices, también estoy emocionado porque entre todos vamos a hacer algo muy divertido y son muy amables o se puede decir que ayudan mucho y todos somos muy unidos como una familia (...)” (Estudiante 12 años)

La escuela se posiciona como el laboratorio para aprender a resolver los inconvenientes que se presentan en el cotidiano, lo cual se logra cuando pueden expresar sus opiniones libremente y entre iguales y cuando pueden resolver peleas y discordias asertivamente. Este estudiante exalta la diversidad que allí se encuentra, todos y todas son diferentes, pero han llegado a cimentar lazos afectivos que le llevan a hablar de familia.

En segundo lugar, se rescata la percepción del territorio como espacio de vida que se debe cuidar.

Figura 5. Fotografía del taller: los espacios de vida en nuestro territorio: el agua



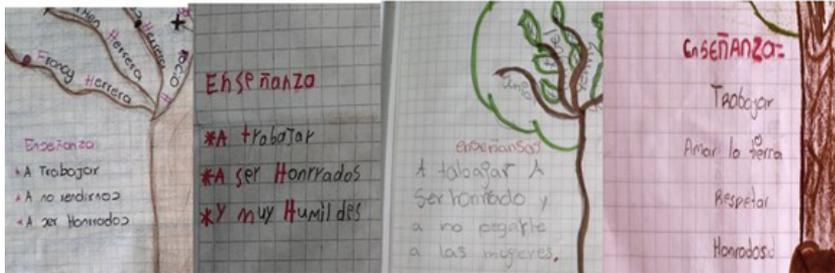
Fuente: elaboración propia

Con la fotografía se evidencia la problematización que se hizo en uno de los talleres sobre la situación de las fuentes hídricas en el territorio. En el ejercicio, además de identificarse los espacios de vida que hay en los barrios y sectores aledaños, se proponen acciones que lleven a preservar estos escenarios. Los niños y niñas del colegio son testigos de lo que los seres humanos podemos desatar si no cuidamos, ya que son vecinos y vecinas del relleno sanitario “Doña Juana”, han tenido que padecer la propagación de enfermedades y la proliferación de vectores, así como los olores desagradables permanentes que hay en esta parte de la ciudad. Como se mencionó muchas de las familias son recicladores y recicladoras y se debe reconocer que más que un trabajo mal pago, es una alternativa que se debe expandir como forma de mitigar los impactos que generan los desperdicios y su mal tratamiento. Esta relación con la naturaleza, con los animales son elementos que, en el plano ético, cimentan posibilidades de formaciones subjetivas enraizadas con la defensa de la vida y los ecosistemas.

Todo esto se liga con un tercer elemento que tiene que ver con los saberes ancestrales y comunitarios traídos desde los lugares de origen de las

familias. Estos aspectos traen consigo formas de re-territorialización, ya mencionadas, que permiten la apropiación del nuevo espacio habitado, donde se ponen en juego formas de organización comunitarias que entran en diálogo en el territorio. Es así como la conmemoración de fechas importantes, el encuentro para la realización de trabajos comunitarios (barrer la cuadra por ejemplo), la fijación de lugares de la memoria, permiten ir asegurando el empoderamiento de los pobladores del lugar que habitan y que comparten. Estas prácticas hacen posibles la resolución de necesidades sentidas y los llevan a unir sus esfuerzos por vivir dignamente. A esto se suman la formación en valores familiares positivos, heredados desde los abuelos que se rescatan en los árboles genealógicos, donde se exalta la importancia del trabajo, el cuidado de los lugares que se habitan, prácticas tradicionales ligadas a la alimentación y la salud, el amor a la familia y a la tierra, el esfuerzo por conseguir lo que se quiere, el no maltrato a las mujeres, entre otros.

Figura 6. Fotografía de los árboles genealógicos elaborados por los y las estudiantes



Fuente: elaboración propia

Otro elemento sumamente importante, tiene que ver con las organizaciones sociales y comunitarias que se encuentran en la localidad y la memoria de las luchas que se han dado en la localidad, entre otras cosas, por los servicios públicos, la adecuación de casas y equipamientos, la legalización de predios, la defensa de la vida. Frente a esto se debe decir que “los procesos de consolidación del territorio recurren al pasado para darle una carga legitimadora suficiente para significar la importancia de la lucha comunitaria” (Silva Prada, 2014, p. 26).

Para ir cerrando con los elementos trabajados en este capítulo, donde nos hemos centrado en realizar una caracterización profunda alrededor de lo territorial, queremos presentar el siguiente gráfico que recoge las categorías abordadas, así como las relaciones que se establecen entre estas. El territorio aparece como el elemento central y fue trabajado en el contexto escolar a partir de las “cáscaras del ser humano” (Monnet, 1999): cuerpo, casa, barrio, escuela. Desde las narraciones encontramos que el territorio es percibido de múltiples maneras: por un lado, se configura como un espacio de vida, también como escenario de la memoria, y además como paisaje de violencia y miedo. Estos aspectos desde un punto de vista formativo llevan a la consolidación de subjetividades que reproducen ciertas formas de ser de la violencia, las cuales son replicadas en las experiencias intersubjetivas, pero también aceptadas desde un profundo sentimiento de desesperanza aprendida. Desde otra perspectiva identificamos lugares y situaciones que han llevado a enraizar subjetividades de agenciamiento, para la vivencia de formas de relacionamiento basadas en el empoderamiento, la solidaridad y la comunitariedad.

Figura 7. Categorías abordadas y sus relaciones



Fuente: elaboración propia

Estos elementos ahora nos permiten dar la entrada al desarrollo de la propuesta educativa denominada pedagogías del cuidado y del autocuidado, donde encontramos que uno de sus fundamentos se encuentra anclado a las necesidades y características territoriales, donde a la par de identificar aspectos constituyentes ligados a la violencia, también se encuentran posicionamientos transgresores tales como la memoria y la defensa radical de la vida misma, cuestiones que sin duda alguna se encuentran en la escuela y que contribuyen a la formación de subjetividades individuales y colectivas, pues si bien por un lado se crean procesos repetitivos en las formas violentas de relacionamiento con los Otros, las Otras y el mundo, los relatos de los niños y niñas nos permiten ir advirtiendo la posibilidad de la formación de otras formas de subjetividades agenciadoras, que se estructuran atendiendo a la diversidad de espacios en los que cotidianamente se convive.

Trayectorias de cuidado y autocuidado: construyendo un camino pedagógico, ético y político



Luego de comprender las características contextuales del lugar donde se adelanta la apuesta pedagógica planteada para el presente trabajo de sistematización, se hace necesario fundamentar desde el plano epistémico las maneras de comprender la pedagogía del autocuidado y del cuidado. Justamente, el objetivo del presente capítulo es, identificar los principios y demás elementos estructurantes que sustentan esta propuesta, partiendo de la reflexión de la experiencia adelantada con niños y niñas en el colegio El Minuto de Buenos Aires de la localidad de Ciudad Bolívar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea el reto de encontrar la relación que existe entre el campo pedagógico con diferentes iniciativas que se

han preocupado por hacerle frente a un país que se encuentra en crisis y que ha dejado en los cuerpos y las subjetividades de hombres, mujeres, niños y niñas diversas consecuencias, las cuales se deben transitar para así encontrar las fortalezas que tenemos como sociedad, para continuar en la tarea de construir nuestros proyectos de vida. Como se verá más adelante, esta propuesta pedagógica se preocupa por la formación individual, pero la trasciende, comprendiendo que el proceso de transformación de estructuras desiguales y discriminatorias no se puede lograr si no trabajamos en comunión, camino donde se hace necesario que en primera medida haya un reconocimiento de nosotras/os mismas/os y también de aquellos/as que no somos nosotros/as. Estamos hablando entonces de la construcción de una ética radical del cuidado de los/as Otros/as²⁹ y de lo Otro no humano, con esto nos referimos a la naturaleza y los espacios de vida que nos rodean.

Con estos elementos nos proponemos reflexionar a partir de las siguientes preguntas problematizadoras ¿Es posible hablar de una pedagogía del cuidado y del autocuidado?, Y si es así ¿Cuáles son sus fundamentos epistémicos?, ¿Cuáles son sus horizontes éticos, políticos y pedagógicos?

Estos cuestionamientos nos invitan a ponernos en diálogo con diferentes autores/as que representan corrientes e iniciativas pedagógicas diversas, que le apuestan a la transformación de la escuela y de la sociedad. Así, en la primera parte del texto se pretende situar la discusión con el paradigma racional analítico, producto de la modernidad del cual es hija la escuela que conocemos, para contextualizar la necesidad de hablar de la pedagogía del cuidado y el autocuidado; posteriormente se ahondará en los fundamentos de esta pedagogía donde se recoge su dimensión filosófica y política y finalmente se abordarán sus elementos teóricos conceptuales.

29 En adelante se hará referencia al Otro/a con mayúscula, designando aquello que esta fuera del sujeto y que no se entiende simplemente como reflejo de sí mismo/a, esta categoría se sitúa desde lo propuesto por la categoría de alteridad radical, la cual es ampliamente definida en los trabajos de Lacan (1959 y 1967), Levinas (1977), Bárcenas y Mélich (2000). Así mismo se continuará (como ha sido característica en la redacción del presente texto) haciendo referencia a las diferencias de género expresadas en la escritura.

Pedagogía del cuidado y del autocuidado y la discusión con el paradigma racional-analítico

El paradigma racional analítico es inaugurado por Descartes en 1637 y se basa en la separación mente- cuerpo y sujeto- objeto, entre otros dualismos que emergieron en medio de un contexto social, político y económico que abría paso al avance científico- tecnológico ligado a la expansión colonial y la posterior revolución industrial en Europa.

Este paradigma hace parte de la matriz colonial que varios pensadores han denominado “moderna”, la cual define modos de conocer, razonar o pensar y sentir hegemónicos. En este sentido “toda estructura cognoscitiva generalizada o modo de conocer, en el ámbito de una determinada comunidad o sociedad, se origina o es producida por una matriz epistémica.” (Martínez, 2000, citada por Torres, 2009, P. 26)

Torres (2009) advierte que dicha matriz epistémica moderna, estructura los rasgos fundamentales de las ciencias naturales y las ciencias sociales positivistas, así como otros componentes de lo social, como lo político y lo educativo. Este autor distingue sus rasgos fundamentales:

Determinismo: el mundo natural y social se rige por leyes universales. Al ser asumido como cosmos, como orden dado, queda por fuera lo que está dándose, lo indeterminado, lo otro. Dicha determinación es concebida como causalidad, como relaciones unidireccionales de causa-efecto: a tales condiciones, tales efectos.

Isomorfismo: estas leyes son susceptibles de descubrir mediante la razón (también universal). Es decir, esta correspondencia entre legalidad del universo y universalidad de la razón es lo que posibilita la ciencia.

Concepción lineal del tiempo: en las ciencias naturales se presupone un espacio y un tiempo absolutos y en las ciencias histórico-sociales el imaginario de progreso (y sus correlatos: evolución social, desarrollo, etc.)

Dualismo: concibe la realidad y su abordaje desde paridades excluyentes como naturaleza/hombre, alma/cuerpo, realidad/irrealidad, práctica/teoría y sujeto/objeto.

Universalismo: así como la existencia de las leyes se da en todo tiempo y lugar, las teorías y modelos que las expresan también tienen validez

universal. Dicho universalismo esconde un eurocentrismo: considerar que las afirmaciones y abstracciones hechas desde y para los países centrales, puedan “aplicarse” a las demás regiones del globo.

Racionalización: supremacía de la razón analítica, entendida como comprensión lógica de la realidad, dejando por fuera otras racionalidades. De este modo, el pensamiento narrativo y la imaginación simbólica, vitales en la mayoría de las experiencias culturales, son excluidas o subestimadas por la ciencia.

Objetivismo: el sujeto, puede conocer “objetivamente” dichas leyes mediante la combinación de procedimientos empíricos (experimentación) y mentales (análisis, abstracción). Las singularidades históricas, culturales, valorativas y emocionales son “ruidos” que deben aislarse de la actividad científica.

Reduccionismo: descubrir y aplicar las leyes del mundo implica abstraerse de las contingencias de los contextos específicos, de las multiplicidades, alteridades y alteraciones. Por ello, busca reducir lo múltiple en lo único: unificar lo diverso.

Control: en la medida en que la razón descubre las leyes que rigen el mundo natural y social, éste puede ser controlado por la razón para regularlo, normalizarlo o emanciparlo. (pp. 26- 27)

Sobre la base de estos planteamientos, se diseñó y se ejecutó la construcción del sistema educativo decimonónico que hoy es vigente y que se ve reflejado en la organización de las escuelas que conocemos, estas se caracterizan por:

- Establecer roles diferenciados entre maestros- estudiantes- padres y madres de familia- comunidad- directivas y estamentos estatales.
- El énfasis en el desarrollo de conocimientos, aislando el cuerpo y las emociones de la tarea educativa, estos por el contrario, están presentes en la medida que deben ser dimensiones disciplinadas y controladas.
- La jerarquización de los aprendizajes, estructuración curricular por materias, donde hay unas que son más importantes que otras.
- El modelamiento de conductas y procesos por medio de

premios y castigos, materializados principalmente en las notas y calificaciones.

- Poco reconocimiento al trabajo colectivo y grupal, es importante individualizar, preparando al sujeto para su posterior tarea productiva y la reproducción de los valores competitivos que la sustentan.
- Escuelas basadas en el control y la disciplina, reguladas por estrictos manuales de convivencia, que regulan códigos de conducta de maestros, maestras, estudiantes, directivas y comunidad educativa en general.

Frente a las limitaciones de este paradigma y la negación de situarnos como objetos útiles a tales pretensiones, desde las escuelas y comunidades se han presentado iniciativas de transformación donde se reconoce que el mundo y los seres humanos somos mucho más complejos de lo que se presenta. En contraposición a este paradigma antropocéntrico³⁰, dualista, objetivista y mecanicista se pretende proponer una apuesta biocentrista y dialógica, que hemos denominado en esta investigación como pedagogía del cuidado y del autocuidado donde se reconoce que:

- En las escuelas además de enseñar un conjunto de conocimientos preestablecidos en estándares curriculares, se vivencian experiencias de cuidado y se construyen relaciones de afectividad entre la comunidad educativa. Estas prácticas son invisibilizadas y muchas veces recargadas en las maestras por nuestra condición de género, donde se cree que por el hecho de ser mujeres tenemos este “chip del cuidado” implantado y que hace parte de nuestra naturaleza procurar bienestar en los niños y niñas que tenemos a cargo. De esta manera es necesario decir que todos los seres humanos a lo largo de nuestro ciclo vital, atravesamos varias etapas que requieren de unos cuidados particulares, las escuelas por contener a estos sujetos durante gran parte de sus vidas, tienen que encargarse de estas tareas, que van desde asegurar el

30 El paradigma antropocéntrico deviene de la Modernidad y plantea al hombre por encima de la naturaleza, la cual es posible dominar por medio de la razón instrumental.

bienestar físico, hasta aquellos relacionados con las decisiones sobre el cuerpo y el cuidado frente a la enfermedad.

- Las escuelas periféricas de las ciudades y de diferentes geografías (como se mostró en el capítulo anterior), establecen lazos con la comunidad que las rodea. En muchos contextos son la única representación del Estado y se recargan sobre ellas problemáticas de diversa índole (ambientales, sociales, económicas) que las llevan a organizarse. Una vez más, se construyen prácticas de cuidado orientadas a brindar bienestar y transformar la calidad de vida de quienes se encuentran en estos procesos. Estas experiencias se ven materializadas en gestos altruistas como la recolección de mercados para las familias más necesitadas, hasta experiencias pedagógicas transversales que recogen apuestas desde la memoria y la conflictividad ambiental en los territorios, por ejemplo.
- La escuela hace contención emocional frente a diversas situaciones familiares y contextuales que deben sortear los estudiantes y sus familias. En las aulas escolares llegan diariamente los y las estudiantes con las cargas de sus historias de vida, las cuales son ricas en experiencias que marcan la construcción de sus subjetividades y juegan un papel preponderante en las relaciones que los niños, niñas y jóvenes construyen consigo mismos/as, con los Otros y Otras y con el conocimiento. A la par de estas situaciones se debe tener en cuenta que estas dinámicas también desgastan a los maestros y maestras, así como aquellas personas encargadas de las áreas de orientación y coordinación, generando malestares y en algunos casos desesperanza frente al alcance de sus prácticas educativas.

A partir de estos elementos, se reconoce que la escuela además de construir conocimientos y formar sujetos para reproducir la estructura social, genera dinámicas alternativas que, en la mayoría de los casos, no son reflexionadas, es por esto que se hace necesario dotar de sentido todas estas experiencias que atraviesan los escenarios escolares, para encontrar la potencia transformadora de estas prácticas, comprendiendo que:

Hoy no son admisibles una epistemología y una teoría generales. No hay teoría que pueda dar cuenta de toda la realidad. No puedo reducir la heterogeneidad del mundo a la homogeneidad de una teoría. Todo esto

debe generar una nueva manera de entender, de articular conocimientos, prácticas, sujetos. Hoy hay muchos lenguajes para nombrar la dignidad humana y para nombrar un futuro mejor. (Torres, 2009, p. 28)

Estos planteamientos, junto con la lectura del contexto, se hallan profundamente relacionados con la apuesta investigativa adoptada. La sistematización de experiencias como enfoque de investigación, recoge las narrativas de los niños y niñas y de su maestra sobre el proceso emprendido desde la pedagogía del cuidado y del autocuidado, la cual lleva a romper:

Decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas. (Bolívar, 2002, p.7)

A continuación queremos presentar los elementos centrales de dicha apuesta pedagógica.

Fundamentos epistémicos de la pedagogía del cuidado y del autocuidado

Adoptar una postura epistémica, en palabras de Hugo Zemelman (2005), es posicionarse ante las circunstancias que plantea la realidad como problemas, no a partir de teorías elaboradas y constructos teóricos predispuestos, se trata de estar abiertos a la pregunta y de construir pensamiento de aquello que no se conoce, comprendiendo que los fenómenos a estudiar se sitúan en un contexto, de relaciones múltiples y en distintos tiempos. Como investigadores (as) y educadores (as) esta postura obliga a:

Atraverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (Zemelman, 2005, p. 10)

Desde esta perspectiva, se ha ido construyendo el campo teórico y práctico de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, más desde la incertidumbre que desde la certeza, este constructo ha nacido de los cuestionamientos y reflexiones que se han suscitado en los círculos de mujeres, en los escenarios educativos populares, en las maestras y maestros que han ahondado en el trabajo desde la corporeidad y la narrativa. Desde allí se ha ido comprendiendo que la pedagogía del cuidado y del autocuidado es una apuesta educativa intencionada, que invita a pensar que los traumas producidos por múltiples situaciones de la realidad se pueden prevenir y superar, si los trabajamos integrando el cuerpo físico, emocional y espiritual de los niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres. Se parte por construir colectivamente herramientas, que permitan afianzar autonomía en las personas, orientándolas en procesos de autosanación y nuevas formas de relacionarse con ellos mismos y ellas mismas y con los (as) demás. Esto lleva a tener ambientes donde se puede convivir desde la comprensión y la empatía.

Este trabajo nace de la capacidad de reconocer y analizar situaciones de crisis, heridas, memorias, hechos traumáticos que explotan en el contexto escolar y que llevan a generar inconvenientes de convivencia, evidenciados en los diferentes maltratos que vivimos las personas que nos relacionamos cotidianamente en los colegios, de esta manera reproducimos la violencia que tanto dolor nos ha causado en nuestro país.

No obstante, esta propuesta pretende ir más allá de trabajar procesos de sanación con sujetos víctimas de la diversidad de violencias ya mencionadas, se trata de situar la necesidad de construir prácticas cotidianas cuidadoras y dignificantes, esto es que, desde la escuela efectivamente se transformen las relaciones que tenemos con los (as) Otros (as), se trata de prevenir todas aquellas situaciones dañinas y dolorosas a partir de la construcción de relaciones respetuosas y amorosas.

Su punto de partida se encuentra en el reconocimiento de cada una de las historias de vida que comparten en el contexto escolar, las cuales de manera directa e indirecta se relacionan con los procesos de aprendizaje por lo cual se parte de la premisa: aprendemos aquello que es cercano a nosotros/as y aquello que nos genera experiencia.

En este orden de ideas, la pedagogía del cuidado y del autocuidado en principio se sitúa como una propuesta política porque:

El contexto nos presenta retos constantes, nos interpela con violencias cotidianas, presión, exclusión, explotación humana y de la naturaleza. Nuestra realidad lleva en su seno brumas de ignorancia, prejuicios que devienen en actos de aniquilación, desprecio. Silenciamiento, agresión y marginación, que producen sentimientos de desesperanza, desolación, dolor, rabia, miedo y frustración. Aún hoy se perpetúan cadenas de explotación, esclavitud y servilismo aunque adornadas del colorido deslumbrante del mundo contemporáneo. Mas, esa misma realidad también ofrece campos fértiles, con brotes silenciosos de vida y humanidad, que inundan el aire de esperanza, creatividad y posibilidades. (Sparborth, Bautista y Romero, 2015, p. 35)

Esta corriente pretende transformar todas estas situaciones desde el trabajo individual y colectivo, permitiendo la organización social para el cambio y la transformación. Podemos afirmar que en nuestros días:

Se necesitan pedagogías y acciones sensibles a las heridas comunes e individuales, que se dediquen a restaurar la capacidad natural que llevamos en nuestro cuerpo: experiencias que nos alienten y nos conecten con la sabiduría y la memoria de las culturas ancestrales que dieron piso y raíces a nuestros pies. Reconectarnos con la capacidad de autocuidado y de la autosanación energética es reactivar el poder de la resistencia popular. En la mayoría de sectores vulnerables, no tenemos más que nuestro cuerpo, y es allí mismo donde se esconde la fuerza para resistir y restituirse. (Sparborth, Bautista y Romero, 2015, p. 89)

Se debe decir que las prácticas de cuidado y autocuidado a pesar de ser actitudes propias de los seres humanos y de la organización de las comunidades, empiezan a ser reflexionadas gracias al trabajo de diversas organizaciones sociales principalmente de corte feminista quienes en sus trabajos hacen afirmaciones como la siguiente:

Desde nuestra experiencia, los espacios de autocuidado y autorecuperación para mujeres son vitales en el proceso de empoderamiento y por tanto forman parte de la apuesta política que tenemos como organización. El autocuidado facilita la toma de conciencia de nuestros bloqueos, saber que nos enferma y que nos debilita, que nos hace sufrir y como resolverlo. Nos ayuda a descubrir que las mujeres que somos hoy es el resultado de un tejido complejo de mensajes: experiencias, herencias, historias. Nos

permite comprender desde la propia piel que “lo personal es político” y que “las mujeres no nacen, se hacen”, consignas que conectan con nuestras luchas como mujeres populares con las mujeres de todos los tiempos. (Herrera, 2013, p. 8)

En este sentido la pedagogía del cuidado y del autocuidado, ni en su discurso ni en su práctica está aislada de otras propuestas educativas y sociales actuales como son las biopedagogías, la pedagogía feminista, el ecofeminismo, la pedagogía crítica, la educación popular, la pedagogía decolonial y la pedagogía de la memoria, comparte con ellas muchos principios, apuestas, propósitos y elementos metodológicos. Se recalca que este proyecto educativo nace gracias a la sistematización de la experiencia denominada “Botella al mar”, la cual se desarrolla en un contexto específico, no por ello no puede ser ajustable a otros espacios educativos que se encuentre en sus horizontes y prácticas, siempre y cuando responda a unas necesidades y realidades que se entienden cambiantes, por lo cual está abierto a la retroalimentación y la actualización continua.

De esta manera se retoma:

La idea de la pedagogía como productora de utopías, herramienta de negociación, legitimadora de idearios, interventora en el mundo a partir de sus propuestas emancipatorias y con ella, la dimensión filosófica-social de la pedagogía, otra dimensión importante alude a las bases teóricas y a la red conceptual que definen un referente particular para la acción pedagógica. (Ochoa, 2008, p. 117)

Para continuar con nuestra exposición, es necesario decir que quisimos organizar este apartado en dos referentes o categorías centrales: elementos filosóficos- políticos de la acción educativa cuidadora y los fundamentos teórico-conceptuales de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, los cuales dan cuenta de sus fundamentos epistémicos.

Elementos filosóficos- políticos de la acción educativa cuidadora

Siguiendo lo propuesto por Ochoa (2008), este apartado da cuenta de “los distintos aspectos filosóficos, epistemológicos, axiológicos políticos e ideológicos en los que se apoyan los proyectos educativos.” (Pág. 117) Para el caso de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, se entiende

que su especificidad radica en reconocer, que en el proceso educativo intervienen todas aquellas aristas que han sido invisibilizadas por los dispositivos escolares tradicionales, es así como cobra relevancia el trabajo con el cuerpo, con las emociones, con la narrativa, con la memoria, con la espiritualidad, con la cultura, todo esto desde la cooperación y la colaboración. Los sujetos, en este caso los niños y las niñas, son el punto de partida y el punto de llegada de las acciones educativas, reconociéndolos en sus dimensiones tanto individual como colectiva y en su contexto específico. Es por esto que los elementos filosóficos y políticos de la presente apuesta se sustentan a partir de la concepción particular que tenemos sobre educación, de los sujetos que intervienen en ella, la forma como se concibe la construcción de conocimiento y los horizontes éticos y políticos que se persiguen.

La educación como acontecimiento ético

“La educación como acontecimiento ético
propone una pedagogía poética.”
(*Bárcena y Mélich, 2000, p. 32*)

En la pedagogía del cuidado y el autocuidado se entiende la educación desde un sentido amplio, no solo se hace referencia a lo que ocurre en los contextos escolares, ésta más bien da cuenta de un proceso intencionado, tiene un conjunto de propósitos sociales y se da en medio de un complejo relacionamiento de instituciones sociales. Así mismo, supone la interacción de los sujetos con su comunidad y con la sociedad en general. Desde un punto de vista profundamente político y siguiendo a Paulo Freire (1976), afirmamos que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” (Pág.7)

Teniendo en cuenta lo anterior, al decir que la educación es **praxis**, aseveramos que esta se da en medio de la relación constante entre la práctica y la teoría, es decir lo que vive el ser humano y la riqueza cultural con la que cuenta es su insumo fundamental para reflexionar y actuar en el mundo en el que vive. Se habla de un proceso de **transformación** ya que gracias al papel mediador de los escenarios educativos los hombres y las mujeres adquieren herramientas que le permiten pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Al respecto Freire (1976) nos dice “La transitividad crítica, a la que llegaríamos con una educación

dialogal y activa orientada hacia la responsabilidad social y política se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas.” (Pág. 55) Dicha conciencia crítica permite entender como está organizada la sociedad y sus estructuras de poder, para encontrar formas alternativas de organización que superen las contradicciones dejadas por toda la herencia colonial, la cual se ha cimentado sobre nuestros territorios y nos ha llevado a ubicarnos como grupos marginados, como es el caso de las comunidades de Ciudad Bolívar.

Esta forma de concebir la educación, asume el diálogo como eje vertebral sobre el que se cimenta la acción educativa:

En las relaciones humanas del gran dominio, la distancia social existente no permite el dialogo. Este, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida en común. El dialogo implica la responsabilidad social y política del hombre. Implica un mínimo de conciencia transitiva, que no se desarrolla bajo las condiciones ofrecidas por el gran dominio. (Freire, 1976, p. 64)

En consecuencia, los procesos de formación no se dan en solitario, se desarrollan en medio de constelaciones relacionales que nos invitan a conocer y a trabajar con Otros y Otras.

Para ser más precisos y situándonos desde nuestro contexto (Colombia, Bogotá, Ciudad Bolívar), la pedagogía del cuidado y del autocuidado entiende la educación como un **acontecimiento ético**, que implica:

Más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos, y de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado en este siglo —y que ha desgarrado a una Europa que se representa a sí misma como una Europa unida— tuviese la menor importancia para las prácticas sociales, incluida la práctica de la educación. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 12)

Aunque estos autores hablan del contexto europeo y del holocausto que género un proyecto totalitario específico, esto no se distancia profundamente de las atrocidades que ha dejado la guerra en la sociedad colombiana, lo cual debe ser objeto de preocupación para nosotros/as. De esta manera:

Entender la educación desde esta perspectiva supone una concepción de la tarea pedagógica como radical novedad. Queremos referirnos a la educación como acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica —donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se «espera» que los alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo—, y también porque pensamos que es hora ya de que quienes elaboran el discurso pedagógico oficial empiecen a tomar en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora. (Bárcena y Mélich, 2000, pp. 12- 13)

Con esto queremos decir, que las concepciones modernas sobre el acto de educar deben ser transgredidas, pues hay un contexto mucho más amplio que trastoca y desborda las escuelas, por tanto, el acto de educar tiene que ver con reconocernos dentro de nuestra propia historia, lo cual no implica memorizar una serie de fechas y sucesos, si no de dar sentido a aquello que estamos viviendo. Frente a esto Bárcena y Mélich (2000) nos llaman la atención diciendo:

Una pedagogía de la radical novedad no puede, por otra parte, repensar la humanidad de acuerdo con ese viejo proyecto ilustrado que cifra toda la autoridad en la Razón (/Sapere audel) sino que busca tomar como punto de referencia precisamente el deshecho de la Ilustración, sus márgenes y sus víctimas. Por eso una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y, por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo. (Pág. 15)

Desde esta perspectiva el discurso de los Otros y Otras deja de ser palabrería, para concentrarse en el corazón mismo de la tarea de educar. Se trata pues de vivir desde la experiencia el acogimiento, la responsabilidad y la hospitalidad como principios éticos ligados a la defensa radical de la vida, con estos postulados se rompe la visión colonial de los procesos de aprendizaje, los cuales deben ser impartidos

por otro que sabe y donde la competencia y el individualismo son las bases para asegurar la reproducción de la estructura social. Esta postura asume que la reflexión pedagógica que hacemos los maestros y las maestras sobre los procesos educativos se convierte en una creación, en una obra de arte donde tenemos la posibilidad de ir esculpiendo nuevas realidades a partir de la escucha y el reconocimiento de los/as Otros/as- que no somos nosotros/as, invitando a pensar desde el lenguaje poético la relación entre memoria y responsabilidad, elementos sobre los que se profundizará posteriormente.

Concepciones sobre los sujetos desde el mito de cuidado

“Cierta día, al atravesar un río, Cuidado encontró un trozo de barro. Y entonces tuvo una idea inspirada. Cogió un poco del barro y empezó a darle forma. Mientras contemplaba lo que había hecho, apareció Júpiter. Cuidado le pidió que le soplara su espíritu. Y Júpiter lo hizo de buen agrado. Sin embargo, cuando Cuidado quiso dar un nombre a la criatura que había modelado, Júpiter se lo prohibió. Exigió que se le impusiera su nombre. Mientras Júpiter y Cuidado discutían, surgió, de repente, la Tierra. Y también ella le quiso dar su nombre a la criatura, ya que había sido hecha de barro, material del cuerpo de la Tierra. Empezó entonces una fuerte discusión.

De común acuerdo, pidieron a Saturno que actuase como árbitro. Éste tomó la siguiente decisión, que pareció justa: «Tú, Júpiter, le diste el espíritu; entonces, cuando muera esa criatura, se te devolverá ese espíritu. Tú, Tierra, le diste el cuerpo; por lo tanto, también se te devolverá el cuerpo cuando muera esa criatura. Pero como tú, Cuidado, fuiste el primero, el que modelaste a la criatura, la tendrás bajo tus cuidados mientras viva. Y ya que entre vosotros hay una acalorada discusión en cuanto al nombre, decido yo: esta criatura se llamará Hombre, es decir, hecha de humus, que significa tierra fértil»³¹.

(Boff, 2002, Pág. 38)

Ya en el capítulo anterior habíamos dado algunas precisiones de lo que desde la presente propuesta se entiende por sujeto y la relación entre esta categoría con el territorio. El propósito en este momento, es poder brindar una mirada antropológica desde la pedagogía del cuidado y del

autocuidado, comprendiéndonos como seres vivos, determinados/as e indeterminados/as, multidimensionales, diversos/as y como veremos posteriormente, seres aprendientes. Tener clara esta perspectiva nos permitirá entender en su complejidad la base del proyecto propuesto así como su horizonte ético y político.

Para tal propósito queremos explicar esta categoría a partir del hermoso mito de cuidado con el cual dimos introducción al presente apartado. En palabras simples diremos que un mito se considera como una narración que explica el origen de algo, sin embargo se debe decir que tanto los mitos como las leyendas y los relatos populares son en sí mismos un campo de conocimiento los cuales:

Normalmente se comunican mediante relatos que utilizan símbolos e imágenes formidables, como, dioses y diosas, o enfrentamientos entre el cielo y la tierra, para expresar situaciones o historias verdaderas, cargadas de dramatismo y significado, que la humanidad viene viviendo desde siempre. O bien pretenden explicar la aparición de realidades que, para ciertas comunidades, tienen especial significado y valor, como el nombre de un lugar, la importancia de un cierto animal, de una montaña o de determinado comportamiento ejemplar, para bien o para mal. El mito configura siempre representaciones de la conciencia colectiva, que se expresan una y otra vez en cada generación. (Boff, 2002, p. 46)

De esta manera, los mitos expresan valores que no se pueden explicar con conceptos abstractos, más bien utilizan elementos de la expresión popular y situaciones cotidianas para ejemplificar formas de comportarse y vivir en sociedad, estos están cargados de imágenes, emociones y representaciones. La importancia de valerse de este tipo de lenguajes radica en las diversas formas de explicar y dar sentido al mundo, pues lo simbólico expresado en estos relatos, es un “factor

31 Este mito es recogido por Leonardo Boff (2002) en su libro “El cuidado esencial”, es de origen latino con base griega, se da en el contexto de Roma antes de Cristo. El texto es tomado de la obra de Martin Heidegger en su libro el ser y el tiempo. Su autor es Gaius Julius Hyginus (44 AC), un esclavo de Cesar Augusto quien por su gran sabiduría fue liberado por este, quien lo encargo en primer momento de la dirección de la biblioteca de Apolo y posteriormente de la biblioteca Palatina. Higinio (como popularmente se le nombraba) aprovecho este lugar de trabajo y las relaciones que construyo allí para elaborar una vasta y diversa obra literaria y científica. Su texto principal y de donde se toma este mito se denominó Fábulas o Genealogías (*Fabulae seu Genealogiae*), se trata de la recopilación de 300 leyendas, historias y mitos de la tradición griega y latina.

general de equilibración [sic] psicosocial” (Durand, 1968, p. 10) que permiten entender y situar la temporalidad de la existencia y su finitud, es decir comprender y aceptar la muerte.

En este mito se presentan cinco personajes: Cuidado, Júpiter, la Tierra, Saturno y el ser humano. En esta interacción se explica cómo este último es una creación, elaborada por Cuidado, su origen es objeto de discusión entre los diferentes personajes de la obra, donde finalmente se resuelve que el ser humano es una compleja interacción de dimensiones que lo constituyen y lo sitúan como ser en el universo.

En su trabajo Cuidado interactuaba con el cielo (Júpiter) y con la Tierra (Tellus) e invocaba al dios supremo Saturno para concluir su obra. Boff (2002) lo explica de la siguiente manera:

Esta fábula-mito pone de manifiesto también que el ser humano puede ser interpretado sólo a partir de la Tierra (Tellus). Éste posee algo del cielo, de lo divino (Júpiter). Por eso, el relato cuenta que ese barro no permaneció inerte. Recibió de la divinidad el principio de vida, el espíritu. Sólo entonces es realmente ser humano completo. Júpiter, la divinidad suprema, es quien le infunde espiritualidad. (Pág. 49)

Desde las cosmovisiones antiguas occidentales Júpiter es la luz, el raciocinio, la parte masculina, la cual infunde espiritualidad en la creación. Es la figura del padre, el poder y la autoridad. Por su parte la Tierra es la oscuridad, la emocionalidad, el cuerpo, la materia, parte femenina del universo, la gran madre que engendra, nutre, defiende y continuamente da vida. Finalmente Saturno encarna la historia y la utopía, el tiempo y la memoria, por ello los antiguos le tenían amplio respeto y organizaban monumentales festividades en su nombre, llamando a la integración de la sociedad, por esta razón es el árbitro y el juez en la disputa por el origen de la creación.

Esta historia guarda ciertas semejanzas con otros mitos de origen del ser humano propios de nuestra culturas, así encontramos cómo los muiscas, por ejemplo, y otras comunidades indígenas, ven a la tierra como la gran madre, el sol, las estrellas, los planetas y otras figuras cósmicas se convierten en deidades que posibilitan la vida misma, la cual solo se puede resguardar en la medida que guarde el equilibrio con el entorno donde se vive, en el cual no solo encontramos recursos indispensables para la vida, sino que también contiene espíritus,

historias y un sinnúmero de elementos simbólicos que estructuran la vida en sociedad.

Con estas palabras podemos concluir que somos conciencia, luz, pero también cuerpo y espiritualidad. Estamos conectados con un tiempo y un espacio que aunque en muchos sentidos nos determinan, también nos sitúan como sujetos de posibilidad en el sentido de que estamos inmersos en una sociedad que es construida, pero que también puede ser reconstruida por los mismos hombres y mujeres que la componen. En esencia somos cuidado, cuidado esencial pues de allí venimos y gracias a este, nos mantuvimos y nos mantenemos como especie en la tierra, estos elementos son clave para llevar a la práctica la pedagogía del cuidado y del autocuidado.

La aprendencia y la construcción de conocimientos

“Se aprende no sólo con el cerebro ni sólo en la escuela. Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir. Procesos cognitivos y procesos vitales se encuentran. Son expresiones de la autoorganización, de la complejidad y de la permanente conectividad de todos con todos, en todos los momentos y en todas las fases del proceso evolutivo. Conocer es un proceso biológico. Cada ser, principalmente el ser vivo, para existir y para vivir tiene que flexibilizarse, adaptarse, reestructurarse, interactuar, crear y coevolucionar, tiene que convertirse en un ser que aprende, en un sujeto aprendiente. En caso contrario, muere. Así ocurre también con el ser humano.”

(Prólogo de Leonardo Boff al libro “Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente”, 2002, P. 11)

Con esta cita queremos abrir la reflexión sobre las concepciones que se tienen desde la pedagogía del cuidado y del autocuidado frente a los procesos de construcción de conocimientos y experiencias. Se quiere aclarar que en este momento no vamos a ahondar en lo que se aprende, sino más bien problematizar sobre las formas cómo se da este fenómeno, para más adelante entender cuáles son los contenidos y las metodologías que se privilegian desde esta apuesta. En este sentido, han sido muy importantes los avances teóricos realizados por las ciencias de la vida (Assman, 2002) sobre cómo se generan estos procesos. Desde

esta perspectiva se toma distancia del concepto de enseñanza, para entender que el cuidado y el autocuidado son experiencias que no se pueden transmitir, estas son actividades dinámicas de los seres humanos y se dan en relación con su entorno y con la vida misma; se hace un llamado a involucrar todas las dimensiones humanas en mencionada tarea, entendiendo el acto formativo como un espacio de comunicación y diálogo.

Consecuentemente se parte de la siguiente premisa:

Hoy día, el progreso de las biociencias nos ha ido mostrando que la vida es, esencialmente, aprender, y que eso se aplica a los más distintos niveles que se puedan distinguir en el fenómeno complejo de la vida. Parece que se trata realmente de un principio más amplio relacionado con la esencia de “estar vivo”, que es sinónimo de estar interactuando, como aprendiente, con la ecología cognitiva donde se está inmerso, desde el plano estrictamente biofísico hasta el más abstracto plano mental. Además, en esa visión, lo mental nunca se separa de la ecología cognitiva que hace viable al organismo vivo. (Assman, 2002, p. 35)

Explicando un poco lo anterior se plantea que existe unidad entre los procesos vitales y los procesos cognitivos. Es natural en la evolución de la vida que se tenga que aprender para garantizar la supervivencia, el aprendizaje genera adaptación al medio en el que se vive, y esta a su vez supone transformaciones tanto en el sujeto u organismo vivo, como del entorno en el que se halla. En este sentido el aprendizaje se da durante toda la vida y se considera como un proceso flexible de autoorganización³² que atraviesa lo biofísico y los ámbitos sociales.

Por ende se quiere exaltar que, en el proceso de aprendizaje, todo conocimiento pasa por el cuerpo. Gracias a los sentidos nos conectamos con el medio que nos rodea, gracias a nuestra red neuronal comprendemos y hacemos adaptaciones de lo que nos llega, poniendo

32 Siguiendo a Assman (2002), entendemos la autoorganización como “La dinámica de aparición espontánea de patrones de orden y de caos en un sistema debido a las relaciones recursivas internas del propio sistema o a las interacciones del mismo con su entorno. Con la aparición de esas cualidades emergentes, aumenta la complejidad.” (Pág. 129) este proceso permite entender el caos como fenómeno creador que lleva la consecución de nuevas formas. Esta categoría es aplicada a todos los sistemas vivos, es una característica de la vida misma.

en juego configuraciones mentales previas, las cuales se transforman en el proceso (autoorganización). Por ese motivo, en lo humano, no se desconoce el lugar de la estructura cognitiva en el aprendizaje, nuestro cerebro ha evolucionado y se ha adaptado a trabajar en interacción entre la certeza y la incertidumbre, está hecho para pensar, pero este proceso se realiza con todo el cuerpo, y en medio de una composición emocional, lo cual se activa o no se activa de acuerdo a lo que la estructura cerrada desee construir cuando entramos en contacto con diversos estímulos exteriores.

De esta forma entendemos el organismo vivo y la mente, o la estructura cognitiva, como un todo, como un solo sistema aprendiente, en el cual se generan procesos de aprendizaje cuando hay una ampliación y reorganización de dicho sistema, actividad que se logra en relación con el mundo y con la historia. Este proceso no se da por partes, es decir no hay aprendizajes solo en el nivel “cerebro” y otros en el nivel “cuerpo”, este trabajo modifica todo el sistema generando saltos cualitativos de autoorganización tanto neuronal como de corporeidad.

Desde esta perspectiva, en lo humano, este proceso se da en el marco de un espacio y un tiempo y es producto de la actividad:

El conocimiento de las cosas no preexiste al hecho de conocer sino que es fruto de la actividad, en el tiempo, de un sistema cognitivo. El conocimiento surge de la historia de la acción humana, de las prácticas humanas recurrentes. La historia de las prácticas humanas es lo que da sentido al mundo. (Assman, 2002, p. 42)

En este sentido, la dinámica autoorganizativa no solo es propia de los procesos de los organismos vivos, si no también se da en el terreno sociohistórico.

Lo que se quiere decir entonces, es que estamos inmersos en una trama compleja de lo que Assman (2002) llamo *sistemas aprendientes*. Dichos sistemas se dan en el marco de nichos vitales o ecologías cognitivas, las cuales se entienden como ambientes que propician experiencias de conocimiento. En este sentido, la escuela desde la perspectiva del cuidado, debe preocuparse por propiciar dichas ecologías, que faciliten experiencias de aprendizaje y que potencien capacidades en las personas y comunidades para seguir aprendiendo.

Horizontes éticos y políticos del proceso educativo

“Soñamos con un mundo futuro en el que ya no necesitaremos aparatos electrónicos ni seres virtuales para superar nuestra soledad y realizar nuestra esencia humana de cuidado y de amabilidad. Soñamos con una sociedad mundializada, la gran casa común, la Tierra, en la que los valores estructurantes se construirán en torno al cuidado de las personas, sobre todo aquellas que son culturalmente diferentes, aquellas a las que la naturaleza o la historia han tratado mal, cuidado con los desposeídos y excluidos, los niños, los viejos, los moribundos; cuidado con las plantas, los animales, los paisajes queridos y, especialmente, cuidado con nuestra gran y generosa Madre, la Tierra. Soñamos con la aceptación del cuidado como *ethos* fundamental de lo humano y como «COM-pasión» imprescindible para con todos los seres de la creación.”

(Boff, 2002, p. 15)

Frente a la crisis civilizatoria³³ por la cual atravesamos y teniendo en cuenta la lectura del contexto en el que nos encontramos, concretamente en la localidad de Ciudad Bolívar, la pedagogía del cuidado y autocuidado se plantea un horizonte ético emancipador. Partimos de la premisa de la pedagogía crítica que afirma que ninguna pedagogía es neutral. En lo que decimos o lo que callamos, los maestros y maestras tenemos una forma implícita de comprender el mundo y de plantear nuestras utopías.

Siguiendo a Boff (2002), afirmamos que en el cuidado se encuentra el *ethos* esencial de lo humano. Este *ethos* se entiende como la tarea de reorganizar la casa que compartimos, es decir la Tierra y los nichos naturales que la componen:

33 Siguiendo al profesor Renán Vega (2009), con la categoría de crisis civilizatoria “se quiere enfatizar que estamos asistiendo al agotamiento de un modelo de organización económica, productiva y social, con sus respectivas expresiones en el ámbito ideológico, simbólico y cultural. Esta crisis señala las terribles consecuencias de la producción de mercancías, que se ha hecho universal en los últimos 25 años, con el objetivo de acumular ganancias para los capitalistas de todo el mundo y que sólo es posible con el gasto exacerbado de materiales y energía.” (Primer párrafo del texto.)

Ese ethos (modelar de la casa humana) adquirirá cuerpo en morales concretas (valores, actitudes y comportamientos prácticos), dependiendo de las diversas tradiciones culturales y espirituales. A pesar de ser diversas, todas las propuestas morales alimentarán el mismo propósito: salvaguardar al planeta y garantizar las condiciones de desarrollo y de coevolución del ser humano hacia formas cada vez más colectivas, más interiorizadas y espiritualizadas de realización de la esencia humana. (Boff, 2002, p. 27)

En este orden de ideas, el cuidado se entiende como una actitud hacia la vida, que implica desvelo, responsabilidad, compromiso, dedicación hacia sí mismos/as, los/as Otros y Otras y hacia lo “Otro” comprendido como los lugares que habitamos. Esta “actitud” es esencial de lo humano ya que hace parte de nuestra naturaleza, sin el cuidado dejamos de ser humanos, desde nuestros primeros años requerimos atención para sobrevivir y es en estos primeros años que aprendemos a cuidar.

Carrasco, Borderías y Torns (2011) afirman que el trabajo de cuidados es fundamental para el desarrollo del lenguaje y otras capacidades para poder desenvolvernos sanamente en el mundo, implica además de labores de bienestar, relaciones afectivas, las cuales se siguen multiplicando de una generación a otra, de esta manera:

Las distintas percepciones y prácticas en torno a los cuidados se adquieren en el proceso de socialización primaria y están fuertemente marcados por los orígenes de clase, género y etnia. Siendo además en el proceso de devenir a persona adulta cuando se interioriza la minusvaloración de los cuidados, dado que solo lo productivo y mercantil merece consideración social. (Pág. 41)

Teniendo presentes estas ideas, nuevamente afirmamos que el cuidado posee una dimensión ontológica que hace parte de la constitución del ser humano, es decir es un elemento intrínseco de las maneras como formamos nuestras estructuras subjetivas tanto individuales como colectivas. Boff (2002) alerta sobre la necesidad de distinguir dos formas de estar y ser en el mundo. El primero es “el modo de ser trabajo” y el segundo “modo de ser cuidado”. El primero se caracteriza por las relaciones de interacción e intervención que establecen los hombres y las mujeres con la naturaleza por medio del trabajo. Según este autor, este modo de ser, al ser impuesto desde la industrialización, comprende lo natural como un objeto que puede ser explotado y saqueado. Se establece un contradictorio posicionamiento antropocentrista que

reivindica la supremacía del ser humano sobre el mundo natural gracias al desarrollo de la razón, pero a la vez explota a ciertos grupos sociales a través de su trabajo. No hay espacio para la sensibilidad, gobierna la razón analítica e instrumental, por medio de la ciencia y la técnica. De allí devienen estructuras culturales arraigadas violentas, como el machismo y la discriminación racial, al pensar que hay seres inferiores y seres superiores.

Por su parte “el modo de ser cuidado”, entiende a los seres humanos no por encima de las cosas que lo rodean, sino junto a ellas, establece que hay una relación de convivencia, no de dominio. Gracias a la naturaleza podemos suplir nuestras necesidades y gracias al trabajo hacemos cultura y sociedad. Boff (2002) plantea que a partir de esta concepción, se cultivan dimensiones humanas como la alteridad, el respeto, la sacralidad³⁴, la reciprocidad y la complementariedad. En esta medida las relaciones ya no son de sujeto- objeto, sino de sujeto- sujeto, erigiéndose una razón cordial, cuyo centro son los sentimientos y el recibimiento. Esta sería entendida como una apuesta biocentrista.

La opción según este pensador (y que también compartimos), es saber conjugar estas dos formas de estar en el mundo, pues si bien el cuidado garantiza nuestra pervivencia como especie, requerimos de la interacción con la naturaleza para sobrevivir, sin embargo, esta relación ya no se puede erigir desde los modelos de desarrollo que imperan en el mundo, sino desde el encuentro y el reconocimiento de nuestro lugar en este complejo sistema de relaciones.

Una vez expuesto estos planteamientos, se puede afirmar que nosotros y nosotras como especie humana, como afirma Boff (2002) como mamíferos, tenemos algo propio que nos caracteriza y que también nos ha permitido sobrevivir en esta larga historia en el planeta y es la capacidad de sentir y emocionarnos en el contacto con los Otros y Otras, es decir construimos mundo a partir de los lazos afectivos. De esta manera:

El sentimiento es lo que hace que personas, cosas y situaciones sean importantes para nosotros. Ese sentimiento profundo, repetimos, se llama cuidado. Sólo aquello que ha pasado por una emoción, que ha

34 Remite a lo sagrado, desde la perspectiva del cuidado esencial el respeto por la vida es lo sagrado.

evocado en nosotros un sentimiento profundo y que nos ha movido a cuidado, deja señales indelebles y permanece definitivamente. (Boff, 2002, p. 82)

Este ethos, se materializa en valores, principios y actitudes ligados principalmente a la defensa radical de la vida, entre estos encontramos el amor, la justicia, la ternura, la compasión, la solidaridad, la hospitalidad...los cuales deben ir orientados, hacia tres propósitos fundamentales que materializan el horizonte ético y político de esta propuesta pedagógica:

El cuidado del planeta: Como hemos venido exponiendo, debemos cuidar nuestra casa común, el planeta, entendiéndolo como un complejo sistema donde interactúa y se desarrolla la vida. Esto desde el plano concreto se logra materializar cuando nos empoderamos del lugar inmediato donde vivimos: nuestra casa, nuestro barrio, nuestra localidad, nuestra ciudad y todas las cáscaras que nos envuelven en nuestra humanidad. En este sentido, se trata en primera medida de tomar conciencia de que nos encontramos rodeados de muchos espacios de vida, los cuales están siendo perjudicados por nuestras formas de existir, por tanto, la tarea se plantea como la necesidad de ir agenciando formas de estar en sociedad que sean sostenibles, criticando por supuesto, lo que implica la hegemónica “forma de ser trabajo”, para encontrar formas de vivir dignamente y en comunión con lo que nos rodea.

El cuidado de las Otras y de los Otros: Partimos de la premisa desarrollada por Maturana (1999), de que los seres humanos somos seres biológicamente amorosos. Gracias a esta cualidad hemos podido evolucionar con el planeta tierra.

Esto significa dos cosas: la primera es que el amor ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva que nos dio origen desde unos cinco a seis millones de años atrás; la segunda es que enfermamos cuando se nos priva de amor como emoción fundamental en la cual transcurre nuestra existencia relacional con otros y con nosotros mismos. Como tal, la biología del amor es central para la conservación de nuestra existencia e identidad humanas. (Maturana, 1999, p. 46)

Al nacer, necesitamos del cariño y de los cuidados que en su gran mayoría de veces nos es ofrecido por una madre y una familia, a partir de esto desarrollamos habilidades como el lenguaje y nos vamos

desenvolviendo en un mundo emocional donde nos construimos como seres sociales, crecemos apropiándonos del capital cultural del lugar en el que vivimos y vamos aprendiendo los elementos necesarios para poder suplir las necesidades de nuestra existencia.

Este conjunto de tareas no se da en solitario, por tanto, este amor siempre se da en beneficio de los/as Otros/as y es mediado por el lenguaje, la palabra, la caricia, el gesto, las emociones, el acto... con esto ponemos en duda afirmaciones tales como que las guerras han sido el motor de la historia y que la violencia es propia de nuestra condición humana.

Este propósito se da en el reconocernos con los/as Otros/as y desde los/as Otros/as, lo cual nos lleva a firmarnos en experiencias derivadas de la categoría de alteridad (se va a trabajar más adelante), donde se plantea que hoy la tarea es dejarnos afectar y responsabilizarnos frente a lo que le sucede a nuestros semejantes, no para sentirnos culpables de sus desgracias, sino más bien de solidarizarnos y devolver el rostro a aquellos que nos rodean.

El cuidado de sí mismo/a: Para Bernardo Toro (2009) el saber cuidar debe constituirse en el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Para el autor:

El autocuidado supone al menos dos aprendizajes básicos: aprender a cuidar el cuerpo y aprender a cuidar el espíritu. (De esta manera) El cuidado de sí mismo supone una concepción del cuerpo, una educación acerca de tener y habitar en el cuerpo, en la carne. (El cuidado del espíritu, por su parte) implica aprender a tener una ética autónoma, es decir, saber autorregularse, tener autoconocimiento y autoestima. (Pp. 4- 5)

Desde estos planteamientos la apuesta es responsabilizarnos de nosotros mismos y nosotras mismas entendiéndonos como seres complejos y multidimensionales, finitos y frágiles. Uno de nuestros propósitos para darnos una vida digna, además de tener las condiciones necesarias para existir plenamente es buscar el equilibrio, esto es entendernos en interrelación con nuestra corporeidad, con nuestra emocionalidad, con nuestros aprendizajes, en conexión con los Otros, con las Otras y con el universo. La consigna es cuidarnos a nosotros para cuidar a los demás.

Hasta el momento hemos dado cuenta de los elementos filosóficos y políticos de la acción educativa cuidadora, la cual tiene una manera

propia de concebir la educación, desde sus propósitos y desde las necesidades que nuestro contexto le interpela. Así mismo se concibe a los sujetos en formación como seres aprendientes, que se encuentran en su diversidad y en su complejidad, los cuales son mediados por su contexto, sus necesidades y sus deseos. Estos elementos en su conjunto obligan a asumir desde la teoría y desde la práctica un proyecto ético comprometido con el cuidado, como única forma posible de proyectarnos como humanidad en nuestro planeta tierra, en este sentido es fundamental asumirnos y construirnos desde la hospitalidad y la responsabilidad de aquellos/as y aquello que nos rodea, muchos de estos elementos parece que no son nuevos, sin embargo la novedad radica en hacer un llamado de atención desde el campo educativo a reinventarnos, entendiendo que:

El cuidado y la compasión por la inalienable dignidad de la vida es lo que lleva a las personas y a los movimientos a protestar, a resistir y a movilizarse para cambiar la historia. Los profetas antiguos y modernos nos muestran la coexistencia de estas dos actitudes presentes en el cuidado político: la dureza en la denuncia de los opresores y la delicadeza en el consuelo de las víctimas. (Boff, 2002, p. 115)

Fundamentos teórico-conceptuales de la pedagogía del cuidado y del autocuidado

Entendemos la pedagogía del cuidado y del autocuidado como un campo que se encuentra en construcción, es por ello que dialoga con otras propuestas pedagógicas haciendo una apropiación crítica de algunos discursos, conceptos, referentes y apuestas metodológicas, que son enriquecidos y resignificados desde la reflexión de la experiencia del presente trabajo de sistematización, teniendo en cuenta las particularidades del contexto donde se adelantó esta iniciativa. No nos concentraremos en exponer ampliamente el cuerpo teórico y metodológico de cada una de estas corrientes, nuestro interés radica más bien en dar cuenta de cinco grandes discursos o categorías en torno a las cuales se ha orientado el diálogo.

El primero remite a las dimensiones de los procesos de construcción de conocimientos y experiencias, sus mediaciones y la pertinencia de la práctica pedagógica, donde se privilegia el partir de la propia experiencia de los sujetos, propiciando ecologías cognitivas que permitan el acercamiento a diversos aprendizajes, partiendo de la

premisa de que por ser organismos vivos somos seres aprendientes. En este proceso vamos pasando de la apropiación de nociones ingenuas a conocimientos críticos sobre la realidad, dándonos cuenta de la necesidad de transformar aquellas estructuras que nos condicionan. Este proceso se da desde el diálogo y la escucha responsable, en el trabajo cooperativo donde reconocemos que no estamos solos/as. Sobre este punto ya hemos profundizado y será posteriormente abordado en el apartado que refiere a los elementos que estructuran el proyecto pedagógico.

El segundo da cuenta de la apuesta ética y política que comparte con estas corrientes pedagógicas, las cuales van orientadas a la transformación de la sociedad, tanto desde su componente estructural como cultural. Sobre este aspecto tampoco nos detendremos ya que se han desarrollado las ideas principales en la descripción del proyecto ético-político de la pedagogía del cuidado y del autocuidado.

A continuación, desarrollaremos las tres dimensiones que quedan: el trabajo pedagógico desde la corporeidad y la emocionalidad; la alteridad y la hospitalidad; y finalmente la memoria y la narración.

Corporeidad y emocionalidad

Entender la educación como un acontecimiento ético supone respetar a los seres humanos como sujetos complejos que interactúan en este proceso. Esta idea choca radicalmente con varios preceptos construidos desde la Modernidad, los cuales han sido integrados en nuestros sistemas educativos.

El pensamiento moderno supone la supremacía de la razón por encima de cualquier otra facultad humana. Sin embargo, encontramos que estos planteamientos tienen otras connotaciones mucho más profundas ligadas al desarrollo del sistema capitalista. Con la Modernidad llegó la domesticación del cuerpo, lo cual en palabras de Silvia Federici (2010, p. 179) consistió en un intento por parte de la iglesia y el estado de transformar las potencias del individuo en fuerza de trabajo. De esta manera se impuso un concepto sobre la persona. En esta época:

El cuerpo, entonces, pasó al primer plano de las políticas sociales porque aparecía no sólo como una bestia inerte ante los estímulos del trabajo, sino como un recipiente de fuerza de trabajo, un medio de producción,

la máquina de trabajo primaria. Ésta es la razón por la que, en las estrategias que adoptó el Estado hacia el cuerpo, encontramos mucha violencia, pero también mucho interés; y el estudio de los movimientos y propiedades del cuerpo se convirtió en el punto de partida para buena parte de la especulación teórica de la época —ya sea utilizado, como Descartes, para afirmar la inmortalidad del alma; o para investigar, como Hobbes, las premisas de la gobernabilidad social. (Federici, 2010, p. 187)

Con esto aparece el *discurso de la mecánica del cuerpo*, el cuerpo no sabe, responde solo a impulsos biológicos y por tanto aparece divorciado de cualquier cualidad racional. Desde esta óptica se hace necesario domesticarlo y controlarlo para que el individuo logre adaptarlo fácilmente al sistema productivo, en este sentido:

Es posible observar que, desde el punto de vista del proceso de abstracción por el que pasa el individuo en la transición al capitalismo, el desarrollo de la «máquina humana» fue el principal salto tecnológico, el paso más importante en el desarrollo de las fuerzas productivas que tuvo lugar en el periodo de la acumulación primitiva. *Podemos observar, en otras palabras, que la primera máquina desarrollada por el capitalismo fue el cuerpo humano y no la máquina de vapor, ni tampoco el reloj.* [Énfasis de la autora] (Federici, 2010, p. 201)

Teniendo claros estos planteamientos, la pedagogía del cuidado y del autocuidado reconoce la dimensión corpórea de los sujetos que se encuentran en los procesos educativos. Por tanto el cuerpo aparece como primer territorio de interacción. Este se concibe como “escenario de conocimiento, territorio de encuentro, lugar de configuración de identidades, terreno de convergencias entre lo íntimo, lo político, lo ideológico, lo social, lo económico, lo espiritual.” (Sparborth, Bautista y Romero 2015, p. 17) Se adopta este posicionamiento si se tiene en cuenta que el cuerpo y especialmente los cuerpos colombianos, han sufrido directamente las consecuencias de la guerra, el miedo y la exclusión. En esta medida, alberga todas aquellas memorias y condicionamientos sociales que nos han configurado y que nos proyectan al mundo. Muchas veces este cuerpo enferma por contener diversos traumas que son el resultado de nuestras historias de vida y por ello mismo tiene el poder de autorecuperarse a partir del trabajo consciente.

A partir de este abordaje y siguiendo lo propuesto por Sparborth, Bautista y Romero (2015), se debe entender la posición del cuerpo en relación al conocimiento, a la política, a la memoria y a la espiritualidad.

Desde el conocimiento se sitúa como productor de saberes que se sabe inacabado, y es en el diálogo con la vida que va aprendiendo y situándose; con la política se puede identificar condicionado con diversas formas de poder que lo vigilan, lo controlan y lo objetivan, pero que también lo vinculan con iniciativas de cambio de estas circunstancias; en relación a la memoria y en palabras de estas mismas autoras, se comprende como un conjunto de experiencias personales, colectivas y ancestrales, que es capaz de recordar, olvidar y significar todo aquello que ha transitado; gracias a la espiritualidad tiene la facultad de auto-observarse, auto-conocerse, auto-transformarse y sentirse en conexión con todo lo que le rodea, estableciendo prácticas que lo llevan a encontrarse con sensaciones como la intuición.

Como hemos visto el cuerpo es mucho más complejo de lo que se ha descrito y podemos decir que además se halla conectado con múltiples sistemas que no solo tienen que ver con lo físico. En esta medida queremos exaltar un componente fundamental cuya importancia se ha ido descubriendo en la experiencia de la práctica pedagógica. Hablamos entonces del sistema energético, el cual se encuentra interconectado con nuestros órganos, tejidos, sistemas y sentidos.

Sobre estos elementos se profundizará posteriormente, lo importante es reconocer la complejidad de la dimensión corpórea, la cual se relaciona con múltiples sistemas que además nos conectan con la energía misma de la vida.

Todas estas facultades nos permiten afirmar que, aunque hay huellas que desgastan a los sujetos, el cuerpo mismo posee las facultades para autorecuperarse, lo cual nos lleva a encontrarnos con corporeidades diversas que nos interpelan, nos acogen, y nos invitan a estar en compañía. Por tanto, el descubrimiento del propio cuerpo lleva necesariamente a reconocer que hay otros cuerpos y por tanto otros universos.

La segunda dimensión que queremos exaltar y que dialoga profundamente con la corporeidad es la dimensión emocional. Afirmamos que los seres

35 Estos elementos se plantean en este texto, pero se reconoce la discusión que hay sobre el tema de entender las emociones como básicas y universales o como procesos complejos y particulares. Para profundizar sobre esta, se sugiere revisar: Ramírez, E. (2001) Antropología “compleja” de las emociones humanas. *Isegoría*, (25), 177–200. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.589>

humanos a lo largo de nuestras vidas pasamos por diversas situaciones que nos trastocan y que generan reacciones para garantizar condiciones adaptativas al medio que nos rodea, así las emociones obedecen a instintos básicos y universales³⁵ que nos permiten relacionarnos con nosotros/as mismos/as, con los/as Otros/as y con el mundo.

Siguiendo los planteamientos del documento “Pedagogía de las Emociones para la Paz” (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez, y Cortes, 2015), la reflexión y el trabajo sobre las emociones ha sido relegada de los espacios de socialización debido a asociarse a prejuicios y estereotipos relacionados con el carácter frágil, femenino³⁶ e irracional de los sujetos. En este sentido, se intentan invisibilizar para no mostrar la imperfección que nos caracteriza como especie humana. Como vimos este pensamiento deviene en la Modernidad como formas de pensar y de organizar la sociedad, el hombre es capaz de dominar la naturaleza para su beneficio por tanto trata de erigirse como un ser autónomo y perfecto. Al contrario, se ha legitimado que las emociones nos exponen como seres frágiles y necesitados por tanto, según estos planteamientos, es necesario eliminarlas en la dinámicas de la esfera pública. La realidad demuestra otra cosa. Hemos sobrevivido como especie ya que en medio de nuestra necesidad y contingencia nos encontramos con otros y otras, nos ayudamos y solidarizamos. El mundo emocional nos estructura subjetivamente y es expresado por medio de las relaciones intersubjetivas.

Con estas consideraciones, entendemos las emociones como:

Experiencias de apertura [énfasis de los autores] hacia determinadas situaciones, circunstancia y sujetos. Estas hacen parte de una retórica política, pues permiten la construcción de juicios, a partir de los cuales damos cuenta de los proyectos de vida, del buen vivir y de la dignidad humana.” (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez, y Cortes, 2015, p. 66)

En resumidas cuentas, refieren a la “dimensión del sujeto y a la relación que establece consigo mismo y con el otro, en la que surgen pasiones,

36 El lugar de lo femenino ha sido relegado y sometido desde el sistema patriarcal, el cual comprende un conjunto de valores desde el plano cultural, religioso, político y económico, y se “sustenta en el dominio y la subordinación y control del “otro diferente”” (Herrera, 2013, p. 9) en este sentido toda referencia a las mujeres es señal de debilidad, de obediencia y sumisión.

placeres y deseos como también la sensibilidad estética de la existencia.” (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez, y Cortes, 2015, p. 29)

Estas se caracterizan por que siempre se refieren a algo, tienen un carácter intencional, encarnan creencias y contienen juicios. Así pues, emociones como la vergüenza, la culpa, la alegría, el amor, el miedo... nos movilizan como seres humanos y nacen de las vivencias que se experimentan en contacto con el mundo, un mundo que es humano, que es vivo, que no solo piensa, sino que también siente.

Conocimiento de sí, alteridad y hospitalidad

Las acciones enmarcadas en la pedagogía del cuidado y del autocuidado tienen un doble propósito, por un lado van orientadas al empoderamiento personal, pero también al empoderamiento colectivo. Desde este punto de vista es sumamente importante que se fortalezcan capacidades en los sujetos que los lleve a afirmarse desde el autorrespeto, el autoconocimiento y la autoestima, esto es una relación reflexiva de los y las estudiantes consigo mismos/as. De esta manera, el propósito de la experiencia de sí, se puede entender como “producir, capturar y mediar pedagógicamente alguna modalidad de la relación consigo mismo con el objetivo explícito de su transformación.” (Larrosa, 1995, p. 282)

Empero, estos procesos pierden su horizonte si no se contempla que en el trabajo individual es sumamente importante encontrarnos con los otros y con las otras³⁷. Siguiendo con los planteamientos que hemos expuesto, afirmamos como Bárcena y Mélich (2000) que la acción educativa es:

Una relación de alteridad, como una relación con el otro, —el rostro— la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato. La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos

37 No nos detendremos en debatir si el autocuidado es más importante o sus prácticas se deben desarrollar primero para llegar al cuidado de lo otro y de los/as Otros/as, son procesos que desde la experiencia se ha visto son paralelos y se dan de manera dialéctica.

como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad. (Pág. 126)

Una vez acogidos estos postulados se hace necesario descifrar varios elementos. *La alteridad* se presenta como la presencia del Otro y de la Otra en el yo, lo cual es una relación con lo infinito, aquello exterior al sujeto que lo obliga a interrogarse y que además tiene demandas específicas. Esta relación se entiende como un acontecer, algo que pasa y que nos altera. Justamente ese Otro y esa Otra, es diferente en tanto que el mismo no es identificable con el sí mismo del Otro u Otra. Pero ¿quién es ese Otro u Otra? ¿Cómo lo/a reconocemos o nos relacionamos con él o ella? El Otro o la Otra se me presenta como un rostro, que no es una cara o una presencia específica, sino que se manifiesta, aparece, y se constituye como tal en el acto de ser: expresándose, hablando, en relación ética.

Al respecto Bárcena y Mélich (2000) aclaran:

El rostro (visage) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación. «El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir —dice Levinas—, que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto (...) Aquí, por el contrario, el rostro es, por sí solo, sentido. Tú eres tú.» Por esta razón, el rostro no se ve, se oye, se lee. El rostro es la palabra del que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: « ¡No matarás!». (pp. 137- 138)

Con este enfoque se rompe la visión ontológica moderna donde el sujeto en sí mismo se convierte en el centro del mundo y de las reflexiones filosóficas. Los ideales de formación en la autonomía y la libertad individuales se transforman para pensar como nuevos principios éticos la heteronomía, entendida como responsabilidad, la responsabilidad del Yo que ha de responder por el Otro, por la Otra, por su libertad, su sufrimiento, su dolor, su muerte.

Asumir la responsabilidad del (a) Otro/a, nos convoca entonces a tratarlo/a desde una actitud hospitalaria, la cual refiere a una actitud de acogida, de recibimiento, donde no se trata solamente de reconocer, si

no de tratar con amor. Hago la analogía con las casas de los campesinos y campesinas de nuestra tierra cuando llega una visita, ¿cómo lo reciben? desde una relación cuidadosa, quieren que esté bien, se esmeran por brindar lo mejor que pueden ofrecer. Estas actitudes son aquellas que deben caracterizar las relaciones pedagógicas en un proyecto de humanización: el Yo deja de ser para sí mismo y se posiciona en un Yo “para-con-el-Otro”.

Estas premisas nos llevan a negarnos ante la guerra y sobre todo nos invitan a tener un posicionamiento frente a las huellas dejadas por el conflicto social y armado que padecemos. Así mismo, una postura desde la alteridad nos implica en la necesidad de romper estereotipos, relaciones de dominación por condiciones de género, clase y origen étnico, recociéndonos más bien desde la diversidad y atendiendo las necesidades que tenemos. Desde este punto de vista, no podemos seguir ignorando las condiciones de pobreza, violencia, crueldad, exclusión y desigualdad en la que habita una gran parte de la población del planeta. Esto solo es posible con espacios de concienciación que la escuela debe propiciar, se trata entonces de:

La posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo, que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental en la acción educativa. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 128)

En lo práctico y desde la vida real de la escuela y de la sociedad esto tiene consecuencias sumamente interesantes y profundas, se trata entonces de cambiar radicalmente nuestras actitudes y relacionamientos, reconociendo al Otro y a la Otra como seres válidos en la interacción desde su propia historia, por lo cual no hay cabida al rechazo, la burla o la violencia, nos proponemos entonces “erradicar, en la cotidianidad del trato, la convivencia e incluso, el roce con el Otro, la agresión, la descalificación, la estigmatización y el borramiento hermenéutico de su existencia.” (Merchán, Ortega, Castro y Gómez, 2016, p. 42)

Para cerrar, seguimos a estas mismas autoras quienes afirman “nombramos la alteridad como una pedagogía del Nos- Otros, de la palabra, del reconocimiento, de la escucha. Una pedagogía como experiencia del relato que construye narrativas sobre aquello que nos pasa y le pasa al Otro del otro” (Merchán, Ortega, Castro y Gómez,

2016, p. 27) sobre este punto relacionado con la memoria y la narración profundizaremos ahora.

Memoria y narración

Las historias de vida, los relatos y en general las diferentes expresiones de la narrativa, se pueden entender cómo propuestas metodológicas de la pedagogía de la memoria, las cuales permiten evidenciar como el conflicto y las violencias han marcado profundamente los territorios, las identidades, los cuerpos, las prácticas y las memorias. Para avanzar en la reconstrucción de una sociedad basada en una ética que le apueste al reconocimiento de los sujetos y de los Otros/as, es necesario afianzar procesos de prevención de violencias y de sanación colectiva, estos pasan por permitir contar lo que nos ha sucedido, comprender los sentidos de estos sucesos, avanzar en procesos de contención emocional- restaurativos que reivindicquen al ser y a las comunidades como sujetos agentes en la construcción de la realidad y de la historia.

Consecuentemente, la escuela debe posibilitar las condiciones para hablar, conversar, sentir, relatar, representar y escuchar.

La narración es portadora de sentido, no intenta resolver los problemas, sino provocar que el ser humano se enfrente a las condiciones fundamentales de su existencia. Por la narración, el ser humano vive el pasado, comprende que el pasado sigue abierto, que no ha concluido. Por la narración, el ser humano es oyente de las voces excluidas de la historia. Por la narración el lector es hospitalario, es receptivo y responsable del otro. (Melich (2001), citado por Merchán, Ortega, Castro y Garzón, 2016, p. 15)

El horizonte es transformar la cultura que se ha construido desde la anulación de los/as Otros/as, lo que ha llevado a procesos tales como la exclusión, la discriminación y hasta la desaparición física. Por ello se hace necesario escuchar, comprender desde valores otros como la equidad, el respeto y el compromiso, “nuestra tarea es transformar humanizando nuestra existencia.” (Merchán, Ortega, castro y Garzón, 2016, p.17)

Es así como nos cuestionamos, ¿para qué narrar?, ¿Para qué hacer memoria en la escuela?, preguntas pertinentes si nos situamos en un contexto como el colombiano, donde pareciera que la mejor opción

para reconstruir la sociedad superando tantos años de dolor y muerte, es olvidar, callar, guardar silencio y mirar hacia el futuro; más aún los movimientos de víctimas, y muchas personas y comunidades, demandan la necesidad de contar lo que ha pasado para dar sentido a los sucesos, para resignificar el pasado, transformar el presente y construir el futuro. Es por ello que nos recogemos en sus reivindicaciones: verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, esto es pensar una sociedad que diga ¡nunca más! a las atrocidades de la guerra, a la negación de los/as Otros/as y de la naturaleza.

Siguiendo a Jaime Rubio Angulo (1985), la narración no es más que el interés por la comunicación:

Lo que anima el trabajo del narrador es conservar lo memorable; conservar los valores que han regulado las acciones de los hombres, la vida de las instituciones y las luchas sociales del pensamiento, ampliando así el ámbito de la comunicación humana... este interés no es otro que el interés por la liberación de las potencialidades del presente. (Pág. 53)

Este autor puntualiza afirmando “liberándonos de... nos hacemos libres para...” (Rubio, 1985, p. 53)

La alteridad se torna en condición para orientar la producción narrativa. Con los Otros, Otras y con Nos-Otros (as) creamos universos simbólicos de posibilidad desde las historias, con lo cual estamos estructurando otras subjetividades, ya no desde el silencio sino desde el reconocimiento y la diversidad, recurriendo a otro tipo de lenguajes no hegemónicos. Las apuestas narrativas:

Se mueven en procesos de subjetivación y en marcos cognitivos, valorativos y afectivos que potencian la formación en torno a categorías y disposiciones con respecto al dialogo, la negociación cultural, el reconocimiento de la alteridad; los cuales son espacios propios de responsabilidad y solidaridad. (De esta manera) la narrativa se asume como un anclaje para posicionar unas formas específicas de agenciar y definir procesos de formación en un contexto de violencia y conflicto social y armado. (Merchán, Ortega, Castro y Garzón, 2016, pp. 32, 34)

Por consiguiente, afirmamos que el trabajo desde la memoria y la narración permiten agenciar capacidades en los sujetos y las colectividades, frente a un contexto de negación e invisibilización. Paul Ricoeur (2006) plantea que en el camino de reconocerse y de

ser reconocido, el sujeto se va situando como un ser humano capaz de ciertas realizaciones, las cuales se materializan y se relacionan en aseveraciones y acciones desde el “yo puedo”. Este autor hace referencia en primer lugar al poder decir; el poder hacer; el poder contar y poder contarse; el poder imputar, es decir reconocerse como un ser de responsabilidad frente a lo que dice y hace; el poder acordarse y finalmente el poder prometer.

En este proceso de comprensión e interpretación de la realidad, la narrativa se posiciona como un acto donde el poder decir la palabra, permite exteriorizar la reflexión que los sujetos hacen de sí y de su trayectoria de vida, encontrándose con Otros/as. Este proceso es sumamente potente en el marco de sociedades violentas ya que permite romper el silenciamiento al que han sido confinadas las víctimas.

Así, el “yo puedo”, da cuenta de la relación acción- reflexión donde el poder de la palabra, logra situar al sujeto en un lugar y tiempo determinado, haciéndose responsable su propia historia, comprendiendo y dando significado a lo que ha pasado en su vida, situándose y autorrefereciéndose como un sujeto insustituible. A partir de la pregunta ¿Quién habla?, se sitúa a sí mismo como un sujeto potente con la capacidad de hacer que ocurran los acontecimientos en su entorno físico y social. En este “hacer” se puede reconocer la causa de lo que sucede, hay una pregunta sobre el ¿por qué? de los acontecimientos, lo cual se da en un proceso denominado por Ricoeur (2006) como adscripción entendida como el sentido de la acción intencionada.

En este proceso, la narración como la capacidad de poder contar y el poder contarse, permite que, en la construcción de una trama, el sujeto haga inteligible para sí mismo y para los/as Otros/as intenciones, causas y causalidades, dando unidad de sentido a concordancias y discordancias que se hacen visibles en el ejercicio de la escritura. En esta actividad, se encuentran personajes y acciones que configuran identidades tanto en el lector como en el mismo narrador quien problematiza su identidad personal “en la forma reflexiva del “contarse”, la identidad personal se proyecta como identidad narrativa” (Ricoeur, 2006, p. 132)

Este devenir en sí mismo, permite en el sujeto construir una opción ética en la medida que, al leer al Otro u Otra, se va haciendo responsable y es capaz de imputarse a sí mismo/a a partir de la escucha, es decir “poder

cargar con las consecuencias de sus actos, en particular con los que son tenidos como un daño, un perjuicio, cuya víctima es otro.” (Ricoeur, 2006, p. 138) Por tanto, la opción ética, se haya referida a la alteridad donde se pone en tensión lo subjetivo como aquello que concierne a la vida de los Otros y Otras, pues “es de otro que tengo a mi cargo del que soy responsable. Esta ampliación hace de lo vulnerable y de lo frágil, en cuanto a entidad confiada a los cuidados del agente el objeto último de su responsabilidad.” (Ricoeur, 2006, p. 142)

Este ejercicio de desenvolvimiento de capacidades, donde el sujeto se va afirmando como un sujeto hablante, un sujeto actuante, un sujeto narrativo y un sujeto que se imputa, alcanza un desarrollo mucho más amplio, complejo y rico cuando se le suma la capacidad de hacer memoria y de prometer. Para Ricoeur (2006) la primera vuelve la mirada hacia el pasado y la segunda se orienta hacia el futuro. En este sentido entendemos la capacidad de hacer memoria como un trabajo, una actividad de dar sentido a lo que nos ha pasado y que se logra gracias al lenguaje, gracias a la narración.

Con esto podemos decir que, la actividad de hacer memoria, está enmarcada en un contexto social, histórico y político, lo cual sitúa este trabajo como una lucha incesante por el reconocimiento, por tanto, no es un ejercicio que se hace en solitario, es un proceso social, donde el sujeto va reafirmando su identidad. Al respecto Jelin (2002) dice:

Esta perspectiva permite tomar las memorias colectivas no sólo como datos «dados», sino también centrar la atención sobre los procesos de su construcción. Esto implica dar lugar a distintos actores sociales (inclusive a los marginados y excluidos) y a las disputas y negociaciones de sentidos del pasado en escenarios diversos (Pollak, 1989). También permite dejar abierta a la investigación empírica la existencia o no de memorias dominantes, hegemónicas, únicas u «oficiales». (Pág. 22)

Considerada desde este punto de vista, donde se ponen en tensión diversas memorias, se puede afirmar que esta actividad no se da de manera armónica, al contrario “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas”. (Jelin, 2002, p. 17) Estas omisiones se presentan entonces como aquellos sucesos de la experiencia donde se generan rupturas, y que no pueden ser explicados, no se les puede dar un sentido, no se

pueden expresar coherentemente, por tanto, el olvido se presenta en palabras de esta misma autora como una presencia ausencia, es algo que permanece y que ha sido reprimido y silenciado y que para muchos/as es una condición indispensable para seguir adelante.

Así entendida, la memoria es un trabajo que se adelanta en un tiempo que no es lineal, implica volver la mirada al pasado en el presente, para tener una perspectiva y un compromiso frente al futuro, estamos hablando ahora de la “promesa”. La promesa parte del reconocimiento de aquello que ha pasado por la experiencia, es decir por la memoria, implica dar la palabra, la cual se sustenta en el principio moral de fiabilidad. La promesa nos remite a actuar de modo responsable frente a la carga del pasado con miras a construir un futuro querido, tarea que no se puede hacer si no hay un reconocimiento de la memoria personal, la memoria de los Otros y de las Otras, esto es la memoria colectiva.

Ricoeur (2006), exalta que la capacidad de prometer solo se puede hacer en el encuentro con la alteridad:

Prometer es comprometerse efectivamente a “hacer” lo que la proposición enuncia. Lo que yo conservo para la etapa siguiente es la doble caracterización de la promesa; el hablante no se limita a “mostrar cierta obligación de hacer lo que dice”: esta relación es sólo de sí a sí mismo. El compromiso es, ante todo, “hacia el alocutor”: es un compromiso de “hacer” o de “dar” algo considerado bueno para él. Con otras palabras, la promesa no tiene sólo un destinatario, sino también un beneficiario. (Ricoeur, 2006, pp. 166- 167)

Como hemos visto romper el silencio implica un tránsito donde se adquieren ciertas capacidades, las cuales se encuentran en el dialogo constante entre memoria y narración, procesos que son complejos en sí mismos y que implican en el sujeto asumir fracturas y traumas derivados de lo complejo del contexto en el cual se encuentra inmerso, pues:

En lo individual, la marca de lo traumático interviene de manera central en lo que el sujeto puede y no puede recordar, silenciar, olvidar o elaborar. En un sentido político, las «cuentas con el pasado» en términos de responsabilidades, reconocimientos y justicia institucional se combinan con urgencias éticas y demandas morales, no fáciles de resolver por la conflictividad política en los escenarios donde se plantean y por la destrucción de los lazos sociales inherente a las situaciones de catástrofe social. (Jelin, 2002, p. 11)

Frente a estas realidades la pedagogía del cuidado y del autocuidado se posiciona además, como una propuesta que encuentra en la memoria y la narración, una estrategia terapéutica que devuelve la voz a aquellos más golpeados en el marco de estructuras violentas. Este proceso:

Se constituye en un mecanismo para hacer frente a lo sucedido propiciando el reconocimiento de recursos propios como las creencias espirituales y las culturales, la organización política, la red social de apoyo, entre otros que aportan a la recuperación emocional de las víctimas. (Merchán, Ortega, Castro y Garzón, 2016. pp. 38- 39)

Una vez analizados estos elementos damos cierre a este capítulo, donde evidenciamos que sí es posible plantear una apuesta educativa desde la pedagogía del cuidado y del autocuidado, así mismo hemos tratado de ir un poco más allá, afirmando, que en la escuela este trabajo se da en el cotidiano y que es tarea de los maestros y maestras reflexionar y organizar este tipo de apuestas. En el ejercicio emprendido, reconocimos el devenir de este campo pedagógico, el cual se viene adelantando especialmente en los contextos comunitarios y populares, cuyos horizontes de vida colectiva se han potenciado en la medida que se han preocupado por encontrar maneras de responder a los hechos traumáticos que ha dejado la guerra y el conflicto armado en los cuerpos y en las subjetividades de las personas.

Por otro lado, hemos encontrado que sus fundamentos epistémicos se estructuran desde dos componentes esenciales. El primero responde a los elementos filosóficos- políticos de la acción educativa cuidadora, donde se responde claramente a la especificidad de la pedagogía del cuidado y del autocuidado; su posicionamiento sobre la educación, la cual se acoge como un acontecimiento ético; las concepciones sobre los sujetos, los cuales se entienden como seres que son capaces de proveerse y proveer cuidado; el entendimiento de los procesos de construcción de conocimientos como capacidades adaptativas que requieren ambientes que estimulen el indagar el mundo; y por supuesto su horizonte ético y político, el cual está orientado hacia el cuidado radical del planeta, de los Otros y Otras y de Nos-otros/as mismos/as.

El segundo aspecto corresponde a los fundamentos teórico conceptuales de esta pedagogía, donde se recoge el diálogo que se ha sostenido con diversas apuestas educativas y pedagógicas, encontrando cinco elementos o categorías las cuales se evidencian luego de la reflexión que como maestra he logrado con la práctica pedagógica, estas son:

las orientaciones frente a los procesos de aprendizaje; la apuesta ética y política; la corporeidad y emocionalidad; la experiencia de sí, la alteridad y la hospitalidad; y por último, pero no menos importante, la memoria y la narración. Los elementos trabajados en el presente capítulo se recogen en el siguiente gráfico:

Figura 8. Fundamentos epistémicos de la pedagogía del cuidado y del autocuidado



Fuente: elaboración propia

Con base en estos elementos, se propone para el siguiente apartado, poder desarrollar a profundidad los fundamentos que estructuran el proyecto pedagógico de esta apuesta educativa, recogiendo como elemento central la elaboración didáctica que nace producto de la experiencia de sistematización adelantada en el marco del proyecto “Botella al mar” con los niños y niñas del colegio Minuto de Buenos Aires de la localidad de Ciudad Bolívar.

Reflexión en torno a la práctica educativa: un diálogo entre pedagogía y didáctica



Una vez identificados los elementos filosóficos, políticos y teóricos-conceptuales de la apuesta pedagógica que estamos sustentando, se hace necesario hablar de la materialización de este proyecto pedagógico, lo que significa preguntarnos por la apuesta didáctica, como sustento para hacer efectivos todos estos ideales que ya fueron descritos a profundidad.

Es por esto que el propósito que se persigue en el presente apartado, es reflexionar sobre los elementos que estructuran la práctica pedagógica del cuidado y del autocuidado a partir de la reconstrucción de la experiencia y de los aprendizajes construidos en el proceso. Este capítulo se articula con los planteamientos del capítulo anterior, ya que la reflexión en torno a los elementos señalados también permiten fundamentar en el plano pedagógico nuestra apuesta, sin embargo

la realización de una reflexión especial de estos elementos para la organización de la estrategia didáctica (mediaciones, momentos, escenarios de encuentro y aprendizajes construidos), mereció otorgarle en este escrito un lugar particular que permitiera compartir las experiencias de esta maestra y de su grupo.

La estructura definida para este apartado se orienta a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo se concretó la pedagogía del cuidado y del autocuidado en el ejercicio pedagógico adelantado con los niños y niñas del colegio El Minuto de Buenos Aires? ¿Cuál es la relación entre pedagogía y didáctica en el marco de la presente propuesta? ¿Cómo se organiza la propuesta didáctica de la pedagogía del cuidado y del autocuidado para cumplir sus propósitos? ¿Cuáles fueron los aprendizajes que se construyeron en el proceso?

Para responder a estos grandes interrogantes, recogeremos elementos teóricos y conceptuales que se encuentran en armonía con los planteamientos expuestos en capítulos anteriores. Así mismo, retomaremos las voces de los niños y de las niñas, que en sus diferentes formas de narrar dan cuenta de sus vivencias en el marco del proyecto “Botella al mar”, finalizando con las reflexiones que he logrado construir como maestra en este trasegar.

El encuentro con la didáctica

La propuesta educativa cuidadora encuentra que los caminos para hacer realidad las utopías con las que sueña, pasan por reflexionar sobre su apuesta didáctica, la cual más allá de ser entendida como el conjunto de fórmulas y métodos para transmitir un conjunto de aprendizajes, asume que el acto educativo se da a partir del vínculo y desde la alteridad. De allí el empeño en transformar las convenciones tradicionales de la enseñanza, donde se legitiman unas formas de conocer, de ser, de relacionarse y de formar. A partir de esto y siendo coherentes con lo que hemos afirmado hasta el momento, entendemos que el acto de la enseñanza y el aprendizaje es un espacio de encuentro entre diversas personas portadoras de toda una herencia cultural, social, familiar, esto es una multiplicidad de historias que confluyen para conocer el mundo que les rodea. Esta proximidad permite la circulación de saberes, emociones, preguntas, habilidades, memorias, acuerdos y desacuerdos, cosmovisiones, en fin, un conjunto de experiencias que los sujetos han

construido en medio de sus trayectorias vitales y que son reflexionadas desde el campo pedagógico.

Recoger todos estos elementos de la práctica educativa, sin duda alguna se convierte en una tarea rigurosa, que nos exige tener claras las categorías que permiten explicar este proceso en su complejidad. Esto es sumamente pertinente si se tiene en cuenta, que en el campo de la educación se continúan confundiendo muchos conceptos, lo que hace que las discusiones no avancen en el terreno de la práctica y de la teoría y que se permita, además, que sea abordado por profesionales, que muchas veces no poseen los elementos para contribuir en el plano de la reflexión y el debate. En este sentido, coincidimos con Mejía (2011) cuando afirma, que lo pedagógico es un territorio amplio que se ha formado tanto en las prácticas pedagógicas, como en los discursos pedagógicos, por ello algunos han llegado a hablar de un concepto sin definición específica.

Desde una perspectiva utilitarista “se aislaron los procesos pedagógicos del resto de procesos socializadores y se construyó una identidad entre la pedagogía y el cómo enseñar” (Mejía, 2011, p. 46) por tanto, cuando se habla de este campo, todos refieren a las experiencias que adelantan los profesores y profesoras en las escuelas, descuidando la mirada sobre este fenómeno en su multidimensionalidad. Esta postura, al parecer neutral, ha perpetuado el distanciamiento de los procesos educativos de la realidad social donde se hallan inscritos, y al mismo tiempo, ha ocultado discursos y prácticas legitimadoras que garantizan la reproducción de cierto orden social.

En este contexto es un imperativo situar la reflexión sobre el lugar de la pedagogía, la cual trasciende esta mirada reduccionista que ha fijado un lugar específico a maestros, maestras, estudiantes y comunidades educativas, negándoles sus capacidades como sujetos agentes en la construcción de conocimientos y formas de relacionamiento con el mundo.

Para tener una definición clara de lo que desde la presente propuesta se entiende como pedagogía, recogemos las concepciones trabajadas ampliamente desde la educación popular y las pedagogías críticas, atendiendo a lo encontrado por Ortega (2009) quien asegura:

Una aproximación a la pedagogía crítica en Colombia se hace fundamentalmente desde el reconocimiento de la educación popular

como una de las vías de resignificación en nuestro país. En esa medida, la pedagogía crítica recoge los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los años ochenta en la educación no formal; se configura así un enfoque que orienta los discursos, las prácticas y los proyectos de nuestros contextos. Por ello, asuntos como la relación práctica-teoría-práctica se convierte en construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en donde se actúa. (pág. 27)

Con ello, la reflexión sobre la praxis educativa permite encontrar el elemento fundante de dicho escenario de diálogo, al mismo tiempo que la consecución de un proyecto ético y político que se configura al hacer una lectura crítica de la realidad, encontrando que el actual modelo de desarrollo que se viene impulsando para América Latina y para el mundo no ha dejado sino consecuencias nefastas en el plano social, político, ambiental, cultural y económico.

En este sentido la pedagogía crítica se entiende como:

Una actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales; una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales” (Ortega, 2009, p. 27) así “se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (socialización). (Ortega, 2009, p. 28)

Desde esta mirada se exalta el lugar que juega la cultura y las características contextuales de los lugares desde los que se adelantan las acciones educativas. En consecuencia se habla de un proyecto colectivo alternativo al dominante, el cual se hace posible si desde la educación y la cultura se adelantan procesos organizados y proyectados, que develen y pongan en contradicción las formas de reproducción social.

Recogiendo un poco los anteriores planteamientos, encontramos a la pedagogía como un proyecto educativo alternativo que se distancia de posturas neutrales, pues su propósito va orientado a la transformación en favor de los desprotegidos y marginados (sujetos, colectividades, territorios, espacios de vida). Para lograr esto, parte del conocimiento de la realidad, de la lectura de los contextos donde se inscriben sus

prácticas, comprende a los sujetos desde sus complejidades históricas y culturales para plantear un proyecto afirmado desde la interculturalidad, esto es reconocer las diferencias para acoger a los Otros y Otras desde la responsabilidad y la hospitalidad.

Desde la pedagogía del cuidado y del autocuidado se entiende lo pedagógico como praxis, es decir, como reflexión teórica y práctica del acontecer educativo, esto es, en medio de las instancias socializadoras que no se reducen al plano escolar, sino que comprenden los espacios en donde se van afianzando vínculos, valores, saberes, relacionamientos. En conclusión, este campo entiende y asume la educación y la cultura como lugares de producción de sentido, donde los sujetos se relacionan y construyen sus subjetividades.

Ahora bien, para ahondar la reflexión en torno a la didáctica retomamos lo planteado por Merchán, Ortega, Castro y Garzón (2016) quienes la conciben como:

Una apuesta en escena reflexiva y sensible sobre la forma como desarrollamos los procesos pedagógicos y como logramos participar con otros en su construcción teórica y práctica, no solo en el campo de la palabra, sino también en el de la acción y el acontecimiento, como fuentes de experiencias compartidas. Es un diálogo de saberes, cuerpos, gestos, duelos y traumas. También de potencialidades y discursos que nos posibilitan la construcción individual y colectiva de narrativas, en los cuales participan quienes quieren y pueden aportar algo de lo que sienten, viven y desean. (Merchán, Ortega, Castro, Garzón, 2014, p. 28)

Este encuentro ético de alteridad, se ve mediado por un conjunto de elementos tales como los espacios, los tiempos, las herramientas, cuya adecuación se encuentra en correspondencia con los propósitos formativos que se persiguen, esto es el horizonte pedagógico, donde queda claro que los esfuerzos por formar ya no están concentrados en la aprehensión de conocimientos abstractos, sino en el desarrollo de comunidades emocionales (Merchán, Ortega, Castro y Garzón, 2014, p. 31) con capacidad de analizar críticamente la realidad.

Así pues, la didáctica se comprende, como la orientación de los actos formativos, la cual parte del reconocimiento del contexto donde se desarrolla y de los sujetos que intervienen en los procesos de aprendencia. Sobre la relación de estos dos campos afirmamos que desde la pedagogía:

Se recoge un conjunto de prácticas, sistemas simbólicos, representaciones, normas y valores sociales que los procesos didácticos elaboran implícita o explícitamente, a partir del relacionamiento entre los sujetos que convergen en espacios para el encuentro y la escucha, el ritual y la puesta en escena, el reconocimiento y la conversa. (Merchán, Ortega, Castro, Garzón, 2014, p. 35)

Con esto queremos decir, que la didáctica se refiere a las formas de organizar la práctica, teniendo como fundamento las lecturas y los horizontes pedagógicos que se persiguen.

Una vez expuestos estos elementos, se hace necesario precisar que la apuesta didáctica que hemos acogido en el marco de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, se estructura a partir de la planeación y el desarrollo del proyecto denominado “Botella al mar”, lo que nos lleva entonces a plantear la relación y el lugar de las apuestas metodológicas, las cuales se entienden como los caminos que se adoptan para consolidar los procesos de formación. Estas son muy importantes ya que deben estar en coherencia con la reflexión, las apuestas, el proyecto ético político y los sentires de lo propuesto en el marco de lo pedagógico, por tanto, sus planteamientos, cómo ya hemos visto, se basan en la participación y en el reconocimiento de los saberes que tienen los sujetos que se encuentran en los escenarios dispuestos para el acto formativo.

Diseño del proyecto “Botella al mar”

La propuesta metodológica desde la pedagogía del cuidado y del autocuidado se halla comprendida en el marco de la apuesta didáctica. “La metodología es entonces donde se entrelazan la experiencia, la teoría y la práctica pedagógica: permite garantizar la socialización, la recreación, la resignificación y la producción de los saberes, para su apropiación y su transformación en acción y reflexión.” (Merchán, Ortega, Castro, Garzón, 2014, p. 41)

Está más allá de un simple proceso instrumental, comprende las formas donde se hacen tangibles los horizontes que hemos señalado en detalle en el segundo capítulo. De esta manera:

El énfasis de la didáctica depende de preguntas orientadoras como ¿para qué, por qué, desde dónde, en qué contexto o para quiénes? Afirmamos

entonces que los diseños metodológicos están recreados y formulados en el marco de una gramática teleológica que le imprime un conjunto de sentidos y dimensiones tanto de carácter epistemológico como estético, ético y político. (Merchán, Ortega, Castro, Garzón, 2014, p. 41)

Es por ello que a continuación queremos explicar con claridad la organización de la estrategia pedagógica y didáctica construida en el proceso, donde en primera medida hablaremos de los principios que la orientan, así como la estructura de la práctica que comprende unas mediaciones, y unos momentos que hacen posible los escenarios de encuentro con el grupo de trabajo.

Principios de la estrategia pedagógica y didáctica

Desde la pedagogía del cuidado y del autocuidado la estrategia pedagógica y didáctica se sustenta a partir de los siguientes principios:

Los procesos educativos se fundan en el amor y la alteridad. Los seres humanos somos seres sociales, que interactuamos para asegurar nuestra supervivencia y en estas relaciones es inseparable lo individual de lo colectivo. Siguiendo a Maturana (1999) entendemos que:

“Todo sistema social humano se funda en el amor, en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros y el amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a uno. Si no hay amor no hay socialización genuina y los seres humanos se separan. Una sociedad en la que se acaba el amor entre sus miembros se desintegra.” (pág. 34)

Como hemos mostrado la construcción de conocimiento es necesaria para asegurar la adaptación de los seres humanos al entorno donde se desenvuelven, por tanto afirmamos que los procesos de enseñanza y aprendizaje son relaciones sociales humanas y por tanto están fundadas también en el amor. En este sentido, “el amor se produce cuando en nuestra vida en interacciones con otros seres, el otro, no importa quién o qué sea o pueda ser, surge como otro legítimo en coexistencia con nosotros.” (Maturana, 1999, p.56) El amor que proponemos no es un amor maternal, el cual aparece designado como natural a las mujeres por nuestra condición de género; así mismo por estar inmerso en las estructuras sociales y por tanto atravesado por dinámicas de poder, no es un amor que somete y maltrata; más bien es el poder como opción de crear algo juntos desde la apertura y la reciprocidad; es un amor que

se vive desde la libertad, que es producto de la relación de alteridad que construimos con los Otros y Otras. Es un amor que dignifica, que reconoce la capacidad de decidir, que procura el bienestar y que por tanto rechaza cualquier estructura totalitaria y de abuso de poder en los contextos educativos.

El encuentro pedagógico se construye desde la horizontalidad. Desde una postura freireana, consideramos que en el acto pedagógico todos saben algo y todos requieren aprender algo, por lo cual no hay espacio para la anulación, se genera una disposición para el encuentro y la escucha responsable de todas las voces participantes. Desde este punto de vista, vuelve a aparecer el Otro y la Otra como una categoría ética que interpela, no como un obstáculo, sino como un necesario para garantizar el crecimiento personal y colectivo. La horizontalidad así entendida, posibilita el verdadero diálogo donde se genera intercambios de ideas y opiniones, historias y saberes, sentimientos y emociones que más allá de los estereotipos y prejuicios, garantizan la aprehensión del mundo desde su naturaleza compleja, ya no solo desde la voz del profesor o profesora, sino desde la diversidad de percepciones que coexisten.

Los procesos educativos se basan en la cooperación. Cooperar significa trabajar y vivir conjuntamente para lograr los propósitos que se persiguen en la tarea de educar y de existir en sociedad. Desde este punto de vista en el encuentro pedagógico se valoran las capacidades de todos y todas, las cuales por ser diversas, permiten dimensionar la vida misma desde su complejidad, en este sentido el grupo aporta en los proyectos emprendidos y en la construcción colectiva de conocimientos, superando la mirada de la competencia.

El diálogo de saberes y la resignificación cultural como mediadores en la construcción del conocimiento. El diálogo de saberes se entiende como un proceso de “interacción e intercomunicación, que nos permite la recuperación, socialización, valoración, adecuación, producción y apropiación de conocimientos, en la que se da un ejercicio emancipatorio del poder-saber.” (Ghiso, 1993, p. 33) En este sentido se posiciona como un ejercicio democrático, en el que se trata de que las personas expongan sus saberes e ideas, entrecruzándolos y debatiéndolos, contrastándolos y resignificándolos a través de un sinnúmero de relaciones intersubjetivas, que buscan la construcción cooperativa de perspectivas sobre el mundo desde una perspectiva

crítica. Algo importante es que todo este proceso es infinito y cíclico, ya que los nuevos aportes no pueden sino generar nuevos interrogantes que deberán ser abordados. Así mismo, es una actividad que supone conflictos, pues expone la diversidad de pensamientos, cosmovisiones y perspectivas, que muchas veces pueden entrar en contradicción, pero que, posibilitan la creación de consensos, frente a problemas y situaciones comunes a partir de la resignificación cultural.

En esta última, intervienen los sujetos de la acción educativa, los cuales llegan con diversas comprensiones del mundo; las educadoras o los educadores y las organizaciones o instituciones donde se trabaja. Dicha actividad educativa, pretende construir puentes entre las concepciones que se encuentran de la realidad, las cuales son estructuradas desde las trayectorias vitales y a partir de las mediaciones que brinda el contexto, para llevar a experiencias de vida que puedan interrogar las formas cómo nos relacionamos y cómo conocemos. El propósito que se persigue es que se gesticione un producto colectivo que tenga sentido y unidad práctica para cada sujeto.

La experiencia es el vehículo de aprendizaje. La experiencia, siguiendo a Larrosa (2006) la entendemos como “eso que me pasa”, en palabras de este autor es:

Un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (pág. 88)

Esta se configura como un evento por el que transita el sujeto y que lo transforma. Desde esta perspectiva, la apuesta educativa cuidadora debe proponer estrategias orientadas a transgredir la estructura subjetiva de las y los participantes, llevándolos (as) a cuestionarse sus saberes, el lugar que ocupan en el mundo, la forma como se relacionan con los demás, las circunstancias que han forjado sus historias de vida. Este proceso es un movimiento de conciencias y de cuerpos, por ello es imposible que en los espacios donde nos encontremos reine la quietud y el “orden”.

Desde la pedagogía del cuidado y el autocuidado estos escenarios deben estar abiertos a la palabra, a la pregunta, a la escucha, al movimiento, a la experimentación, a la propuesta, al sentimiento y la emoción.

En los procesos pedagógicos se adoptan nuevas concepciones sobre las relaciones espacio-temporales. Desde nuestra apuesta proponemos escenarios de encuentro abiertos a la experiencia y la creación, donde desde el presente se contemple la narración (memoria) y la predicción (espera) (Ricoeur, 1995) como formas de acercarse a la historia. En esta perspectiva el tiempo y el espacio se tornan vitales, pues son los marcos donde se desarrollan las experiencias educativas. Estos elementos desde la reflexión didáctica nos invitan a preguntarnos ¿cómo vivimos este tiempo?; Por un lado podemos condicionarnos al tiempo del reloj, el tiempo priorizado desde la concepción de la Modernidad o al tiempo establecido en los planes de estudio, los cuales, como sabemos, corren a toda marcha y debemos ajustarnos a sus ritmos; desde otra perspectiva, podemos vivir la experiencia a la que nos invita Zavalloni (2008), de vivir el tiempo que trasciende sin angustia, con demora, dando espacio para el ocio y la lentitud. Este autor plantea desde su “Pedagogía del Caracol” que “perder tiempo, es ganar tiempo”, lo cual se traduce en perder tiempo para escuchar a los otros/as y a nosotros/as; perder tiempo para conversar, charlar y departir; perder tiempo para respetar a todo el mundo, reconociendo minuciosamente la diversidad de pensamientos, de palabras, de gestos; perder tiempo para darse tiempo a sí mismo, contemplarse, conocerse; perder tiempo para compartir las preferencias, los gustos, las aspiraciones; perder tiempo para jugar, y aprender jugando a resolver conflictos, a negociar, a establecer acuerdos; perder tiempo para caminar, conocer los espacios que nos rodean, contemplarlos, reconocerlos y apreciarlos; perder tiempo para crecer; esto en suma, es perder tiempo para ganar tiempo.

La exhortación que se hace al retomar estos elementos, es a disminuir la marcha, sin descuidar que la tarea pedagógica requiere planeación de propósitos, espacios y tiempos, esto es importante para no caer en la improvisación y el descuido. Lo que planteamos es dar lugar para que de una manera pausada demos paso al aprendizaje, lo cual es imposible si estamos encerrados y además de esto sentados en filas, quietos y en silencio, esto se complica aún más si tan solo contamos con una taller de dos horas semanales (que cuando a veces se da, es mucho tiempo, o son actividades extracurriculares) en los espacios escolares.

Mediaciones pedagógicas

Las mediaciones pedagógicas las entendemos como los caminos que construimos para posibilitar la experiencia y el aprendizaje. Son aquellas disposiciones metodológicas que dan sentido y orientan la planeación de los momentos y los escenarios de encuentro que organizan nuestro proyecto, de esta manera se comprenden como “una serie de dispositivos que posibiliten la emergencia del cuerpo, el goce, el deseo, la subjetividad, como aspectos que concurren desde las culturas específicas al hecho educativo, lugares por donde también transita el poder.” (Mejía, 2011, p. 88)

Como tal, son el conjunto de orientaciones que permiten organizar, contenidos y metodologías para garantizar esa relación de los sujetos consigo mismos, con los (as) demás y con los territorios donde se desenvuelven y se relacionan. En suma, las mediaciones, al igual que los principios metodológicos, atraviesan la planeación y puesta en práctica de los escenarios dispuestos para el encuentro y para el aprendizaje.

Por consiguiente, queremos presentar cinco mediaciones que se han construido desde la pedagogía del cuidado y el autocuidado con la experiencia del proyecto “Botella al mar”.

Los talleres narrativos. El taller como estrategia pedagógica se entiende como una metodología participativa de enseñanza y aprendizaje, como un espacio dispuesto para el trabajo, el hacer, el descubrir, el experimentar. Los y las estudiantes, así como el grupo, se constituyen en el centro de la actividad. Las maestras y maestros también cumplen una labor fundamental, se encargan de garantizar un espacio colectivo para planear y orientar las actividades y así cumplir los propósitos que se persiguen. Por lo tanto el taller, parafraseando a Ander- Egg (1991), va orientado a propiciar la autoconciencia, esto es la capacidad de autoconocimiento, autocrítica y autocorrección en el proceso.

Por su parte, la narrativa, como ya hemos venido insistiendo, es una actividad donde se relata una historia, dotándola de significado, en palabras de Bolívar (2002) “el relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida en el que está presente la voz del autor” (pág. 7)

Teniendo en cuenta estos planteamientos, el taller narrativo se concibe como una estrategia que más allá de formar en la aprehensión de un conjunto de estructuras normativas sobre la manera “correcta de escribir”, es una apuesta didáctica participativa cuyo propósito es contar la historia de nuestras vidas, recuperando recuerdos que no son solo individuales sino también colectivos, en la medida que requiere de las familias para la reconstrucción de trayectorias, y también porque son expuestos, socializados, escuchados en el grupo que se solidariza con historias de dolor, pero que también se encuentra en experiencias compartidas las cuales generan diversas emociones a partir de la empatía.

Desde este proceso, la experiencia de aprendizaje pasa de ser individual a ser colectiva pues “esta comprensión posibilita que las relaciones dialógicas no se realicen con el tiempo de Nosotros mismos (autobiografía), sino con el de los Otros (historias de vida) que sentimos, padecemos y compartimos en colectivo (gramáticas identitarias).” (Merchán, Ortega, Castro y Garzón, 2018, p. 47)

El taller narrativo es lugar por excelencia de la escritura creativa:

Se constituye en un espacio abierto en el aula de clase, en donde se facilita la interacción de los estudiantes entre sus conocimientos y sus vivencias, con el fin de facilitar la lectura compartida y la discusión grupal que implica al mejoramiento de los textos producidos y les permite a los participantes aprender a mirar, nombrar y sentir el mundo de una manera diferente a la tradicional. (Guzmán y Bermúdez, 2018, p. 8)

En cuanto a la práctica concreta de mencionados talleres, diremos que la narración, permite dar una referencia de la elaboración de mundo que están construyendo los sujetos. Esto se da en medio de un ejercicio permanente de estructuración y reestructuración de ideas, percepciones, sentimientos, formas de decir, hacer, pensar...las cuales se organizan a partir de metáforas e historias, que luego se convierten en intrigas, que intentan, de distintas maneras “imitar la realidad”. Rubio Angulo (1985), basándose en los postulados de Ricoeur (1995), define este proceso como un ejercicio de mimesis, el cual se debe entender como la emulación del acto poético de las acciones humanas.

Esta actividad de mimesis se desarrolla a partir de tres pasos o actividades, que en su conjunto, permiten una refiguración de la

realidad en la acción y en el tiempo. Este acto de imitación creadora permite la construcción de historias, donde tanto el autor como el lector del texto logran transformar su obrar a través de este triple ejercicio, el cual da cuenta de la experiencia narrada.

A continuación, se realizará una exposición de cada uno de estos momentos relacionándolos con la práctica pedagógica. La mimesis I se entiende como la precomprensión de la acción, es la redescrición de la realidad desde un ejercicio literal, donde se hila la trama narrativa dando unidad textual a lo leído. Así, en los ejercicios de escritura sobre las historias de vida, los niños y las niñas crean cuentos, noticias, frases, acrósticos, decálogos... sobre el lugar de origen de las familias, historias de los abuelos y bisabuelos, las situaciones por las cuales viven en Bogotá (teniendo en cuenta que gran cantidad de estudiantes vienen de diferentes lugares del país y algunos son de origen venezolano), la historia de cómo se conocieron sus padres, su nacimiento, la historia de su nombre, la trayectoria de la vida escolar, entre otros.

La mimesis II, es el momento donde aparece el “como si...” se da paso al contenido ficticio de la narración, de tal suerte aparece como un enigma novedoso que ocurre en la ordenación de las apariencias, redefiniendo lo que ya se ha escrito, se encuentra relacionado con la irrealidad que parte de marcos de referencia, dando posibilidad a la pregunta y a lo que puede ocurrir. Este momento en el aula se materializa cuando se hilan otras narrativas pedagógicas y didácticas que intentan dar cuenta de la forma como nos organizamos en la sociedad en la que vivimos, es así como se va alimentado el espacio con otros talleres que recogen experiencias territoriales, corporales, de visualización, etc.

La mimesis III, permite la experiencia que causa la obra en el lector, esto se da desde la comprensión, desde la apropiación del sentido. Por ello la creación se convierte en algo revelante, transformante ya que “comprendiendo una nueva posibilidad de habitar el mundo es como recibo una nueva posibilidad de existir, y comprenderme yo mismo.” (Rubio, 1985, p. 48) esta fase se materializa en los momentos de reflexión donde se proponen preguntas problematizadoras alrededor de lo trabajado, cuando se reescriben, se retroalimentan las historias y se logra relacionar esos elementos de la vida personal de cada uno/a, con las situaciones que Otros y Otras han tenido que sortear para soñar otras maneras de ser del barrio, de la localidad, del mundo.

“Este cuerpo que habito”. Como mencionamos en el segundo capítulo, desde la pedagogía cuidadora se asume una postura multidimensional del sujeto, donde en las relaciones educativas no prima el trabajo únicamente sobre lo cognitivo, sino se contemplan el cuerpo y la emocionalidad como escenarios fundamentales. Desde esta perspectiva, la estrategia didáctica “Este cuerpo que habito”, concibe estos espacios como territorios de aprendizaje, con una dimensión política e histórica, en resumidas cuentas “como un entramado integral de la experiencia humana.” (Cuevas y Bautista, 2018, p. 43)

Nuestro cuerpo físico permite mantener nuestro organismo en armonía o en equilibrio con el entorno en el cual se desenvuelve. Tradicionalmente lo entendemos como la materia visible que nos representa (aunque no seamos conscientes de él). Sin embargo, desde la presente propuesta contemplamos la existencia de otra dimensión (que ya hemos mencionado) denominada sistema energético. Este:

Sería el encargado de este equilibrio en términos de energía. Es el sistema encargado de tomar energía, almacenarla y transformarla para que el organismo pueda utilizarla y la persona pueda responder de forma adecuada a las circunstancias de su vida. De otro lado el sistema energético, actúa como traductor entre el cuerpo físico y el mundo emocional-mental. De ahí la conocida relación psicofísica entre las enfermedades, muchas veces relacionados con vivencias emocionales de una persona, de la misma manera que las experiencias físicas inciden en el sistema energético y en los estados mentales y emocionales. (Sparborth, Bautista y Romero, 2015, p. 38)

Se debe decir que estos planteamientos no son nuevos, ni emergen de la imaginación o el recorrido de esta iniciativa en particular, estos vienen de tradiciones espirituales y médicas, algunas de hace más de cinco siglos, las cuales han sido estudiadas y apropiadas en medio de reflexiones y experiencias que devienen de diversas trayectorias pedagógicas y populares, especialmente aquellas relacionadas con el trabajo con mujeres cuyas apuestas van orientadas al empoderamiento político, desde la reafirmación de sus cuerpos como territorios de lucha. Así se puede nombrar el trabajo del Centro de promoción de Cultura (CPC) en Bogotá, la corporación Kairos Educativo- KairEd y la línea Memoria Colectiva, Corporalidad y Prácticas de Vida Digna de la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes tienen sistematizadas muchas de sus prácticas. Esta relación con nuestro cuerpo energético se viene construyendo y es herencia del legado de

pueblos y culturas ancestrales, quienes cultivaban en su cotidianidad el cuidado y el autocuidado, a partir de lograr el equilibrio con los elementos y espacios que los rodeaban.³⁸

Muchas de las precisiones expuestas, tal vez son y han sido rechazadas por ciertas concepciones y paradigmas científicos de corte positivista, quienes argumentan que estos postulados, son metafísicos y carecen de sustento, sin embargo se debe decir que el avance de las ciencias físicas y de la naturaleza han afirmado:

La relación entre materia y energía, entendidas como dos aspectos de la misma realidad: la materia es, en sí misma, energía, y la energía tiene en sí misma una dimensión de materialidad, de allí la concebida identificación entre “onda y partícula” de la actual física de partículas. (Cuevas y Bautista, 2018, p. 41)

Así, desde el mundo occidental, se han acogido muchos de los planteamientos propios de la medicina oriental, especialmente de la India y China, para desarrollar un conjunto de tratamientos alternativos a diversas enfermedades conectadas con el sistema energético que nos compone. En este sentido Herrera (2013) citando a Emma Mitchell (2006), dice:

Desde esta concepción del cuerpo humano “la enfermedad se inicia en el cuerpo energético invisible cuando se interrumpe el flujo de energía y no, cuando aparecen los síntomas físicos. El equilibrio de la energía en el cuerpo puede verse afectado por el estrés, un trauma u otros factores emocionales. Cuando la energía permanece desequilibrada, aparece la enfermedad. Una buena salud depende del flujo constante y regular de la energía, para el cual se requiere un equilibrio mental, espiritual y físico.” (pág. 45)

Desde estos campos de saberes se estipula que hay diversas formas en las que circula la energía en nuestro cuerpo, desde Oriente se habla de tres: a través de los meridianos y flujos energéticos, en los centros

38 Para conocer a profundidad los planteamientos conceptuales y metodológicos del trabajo con los centros energéticos, se sugiere revisar: Sparborth, Bautista y Romero. (2015) *Danzando la resurrección de los cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética.* Kairós Educativo. Bogotá D.C; Cuevas, P, Bautista, J. (2018) *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial.* Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. y Herrera Ventura, H. (2013) *Autocuidado reflexiones y herramientas.* Centro de promoción y Cultura (CPC).

energéticos y en los cuerpos energéticos. Cómo se ve el tema es bastante complejo, sin embargo, en lo trabajado desde mi experiencia personal y en relación a la experiencia pedagógica vamos a hablar específicamente de los centros energéticos.

Estos se entienden como:

Pequeños depósitos de energía que se encuentran ubicados a lo largo de la columna vertebral: en la base del cuerpo, por debajo del ombligo, en la boca del estómago, en el pecho, bajo de la garganta, en el centro de la cabeza y en la coronilla. En forma más o menos de embudo se extienden desde el interior del cuerpo hacia el exterior.

Cada centro funciona como una fábrica que recoge, almacena y adapta la energía general, hacia una energía más específica que nos conecta con capacidades concretas para enfrentar las diversas situaciones de la vida cotidiana. Esta energía, producto de los centros, mejora, activa y optimiza el funcionamiento de ciertos órganos y favorece un adecuado desenvolvimiento de las capacidades humanas. (Sparborth, Bautista y Romero, 2015, p. 39)

Recogiendo un poco lo dicho hasta el momento, diremos que frente a las experiencias que en nuestra vida nos producen un gran dolor, el cuerpo se auto organiza para protegerse a través de mecanismos tales como la represión de memorias, la tensión muscular y la desconexión total y parcial frente a ese elemento de la realidad que nos aflige. Estas situaciones generan una interrupción del flujo de energía generando un bloqueo de tipo energético, que afecta seriamente la vida diaria en la forma como experimentamos nuestra emocionalidad, en la forma como tomamos decisiones o nos relacionamos con los (as) demás.

Estos bloqueos se pueden experimentar a partir de un suceso reciente que deja una huella en el cuerpo y en la subjetividad, o puede ser incrustado, es decir permanecer en el tiempo, generando un trauma que limita al sujeto en la realización plena de sus posibilidades. Sparborth, Bautista y Romero (2015) distinguen diferentes formas en las cuales una situación se incrusta, de esta manera hablan de: *incrustaciones recientes*, es decir traumas actuales, que se dan desde estructuras conscientes por sucesos claramente identificables: un desastre natural, violencia directa, por difíciles condiciones socioeconómicas etc.; por otro lado está la *incrustación por traumas antiguos*, los cuales son difíciles de identificar ya

que las personas se adaptan y viven con ellos, acostumbrándose al bloqueo y con ellos disfunciones físicas, psicológicas, entre otras, así “mientras la persona no sea capaz de sufrir la *actualización del trauma*, es decir, enfrentar por sí misma el dolor que supone recordar y vivir la experiencia traumática, no es prudente activar las incrustaciones inconscientes” [énfasis de las autoras] (Sparborth, Bautista y Romero, 2015, p. 59); incrustaciones por herencia, son aquellas experiencias traumáticas que vivieron familiares muy cercanos: abuelos/as mamá, papá, hermanos, y que se transmiten a las siguientes generaciones; la *incrustación colectiva* hace referencia a situaciones que chocan profundamente a un grupo o una colectividad; y finalmente las *incrustaciones por socialización*, donde los patrones culturales de un grupo o una sociedad reprimen el desarrollo armónico del sistema energético, imponiéndole estereotipos y formas de comportamiento dominantes.

Una vez caracterizado el enfoque desde el cual trabajamos la corporeidad en la apuesta pedagógica del cuidado y del autocuidado, proponemos un conjunto de estrategias y actividades (desarrolladas en los talleres que se encuentran en los anexos) para llegar al proceso de autosanación individual y colectiva, la cual la entendemos, como la facultad que tenemos todos los seres de despertar y recuperar la sabiduría que nos ha sido legada para estar mejor. Su importancia:

Reside en que posibilita recuperar la capacidad humana más importante en la vida, el cuidado de sí misma/o. La persona que sabe cuidar de sí misma, sabe protegerse, y puede ser autónoma. El objetivo del proceso es entender en profundidad las señales de nuestro cuerpo y experimentar su capacidad de auto-recuperación. El punto de partida son las memorias dolorosas propias (frustraciones, traumas, daños) y como están incrustadas en nuestro cuerpo, en nuestra alma y en nuestra mente. (Herrera, 2015, p. 46)

“Con los pies en la tierra”: Espiritualidad y ritualidad. En esta mediación pedagógica se trabajan dos aspectos en particular que se encuentran profundamente conectados. Por un lado, el elemento espiritual y ligado a este, el elemento ritual de la práctica educativa. Adopta este nombre para hacer claridad que el enfoque de abordaje y los propósitos que se persiguen, van más allá de plantear experiencias remitidas a un plano abstracto y distanciado de la realidad, más bien su potencialidad reside en el hecho de comprender que el mundo simbólico parte de lo cotidiano y está orientado a concebir y construir de manera diferente, nuevos referentes de relacionamiento y de habitabilidad en el mundo.

En este sentido, por espiritualidad entendemos la relación que tenemos con nuestro mundo interior y la relación que tejemos con el cosmos, entendido como divinidad, naturaleza, y/o todas aquellas energías que conectan al ser humano con la búsqueda de la trascendencia y la construcción de su sentido de vida. El elemento ritual por su parte, se comprende como “un momento especialmente dramático en el cual una cultura se reconoce a sí misma y una sociedad subraya sus valores principales.” (Vain, 2018, p. 87) Es así como Un ritual va más allá de una acción repetitiva que ocurre en un contexto cultural, en sí mismo, es un performance que no necesariamente se repite, si no que puede ocurrir en el cotidiano, cuando una acción simbólica adquiere un profundo significado para sus participantes, por ello se constituye en un momento especial y extraordinario, en sí mismo es un acontecimiento.

Al decir que su esencia es simbólica, afirmamos que estos se expresan por medio de la puesta en escena de un conjunto de significados y significantes. Así el universo simbólico, se constituye en el entramado de elementos ausentes cuyo campo de acción está en lo abstracto, en lo inconsciente y en lo sobrenatural. El ritual es la praxis de lo simbólico, y es efectivo, porque refuerza las creencias que desatan, pues finalmente estos operan sobre las representaciones de los sujetos y las colectividades. Dichas representaciones simbólicas se entienden como el “conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación consigo mismos, y los fenómenos del mundo circundante.” (Vain, 2018, p. 108)

Por consiguiente vemos, como en diferentes sociedades, incluyendo la nuestra, en la vida diaria, los sujetos se van desarrollando en rituales que demarcan las maneras de relacionarse en el mundo. Un claro espacio donde se ejemplifica esto es en la escuela, donde se encuentra variedad de rituales: rituales del espacio y del tiempo, rituales de la domesticación del cuerpo, rituales de las distinciones, rituales de los premios y castigos, rituales de la escritura, entre otros (Vain, 2018), los cuales familiarizan a los sujetos con unas formas de estar y de ser en estos contextos creando *habitus*, entendidos como:

Sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin

sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente regladas y regulares sin ser en nada el producto de obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991, citado por Vain, 2018, p. 109)

Así entendidos, los rituales refuerzan ideologías dominantes o por el contrario tienen la capacidad de subvertirlas. A propósito de este elemento Vain (2018) expresa:

En relación al mecanismo ritual, nosotros proponemos que idénticamente a lo planteado por Lévi-Strauss, los rituales poseen capacidad de reproducir un tipo de ideología, porque basan su eficacia en la eficacia simbólica. Y, parafraseando al estructuralista francés, decimos: que poco importa si la ideología que se transmite es objetivamente válida, o una deformación determinada de la realidad; en todo caso, lo que interesa es que quienes participan en ellos (en los rituales) creen en esa ideología y –al mismo tiempo– mediante el ritual son imbuidos de esa creencia. (pág. 105)

De esta forma, se entiende que las prácticas rituales se hallan contenidas en estructuras culturales, es decir, se encuentran en un conjunto de sucesos que regulan la vida social, por tanto son históricas, pese a esto, sus elementos pueden revitalizarse, y concretamente en la escuela, pueden recrear nuevos imaginarios instituyentes, con miras a la formación de otras subjetividades. Desde este carácter dinámico y cambiante, es posible ubicar el imaginario desde una postura radical –como lo expone ampliamente Poirier (2006) quien retoma lo propuesto por Castoriadis (1986)-. En este texto se entiende la historia de la humanidad como autocreación, es decir, los seres humanos en comunidad y en su devenir han generado las condiciones de transformar las normas que rigen las instituciones que organizan su vida en colectivo.

En la mediación “Con los pies en la tierra”, la práctica pedagógica es concebida como un ritual de encuentro y empoderamiento, donde se trata de situar de manera armónica diversos elementos que contactan el mundo espiritual y el material, así se dispone el encuentro con lo sagrado presente en la naturaleza, la cual necesitamos sentir, para cuidar y defender. Por esta razón, se realizan centros o altares en los salones de clase que nos permiten el contacto con la tierra, el agua, el viento, el aire, el fuego desde múltiples escenarios a través de la mística, y la circularidad.

Sobre la circularidad diremos que:

Crea confianza, recupera la importancia de la palabra de cada una y facilita la escucha y el compartir de experiencias, ideas, necesidades, saberes y sueños. Nos permite tejer nuevas relaciones. Propicia el difícil ejercicio del encuentro desde la diversidad y el reconocimiento mutuo. Y nos lleva a descubrir la importancia de los criterios, las negociaciones y los pactos (...) (Herrera, 2014, p. 12)

Para precisar, la ritualidad y la espiritualidad desarrollan la capacidad en los sujetos de construir universos simbólicos permitiendo “potenciar una subjetividad dialogante con el otro, abierta al descubrimiento de sí misma y de su entorno, consciente de su corporeidad, de su correlato natural, sustentada en las poéticas de la acción y, generalmente en actitud creadora” (Otálora, 2016, p. 1)

“Contando canto, cantando cuento”. Ligado a todo lo expuesto hasta el momento, encontramos la mediación “Contando canto, cantando cuento” la cual tiene como eje la expresión. La expresión es entendida como la “exteriorización (consciente o inconsciente, referencial o imaginativa, intencional o no intencional) de la interioridad” (Larrosa, 1995, p. 302). Por la expresión los sujetos dan cuenta de lo que van significando en relación a su contacto con el mundo.

Así entendida:

La idea de expresión estaría aquí posibilitada porque las producciones lingüísticas, artísticas o los comportamientos corporales serían tomados como signos, y en los signos de ese lenguaje habría una huella, algún rastro, del individuo que los produce. Cuando habla o escribe de una forma espontánea, cuando pinta, cuando canta, cuando hace teatro, cuando se disfraza, cuando se mueve, el niño estaría mostrándose a sí mismo, estaría llevando a lenguaje, a signo, aunque de una forma indirecta, alusiva y no referencial, lo que él mismo es. (Larrosa, 1995, p. 301)

Desde esta perspectiva, para la pedagogía del cuidado y del autocuidado es sumamente importante encontrar en la narrativa, multiplicidad de formas de exteriorizar las historias de vida y los aprendizajes que van dejando los encuentros pedagógicos. La palabra, la poesía, el cuento, la pintura, la canción, la danza, los colores, los mandalas³⁹, se constituyen en herramientas para contar-se a partir de la construcción de escenarios de confianza, respeto y escucha.

Frente a la cultura del silencio, instaurada en una sociedad profundamente golpeada por el conflicto social y armado, donde las personas han optado por callar para no ser señaladas, estigmatizadas y hasta aniquiladas, la expresión se va posicionando como un derecho humano fundamental, para contar, exponer y denunciar situaciones de violencias que han trastocado directa e indirectamente las subjetividades de los niños y niñas, que además de ser uno de los grupos poblacionales más afectados, se encuentran confinados en contextos marginados y excluidos, donde poco son atendidas y escuchadas sus necesidades y propuestas. Desde la postura pedagógica que proponemos, la expresión se convierte en la posibilidad de compartir las visiones de mundo que tenemos, deslegitimando el orden reinante instaurado por el miedo, donde en el aula debe primar la palabra, pero la palabra afectuosa, la palabra que construye, la palabra que posibilita.

La expresión conecta profundamente con los ejercicios corporales y con aquellos relacionados con el verse, narrarse, y sentir empatía frente a lo que nos sucede y les sucede a otros. Así como el narrar, el expresarse es un ejercicio terapéutico que permite exteriorizar miedos, dolores, frustraciones pues “La expresión artística y simbólica es por excelencia un espacio de recuperación de la memoria y de restitución integral del ser.” (Cuevas y Bautista, 2018, p. 87) Así mismo brinda confianza, y además permite dotar de significados, sucesos de las trayectorias de vida que se tornan incomprensibles; por último, permite recoger las memorias construidas en el proceso pedagógico.

“Lucecitas en la loma”⁴⁰: Andando nuestros territorios. Esta estrategia pedagógica parte de la afirmación que no se puede querer y cuidar aquello que no conocemos, es por esto que el acercamiento al territorio es fundamental. En el primer capítulo se expuso ampliamente lo que se entiende por territorio y las formas como los niños y las niñas lo

39 “La palabra mandala es de origen sanscrito y significa “círculo/centro” o más exactamente “círculo sagrado” o “círculo mágico” (...) esencialmente consiste en una representación simbólica en forma visual sobre el cosmos o parte del mismo. Pintar o hacer mandalas equivale a realizar una meditación activa, lo que favorece el desarrollo personal y el enriquecimiento espiritual. El mandala es la expresión de la vida que nos habita, en consecuencia, revela un conocimiento profundo sobre nosotras/os mismas/os” (Herrera, 2014, pág. 63)

40 Este título es tomado de la canción “lucecitas en la loma” del cantautor Wilson Castellanos. Esta melodía se ha tomado como un himno para nuestra localidad.

significan desde su cotidianidad. En este momento queremos hacer evidentes las herramientas que hicieron posibles estas configuraciones, desde donde se abordaron elementos propios de la cartografía corporal y de la cartografía social. Se trabajó así el territorio desde cuatro perspectivas: el territorio- cuerpo, el territorio- casa, el territorio- colegio y el territorio-barrio.

Desde la cartografía corporal se entiende el cuerpo como primer territorio a conocer y a proteger, de esta manera “El mapa de cuerpo consiste en que cada persona se grafica a sí misma, viendo el cuerpo como un territorio como un espacio construido socialmente, en el que se interactúa y se generan relaciones.” (Ramírez, 2012, p. 107) Con los y las estudiantes se procuraba que se dibujaran los más parecido posible a como son ellos y ellas, ubicando en distintas partes, lugares, gustos, cicatrices, entre otros. El propósito de esta actividad está orientado a reconocer que, en este lugar tan próximo a nosotros/as, guardamos memorias, vínculos y saberes que nos han llevado a ser las personas que somos, al mismo tiempo se pretende que se sitúen como sujetos de decisión frente a lo que acontece con ellos y ellas.

Por su parte, la cartografía social se comprende como una metodología participativa, donde un grupo social definido, plasma su territorio y con él las relaciones que allí se establecen, así como los conflictos y estrategias de solución frente a los mismos. Desde el ámbito escolar:

La cartografía social permite hacer un viaje de exploración para visibilizar los diferentes territorios que hay en la escuela, permite dotar al maestro y a la comunidad de insumos para relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio, así se evidencian realidades que antes no eran tan visibles. (Ramírez, 2012, p. 105)

Esta estrategia en términos concretos permite diagnosticar un territorio específico y los elementos que lo conforman; identificar y caracterizar relaciones y conflictos que se presentan; acercar la escuela al ámbito comunitario; construir conocimientos desde la participación y el compromiso social posibilitando acciones de transformación; por lo tanto es una iniciativa cuyo propósito va orientado al empoderamiento de las comunidades frente a sus realidades sociales y locales.

En la puesta en práctica de los ejercicios de cartografía social se tuvieron en cuenta tres elementos fundamentales: el mapa, la concepción de

territorio y los sistemas de relaciones. Los mapas que se elaboraron, se trabajaron a partir de la autoreferenciación y la creatividad, pues si bien se tuvieron en cuenta elementos de ubicación espacial, estos se hicieron desde los sentires y las vivencias del grupo, así:

Los mapas elaborados por los estudiantes son la representación de una porción de la realidad en un momento y espacio concretos, en los que la comunicación entre los sujetos tiene significados en los contextos de los mismos. Por ello, las cartografías desarrolladas contienen símbolos y claves de interpretación que describen elementos diversos de su vida cotidiana, haciendo visibles situaciones de riesgo, amenaza y vulnerabilidad que se pueden traducir en problemas y acciones donde se reconocen las oportunidades de prevención y solución. (Ramírez, 2012, p. 106)

En cuanto a las concepciones sobre el territorio, se hace énfasis en comprender que esta categoría no refiere únicamente al mapa o a la referencia gráfica, más bien da cuenta de las relaciones que se tejen en un lugar determinado. En este sentido, son los vínculos y las memorias los que hacen posible hablar y dar valor al espacio en el cual compartimos, aprendemos y nos desenvolvemos como seres sociales. Finalmente, y ligado a lo anterior, en cuanto a las relaciones que allí se tejen se plantea que:

Pensar territorialmente implica comprender la realidad como una interrelación de elementos físicos y simbólicos relacionados entre sí, que existen y adquieren sentido en la medida en que construimos con ellos vínculos afectivos desde el plano individual y colectivo, por eso la iglesia, el parque, la tienda del barrio, la esquina, son motivo de recuerdos y de encuentro, del primer beso, el silbido, la canción; adquieren un significado especial para cada uno, pero también para la comunidad. De esa manera, se construye la memoria y la identidad en el territorio. (Ramírez, 2012, p.107)

Desde la experiencia en particular, los mapas permitieron identificar los lugares que habitan, los lugares donde ellos y ellas se sienten seguros, los espacios de vida, los espacios que guardan memorias colectivas y los lugares que se perciben como peligrosos.

Los elementos expuestos nos permiten dar cuenta de las mediaciones pedagógicas, las cuales se constituyen en la orientación de la práctica pedagógica, donde se organizan los contenidos y las metodologías del proceso. Con el propósito de seguir aterrizando la estrategia didáctica

hablaremos ahora de los escenarios de encuentro que se propusieron para llevar a cabo el proyecto “Botella al mar”.

Momentos pedagógicos y escenarios de encuentro

Para la presente propuesta, se hace necesaria la planeación y evaluación constante del proceso emprendido. Es por ello que se estructuran diferentes momentos en cuanto a la organización del proyecto, así como de los escenarios de encuentro dispuestos para compartir con el grupo. Estos permiten tener una secuencia que oriente los procesos formativos.

En cuanto a los momentos del proyecto, se señalan los siguientes:

“Afianzando vínculos”. El objetivo de este momento es dar apertura al proyecto “Botella al mar”. Por ello es muy importante explicar el propósito general de la iniciativa, que consiste en escribir, de diversas maneras, lo que nos ha pasado en nuestras trayectorias, con el fin de reconocernos, cuidarnos y recuperarnos de todas aquellas cicatrices que han dejado las violencias en nuestros cuerpos y en nuestras formas de ser, para ser más fuertes y así entre todos y todas poder sortear las dificultades que se nos presentan. Posteriormente es muy importante que se le pregunte al grupo si le interesa embarcarse en esta aventura colectiva y se les cuenta que se necesitan algunos recursos y mucha disposición y responsabilidad para cumplir con lo pactado. Se sugiere la consecución de unos cuadernos o diarios, los cuales se pueden fabricar o comprar para plasmar allí las ideas y narraciones. Se continúa con actividades que permitan el diálogo, el compartir, la escucha, el trabajo corporal, la expresión como elementos que atravesarán la puesta en práctica de la estrategia didáctica.

“Mi historia personal y familiar”. Para este momento el propósito es que los niños y las niñas narren las trayectorias de sus familias, reconociendo que estas han jugado un papel fundamental en su historia de vida, ya que lo que ellos y ellas han vivido y las decisiones que han tomado, los/as ha llevado a estar en el lugar que hoy ocupan. En esta etapa, a la par de ir realizando diversos relatos, se va acompañando el proceso de actividades que potencien los procesos de cuidado y autocuidado, como herramientas para desarrollar capacidades individuales y grupales, tramitar dolores, entrar en diálogo con sus cuerpos, emociones y espiritualidades.

“Cuerpo, escuela y territorio”. La finalidad en este momento del camino es reflexionar sobre las vivencias, sentires y percepciones que han construido los niños y las niñas en relación a sus territorios inmediatos, esto es, con sus cuerpos, su escuela, sus casas y sus barrios. Si bien, son componentes inherentes a las narraciones ya hechas, se ahonda en temáticas relacionadas con el reconocimiento de los lugares donde conviven, la relación entre el conflicto social y armado de nuestro país con las dinámicas de los lugares donde ellos y ellas habitan, entre otros elementos que van dirigidos a construir posibilidades de relacionarnos y de vivir dignamente en la escuela y el territorio.

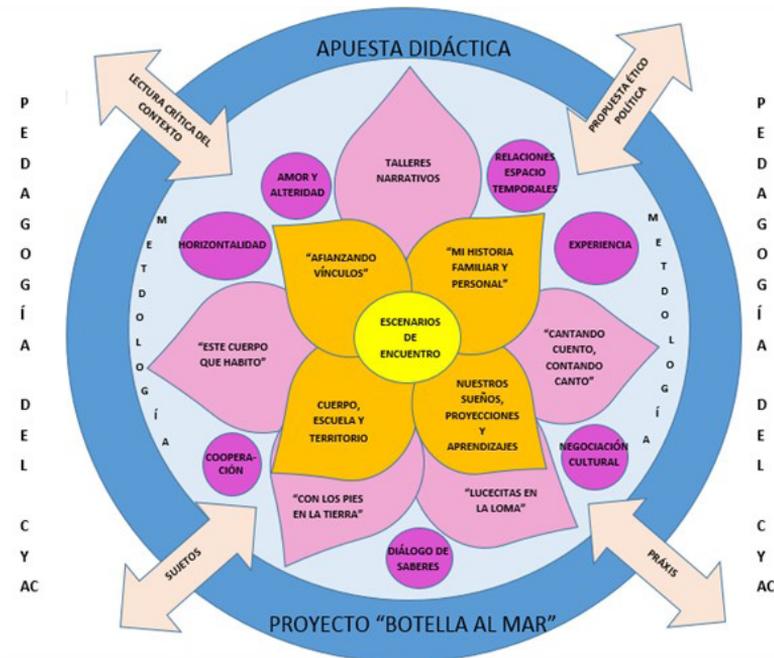
“Nuestros sueños y aprendizajes”. Por último, en este momento se pretende poder recoger los aprendizajes fruto de la experiencia transitada con este proyecto. Dicha apuesta evaluativa es permanente, pues a lo largo del proceso se está reflexionando sobre lo que vamos trabajando, sin embargo, la particularidad de esta etapa radica en que nos permite culminar un ciclo para proyectar nuestros sueños personales y colectivos, compartir las experiencias que más nos han llamado la atención y comentar aquellos aspectos en los que podemos mejorar, así como ponernos compromisos para poder hacer realidad la utopía de consolidarnos como una sociedad cuidadora.

En este sentido los escenarios de encuentro se convierten en las demarcaciones espacio temporales donde se tramitan los procesos formativos cuidadores, a partir de las actividades propuestas, las cuales tienen en cuenta todo lo abordado hasta el momento. Estos se convierten en espacios privilegiados, pues es donde se reafirma la interacción, la escucha, la empatía, la narración, en general, los procesos de construcción de conocimientos y habilidades para conocernos y reconocernos en los/as demás. Estos se planean teniendo en cuenta la etapa del proyecto, sus propósitos, materiales, espacios y tiempos, así como las reflexiones que se pretende suscitar y se organizan a partir de tres momentos: **introducción y dinámicas rompehielos**, donde se hace la introducción al tema, se invita al cuerpo, la palabra, el espíritu, a que hagan presencia en el lugar que compartimos, y en general, nos dispongamos al trabajo. En este también se contemplan actividades previas que se realizan con las familias. El segundo momento se denomina **elaboración**, allí, los y las estudiantes junto con su maestra emprenden los ejercicios de narración, de cuidado y autocuidado, siempre desde la perspectiva de la problematización, de la relación

profunda consigo mismos y los demás. En este momento es clave el juego, la escucha, y la disposición de un conjunto de herramientas, las cuales se planean según los principios de la apuesta metodológica. Por último, encontramos el momento de **reflexión**, donde a través de diversas estrategias se plasma lo aprendido, las elaboraciones realizadas, las preguntas que quedan, en general se posibilita la expresión de todo eso que compartimos.

El siguiente gráfico muestra los elementos que se han trabajado en este apartado, teniendo en cuenta sus relaciones.

Gráfica 9. relación pedagogía, didáctica y estrategia metodológica



Fuente: elaboración propia

Los aprendizajes construidos en el proceso

Una vez hemos descrito a profundidad la planeación y las formas cómo se ha hecho efectivo el proyecto "Botella al mar", donde se han

condensado los elementos organizativos de la apuesta didáctica en el marco de la pedagogía del cuidado y del autocuidado, queremos ahora exaltar los aprendizajes que han surgido de este proceso. Es por esto que a continuación queremos citar las reflexiones alcanzadas por los y las estudiantes, así como de su maestra, quien en medio de esta propuesta quiere hacer evidente una vez más, que los procesos de enseñanza y aprendizaje son una construcción colectiva, que nos obliga a descentrarnos obligatoriamente de los rituales tradicionales que se viven en la escuela.

Reflexiones de los niños y de las niñas

“La vida es un árbol porque cada hoja es un recuerdo, cada rama es un familiar y las raíces son mis aventuras”

(Estudiante, 10 años)

Releer las historias, metáforas, reflexiones y cada expresión contenida en los diarios contruidos por los y las estudiantes es un proceso que permite encontrar los alcances de esta experiencia en términos de aprendizajes. La anterior cita nos muestra las elaboraciones que se alcanzaron con la puesta en práctica del proyecto “Botella al mar”, las cuales luego de ser revisadas se lograron organizar en cuatro grandes categorías, que nos remiten a la importancia que tuvo para ellos y ellas conocer su historia, reconocer a sus compañeros para comprender el valor del cuidado y del autocuidado en sus vidas, la necesidad de sentirse partícipes en los procesos formativos y las metas y sueños que se plantean cuando reconocen en conjunto las dimensiones que los componen.

La importancia de conocer y reafirmar nuestras raíces

“Yo aprendí que es importante saber más de nuestros familiares que no conocíamos y ahora conocemos, también como vivieron nuestros padres, si les tocó una vida dura y sobre nuestra infancia. También a reconocer nuestras raíces. Me gustaron los juegos que realizamos en grupo y porque nunca más nos vamos a olvidar de quienes somos.”
(Estudiante, 10 años).

Esta estudiante muestra como para ella ha sido muy importante rescatar las trayectorias de vida de su familia, así como las de ella misma, estos

elementos le permiten llegar a la afirmación “nunca nos vamos a olvidar de quienes somos”, allí reconoce que este devenir la constituye como sujeta. De esta manera vemos como la identidad se va estructurando en el relacionamiento que vamos construyendo con el lugar donde vivimos, con los vínculos que construimos, en medio de los obstáculos que nos pone el camino, reconociendo que estos elementos fortalecen nuestras raíces, como ella misma las llama, esto es el anclaje que tenemos en relación a la historia y el territorio.

En este sentido otro estudiante afirma:

“Es importante fortalecer nuestras raíces porque nos ayuda a tener un pie en el pasado y otro en el futuro, por ejemplo, en algún momento hacer una gran sincronización de razas, culturas y tribus hacia un objetivo en común, haríamos algo que marcaría nuestra historia, y así iría por cada generación, es como un encargo que llevaremos hasta morir” (Estudiante, 10 años)

Las raíces para este estudiante es lo que nos permite conectarnos con nuestro pasado y nuestro futuro, entendiendo que las metas que nos proponemos como sociedad en el presente, demarcaran las formas de actuar de las personas que llegarán posteriormente a acompañarnos.

Por su lado, otro niño señala:

“Fortalecer nuestras raíces es importante porque alguna gente nos quiere pisotear, nos quiere hacer a un lado y porque uno tiene que saber las historias, así sean malas o buenas, las palabras o historias buenas lo ayudan a uno a que sea más fuerte y enfrente la vida con la frente en alto, las palabras o historias malas pueden utilizarse para no cometer las mismas equivocaciones,” (estudiante, 12 años)

Este estudiante exalta que nuestras raíces nos permiten posicionarnos como seres humanos con derechos y que tanto las herencias negativas o positivas que dejen nuestras historias, nos enseñan a ser más fuertes y llevar nuestra vida con dignidad, o también a no repetir aquello que nos ha hecho daño. Esto es sumamente potente, pues reconoce que la historia es lo que hacemos de ella, que los seres humanos podemos aprender a partir de los errores que cometemos o de las dificultades que se nos presentan.

En cuanto a sus raíces, un estudiante comenta:

“Lo que aprendí en el proyecto historias de vida fue que supe todo lo de mi familia, las historias que no conocía, que fui desplazado de mi verdadera ciudad por un grupo armado y que esto no estuvo bien y todo eso me lo estaban ocultando mis padres.” (Estudiante, 10 años)

En este relato el estudiante cuenta que el proyecto lo llevó a identificarse como víctima del conflicto, y frente a esto se posiciona éticamente al decir que “esto no estuvo bien”. Evidenciamos que, gracias a la experiencia, ha ido reconociendo, que las situaciones de desplazamiento y otras violaciones a los derechos humanos que han afectado a gran parte de la población colombiana no deben seguir ocurriendo. Al retomar estos elementos podemos afirmar que, desde el plano educativo, con el impulso de propuestas pedagógicas que nos permiten acercarnos a nuestra historia reciente, estamos formando generaciones transformadoras de las condiciones que como sociedad hemos tenido que padecer. Es muy bello ver como este niño reconoce que la memoria es un derecho y que como tal le ha sido negado.

La importancia de cuidarnos y de cuidar a los otros y otras

“El aprendizaje que el proyecto me dejó en todo este tiempo es que no debemos hacerle daño a la gente, por qué todos somos seres humanos, Si alguien es de una localidad, región, color diferente no debemos ponerle baja la moral, debemos aceptarlo tal y como es, al fin y al cabo todos somos iguales. No hay nadie perfecto en el mundo, los errores, cualidades y defectos nos forman a cada uno de nosotros y nos ayudan a ser alguien. Esto es importante para nuestras vidas porque nos ayuda a reflexionar quienes somos y quienes seremos en el futuro, que debemos tener la frente en alto y mirar hacia adelante, cada uno tiene un propósito por cumplir.” (Estudiante, 10 años)

Esta narración es sumamente apreciable, pues en ella se resaltan los aprendizajes construidos al situar a sus compañeros y compañeras como seres valiosos, diferentes, con características culturales diversas, como sujetos en igualdad de derechos y oportunidades. Se exalta también el lugar de la identidad construida a partir de nuestros “errores, cualidades y defectos”, elementos que ayudan a construirnos individualmente, planteándonos metas y sueños para el futuro, desde una cuestión de dignidad, por eso habla de “tener la frente en alto”. Sin duda alguna es una postura bastante esperanzadora frente a las adversidades que se nos

presentan, pues culmina diciendo que todos “tenemos un propósito por cumplir”. Cuando leemos a este estudiante, vemos como la opción de construir una sociedad diferente desde la alteridad, la hospitalidad, la responsabilidad de las vidas de los otros es posible y es condición para reafirmarnos en nuestra individualidad.

En este sentido una estudiante afirma “La importancia de cuidar a los otros y a las otras es que no hay que golpearlos, somos muy frágiles, casi como una pluma.” (Estudiante, 10 años) con este símil, esta niña nos llama la atención frente a nuestra condición de vulnerabilidad y fragilidad. La apuesta pedagógica lleva a que el grupo, en medio de la experiencia, vaya construyendo reflexiones que permitan transformar las relaciones de convivencia que se establecen con los otros y otras. El puño y la patada serán expresiones, que por negar la condición humana se anularán en el trato con los demás, pues como menciona otro estudiante:

“Cuando nosotros protegemos a los demás, ellos también se preocupan por mí, y no por mí solamente, sino por todos.” (Estudiante, 11 años)
En conclusión, el cuidado se convierte en una acción recíproca.

Otro refiere:

“Lo que yo aprendí fue a controlar mis emociones, es algo que me ayuda en toda mi vida, porque si me peleo, controlo mi ira, nadie sale herido, esto me hizo aprender que la vida tiene colores y no se trata de un mundo triste si no que alrededor de nosotros también encontramos felicidad y amistad.” (Estudiante, 11 años)

Con esta propuesta hemos visto como las violencias en nuestros contextos son el resultado de la incapacidad que tenemos como sociedad de expresar amorosamente nuestras diferencias, sentimientos y emociones. Este estudiante hace el llamado a “controlar la ira” para no lastimar a alguien, elemento fundamental, sobre todo en las relaciones que construyen los niños y las niñas, que han aprendido, gracias a nosotros/as los/as adultos/as, que todo se soluciona con golpes y con malas palabras. Así mismo, reconoce que en medio de las grandes tragedias que nos acompañan, siempre en la relación con los otros y otras hay un espacio de “colores” que permite que transitemos la tristeza, los miedos y la soledad de una forma tranquila.

En cuanto al autocuidado un estudiante dice “El aprendizaje que me dejó este proyecto es que hay varias partes de nuestro cuerpo que conecta con nuestros sentimientos, también aprendí muchas cosas de mis compañeros” (11 años) En muchos de los relatos de los niños se citan las experiencias que construyeron al establecer comunicación con sus cuerpos. Este estudiante en particular establece “conexiones” entre lo que pasa a nivel interno con lo que sucede a nivel externo, con lo corpóreo.

A partir de lo anterior se cita a una estudiante, quien comunica:

“En los ejercicios me sentía muy relajada, porque podía hablar y decir todo lo que tenía que decir. Me sentí muy bien porque recordé a mi abuelo, me sentí tranquila porque escuché todos los sonidos de afuera y los de adentro. Me gustan las actividades de estar acostada porque me puedo relajar, siento que estoy más relajada que todos los demás, pienso que puedo imaginar todo lo que puede llegar a ser real y siento poder reencontrarme con mi familia. Mis manos están livianas, mis piernas, mi respiración, todo mi cuerpo, yo puedo concentrarme y pensar en colores de los mandalas.” (Estudiante, 11 años)

Esta niña muestra los significados que tuvieron para ella los ejercicios corporales como estrategias de autocuidado, reconociendo que a partir del contacto con esta dimensión podemos poner en diálogo memorias y sensaciones, podemos afianzar nuestra capacidad imaginativa, sentir nuestra respiración, imaginar los colores con los que pintamos el mundo y que nos animan a expresar lo que muchas veces no podemos decir.

En este sentido “Cuando nos desahogamos nos sentimos mejor, como un alivio en el corazón” (estudiante, 11 años) la expresión como mediación, permite la posibilidad de exteriorizar malestares, vivencias, aprendizajes, elementos que nos permiten situarnos en el aquí y el ahora.

Las actividades de nuestro proyecto nos permiten participar

“Con el proyecto hemos aprendido que si queremos algo debemos buscarlo para poder encontrarlo. Nos ayudó mucho a encontrarnos nuevamente con nuestras familias y recordar nuestras historias y conocer a los demás. Es divertido porque jugamos siempre y hacemos cosas diferentes a lo de siempre” (Estudiante, 11 años)

Esta cita exalta algunos elementos que ya han sido abordados, sin embargo, la estudiante al igual que otros y otras, cuando se le interrogó

por sus aprendizajes trajo a colación las actividades que se adelantaron diciendo que “jugamos y hacemos cosas diferentes a lo de siempre.” Con esto se evidencia que las actividades fueron del interés de los niños y de las niñas, en ellas se pudieron posicionar para decir su palabra, se sintieron partícipes en la planeación, desarrollo y evaluación de la propuesta.

Otra niña menciona: “Me gustó pintar mandalas porque puede expresar uno los sentimientos con los colores, el monstruo de las emociones también me gustó, escribir lo que nos da miedo, lo que nos daba felicidad, tristeza” (Estudiante, 11 años) de esta manera se muestra que la actividad más allá de distraerlos/as los/as animaba a reflexionar sobre elementos como las emociones, las trayectorias de vida, el trabajo en grupo, los ejercicios de cuidado y autocuidado.

Estas afirmaciones nos permiten concluir que sí es posible transformar las prácticas pedagógicas de la escuela, saliéndonos de los ejercicios rutinarios donde la maestra o el maestro siempre tienen la palabra. Como se mencionó la participación y el trabajo cooperativo animan a construir conocimientos significativos que a su vez transforman la vida de los y las estudiantes.

Nuestros sueños y apuestas

“Nadie tiene derecho a quitarle la vida a otra persona, así haya hecho cosas malas. /Todos necesitan tener educación para no ser irrespetuosos y ser más listos. /Nadie tiene derecho de sacar a las personas de sus pueblos, aunque quieran sus tierras. /Todas las personas deberían tener casa, porque mientras los ricos tienen mansiones, muchas personas viven en la calle. /Nadie tiene el derecho de golpear, ni de hacerle daño a otros. /Todos debemos cuidar la tierra, porque es la que nos da la vida. /Todos debemos tener amigos, o vamos a ser solitarios y nadie nos va a apoyar. /Todos debemos tener una familia que nos aconseje y que nos brinde salud. /Todos debemos cuidar a los animales, porque son seres vivos y también sienten dolor. /Todos tenemos derecho a jugar, en la calle sin miedo a que nos pase algo.” (Estudiante 11 años)

Este fue el escrito de una estudiante, cuando se les animó a que en un encuentro escribieran un decálogo por el derecho a la vida digna. En este ejercicio, los niños y las niñas expresaron los ideales que estructurarían una sociedad más justa para todos y todas. Sin lugar a dudas, el proyecto les dio el espacio para poder plantearse una manera ética y alternativa de construir el mundo, esto es sumamente valioso,

pues finalmente a partir de los ejercicios de lectura crítica de la realidad, ellos y ellas encontraron que hay muchas situaciones que no están bien en nuestra cotidianidad, por eso, hacen el llamado a que nos podamos relacionar de otra manera con nuestros derechos, con los animales, con el planeta, con las personas que nos rodean.

“Yo nunca mataré a una persona, /yo nunca le pegaré a una mujer, /yo nunca manejaré un arma, /yo nunca robaré aunque no tenga, /yo nunca desearé la muerte, /yo nunca le robaré la paz a otra familia, /yo nunca dejaré el estudio por la calle, /yo nunca más juzgaré a una persona, /yo nunca apoyaré el vicio, /Yo nunca apoyaré la guerra.” (Estudiante, 12 años)

Este estudiante va mucho más allá y se plantea este decálogo como un precepto de vida, donde se compromete a no repetir muchas de las cosas que ve en su contexto, que lo hacen sentir triste o con las cuales no está de acuerdo. Con esto se evidencia que a partir de la capacidad del decir, se llega a la capacidad del prometer (Ricoeur, 2006), esto es el comprometerse a hacer las cosas de una manera diferente, desde su lugar de niño.

La exposición de los aprendizajes construidos da cuenta de diversos procesos de formación subjetiva que se han alcanzado con la propuesta. Sin lugar a dudas quedarán muchas cosas por fuera, pero los elementos citados son reflexiones reiterativas que aparecían en las narraciones que ellos y ellas realizaron en el camino. Al reconocer estas palabras, se rompe el estereotipo de pensar que la infancia nada tiene que decir, nada tiene que proponer. Al contrario, desde sus cortos años, son capaces de plantear elementos que podrían llevarnos a vivir de una manera diferente con nosotros/as mismos/as, con los/as demás y con los entornos en los cuales nos desenvolvemos, esto es plantear una apuesta radical desde el cuidado de la vida.

Reflexiones de la maestra

“Al final, no nos preguntarán qué hemos sabido,
sino qué hemos hecho”

Carlos Alberto Pedraza Salcedo
¡Presente, presente, presente!

El ejercicio de sistematizar esta experiencia, me lleva a recordar cómo se gestó y se desarrolló todo este proceso y me interpela sobre

los aprendizajes que me dejó el camino recorrido. Estos elementos se ahondarán en la última parte de este documento donde se abordarán las conclusiones de la investigación, los desafíos y los pasajes que quedan abiertos para continuar proyectos investigativos en torno a estas temáticas, aun cuando, en estos momentos se hace necesario que desde mi lugar también comparta lo que ha significado en mi subjetividad haber sido partícipe de esta iniciativa.

Gracias a la formación que he tenido como maestra en los diferentes contextos educativos donde he compartido, he aprendido que el campo pedagógico carece de fundamento cuando no se acerca y se compromete con la realidad donde se haya inscrito. De esta manera estar en la escuela pública de la periferia de la ciudad, me animó a formular un proyecto de aula que tenía como propósito animar a los niños y a las niñas de grado quinto a que escribieran, a que construyeran diversidad de textos sobre sus trayectorias de vida, que les llevara a potenciar sus habilidades comunicativas. Sin embargo el proceso se transformó radicalmente debido a dos factores fundamentales.

El primero tuvo que ver con la necesidad de abordar la propuesta desde un lugar cuidadoso, pues finalmente, es bastante complejo abordar las historias de vida en un contexto, que como se describió en el capítulo uno, carece de muchas condiciones para garantizar los derechos de las niñas y de los niños. Es por esto que, en muchos de los relatos, salían a flote historias de dolor que no eran tramitadas adecuadamente y que al contrario revictimizaban a los y las estudiantes. Muchas ventanas quedaban abiertas, esperando a que se pudiera ver a través de ellas, a la par se ignoraba los significados de todas esas palabras con las cuales se nombraba el mundo. En este momento el proyecto carecía de un horizonte profundo, los grupos no contaban con las herramientas para escuchar, todo parecía desconectado: el contexto con las vivencias, las relaciones cotidianas con el reconocimiento de las historias, la escuela con el territorio, las familias con los maestros y maestras y estos a su vez con los niños y las niñas.

La segunda situación que animó la construcción de esta iniciativa fue el acercamiento a los procesos del Centro de Promoción y Cultura (CPC) de Britalia. Este lugar como ya se ha mencionado, lleva muchísimos años trabajando por el empoderamiento de las mujeres de los sectores populares de la ciudad, a partir de la formación, la organización y la

participación política en diversos escenarios para garantizar el acceso efectivo de sus derechos. En este lugar aprendí que “lo personal, es político” y que este proceso se gesta cuando tenemos la capacidad de encontrarnos con otras, de recuperarnos de las heridas que ha dejado la guerra y las estructuras culturales dominantes que nos llevan a vivir en la sociedad, adecuándonos a unos patrones que chocan profundamente con la posibilidad de construirnos de maneras diversas.

El encuentro con el cuerpo, con la memoria, con la expresión, con la narrativa, con la ritualidad, me llevó a vivir un proceso personal y trascendente, a experimentar esta propuesta del cuidado y del autocuidado de una manera propia y profunda, enfrentando las pérdidas (especialmente de vidas) producto de las diferentes expresiones del conflicto social y armado que hemos tenido que padecer, encontrándome de nuevo con mis capacidades y potencialidades como mujer, como maestra y como sujeta.

Estos dos hallazgos me llevaron a aventurarme y construir una propuesta pedagógica para mis estudiantes de Ciudad Bolívar, y a situarme en mi práctica, pues no es lo mismo enseñar en un colegio público, que en un colegio privado; no es lo mismo enseñar en la montaña que en la planicie de la ciudad; no es lo mismo enseñar en un contexto con infinidad de carencias a enseñar en un lugar donde los niños y las niñas lo tienen todo. Ellos y ellas merecen tener lo mejor de nosotros como maestros y maestras ya que el Estado y la sociedad los margina, desconoce sus potencialidades, sus necesidades, sus trayectorias, su humanidad.

Sin duda alguna este proceso fue vivencial. Partió de mi propia experiencia de aprendizaje, proceso que ha sido permanente. Desde allí empecé a organizar los talleres y las actividades. Para esto me valí de la autonomía que aún tiene el magisterio en el sector público (la cual debemos seguir defendiendo) y organicé mis escenarios pedagógicos, rompiendo con todo lo establecido, generando “desorden”, pidiendo cosas así no me las dieran, organizando rifas para comprar los diarios, saliendo del colegio a caminar por el barrio, haciendo entrevistas, tomando fotografías, mandando tareas a las casas que no se podían sacar de internet, sino que invitaban a las familias a dialogar, a poner en escena la palabra con los niños y las niñas, a ejercitar la memoria y revivir el recuerdo.

A pesar de muchos obstáculos que se iban presentado en el proceso, este fluía, los grupos siempre estuvieron muy comprometidos, manifestaban que era el espacio académico que más les agradaba. Poco a poco la dinámica escolar se iba transformando, las relaciones de convivencia se iban armonizando, el proyecto se transversalizaba en otros campos de conocimientos, se acompañaban los ejercicios de narración con las actividades de cuidado y autocuidado, los aprendizajes salían del aula, se recalca que más allá de las actividades era importante reflexionar sobre los aprendizajes que dejaban las experiencias. Los grupos empezaron a abrirse emocionalmente y a encontrar en el espacio un lugar protector, de confianza y de escucha. Se empezaron a personalizar las herramientas atendiendo a las necesidades de cada estudiante, todos experimentaban el ejercicio propuesto pero había algunos o algunas que le sacaban mayor provecho, de esta manera se estrecharon los vínculos colectivos, se humanizó la práctica pedagógica.

Muchas situaciones han cambiado, se han logrado despertar conciencias, como se evidenció en la narración de los aprendizajes, sin embargo, es necesario decir, que este proceso es de largo aliento, pues existen infinidad de situaciones que desbordan lo que podemos hacer en las aulas. Hay muchas condiciones de la vida de los niños y de las niñas y del territorio que son muy complejas, estas nos hacen sentir desesperanzados, tristes e impotentes. Cuando se presentan estas circunstancias es necesario tener escenarios que nos permitan tramitar estos sentimientos: un círculo social que nos escuche y que nos haga sentir comprendidos y apoyados, actividades alternas que nos distensionen el cuerpo y el alma, tener nuestros propios rituales de recuperación, pues es bien sabido que nuestro gremio es uno de los que más se enferma y como vimos, estos malestares no solo conectan con lo orgánico, sino con la energía que se queda estancada.

En este sentido, comprendemos que como maestros y maestras nos quedamos cortos en muchas cosas, sin embargo somos potentes para otras. De allí nació el interés de sistematizar esta práctica. Inicialmente quería dejar un inventario de los escenarios de encuentro planteados para la propuesta, no obstante, en medio de esta investigación se fueron tejiendo saberes, conocimientos y experiencias que sin duda alguna hoy llevan a seguir ampliando la reflexión sobre las apuestas de la pedagogía en contextos populares y urbanos, reafirmando el lugar que tenemos los maestros y maestras como productores de cultura, como sujetos

que construyen en medio de su rebeldía. Desde esta pequeña reflexión concluyo diciendo que la pedagogía del cuidado y del autocuidado no son un conjunto de ejercicios y actividades, ni tampoco un cuerpo teórico pedagógico especializado, esta se constituye en una práctica de vida, que invita a los participantes (especialmente a los maestros y maestras) a ser consecuentes con lo que piensan, sienten, dicen y hacen.

Sentires y reflexiones finales



Para dar cierre al presente ejercicio de sistematización se quiere presentar los principales hallazgos que se construyeron en el ejercicio teórico y práctico en el marco de la pedagogía del cuidado, donde se pretende hacer un balance de los aciertos y las limitaciones que se evidenciaron en el proceso, para finalizar – o más bien para dar nuevas aperturas- con algunos puntos que permitirán pensar otras apuestas investigativas que se interesen en alimentar este campo de conocimiento.

Partimos por comprender que la intención de adelantar apuestas transformadoras desde la escuela requiere que se tengan claros los horizontes éticos, políticos y pedagógicos que se persiguen. En este sentido, es necesario entender las condiciones que se pretenden

transformar, así como aquellos elementos que permiten potenciar dicha praxis. Es por esto que, en este trabajo fue fundamental identificar los significados y los valores que los niños y las niñas le dan a su territorio, comprendido como el contexto, pero también como el texto que somos y que narramos a través de la historia de nuestras vidas. De esta manera, más allá de presentar cifras oficiales o resultados de caracterizaciones sobre la localidad, el proceso se logró gracias al lugar central que tuvieron las narraciones realizadas por ellos mismos y ellas mismas, donde se develó lo que significa vivir en la periferia de la ciudad, sus experiencias en relación a lo que viven en sus casas, en su colegio y en sus barrios, elementos que atraviesan sus procesos de formación subjetiva.

Al mismo tiempo, el trabajo, además de identificar diversas situaciones de violencia, se concentró en visibilizar elementos potenciales que permitieron posicionar el trabajo desde el cuidado y el autocuidado, como un ejercicio no solo terapéutico y sanador, sino como un proceso de formación donde se evidencia que es posible agenciar procesos que lleven a desarrollar capacidades en los sujetos y los colectivos, para enfrentar futuras situaciones de vulneración. Es así como, desde esta apuesta pedagógica, se reconoce un componente claramente preventivo que no se contemplaba al iniciar el proceso, esto se dio gracias a que se identificaron otras lecturas de lo territorial desde las voces de los niños y de las niñas, donde se exaltaron elementos como la memoria individual y comunitaria, el cuidado colectivo y la relación que se tejen con los espacios de vida. Estos elementos llevan a superar la mirada estigmatizante que hay sobre la localidad como foco de violencias, reconociendo que este también es un lugar donde se construyen lazos sociales que llevan a entender este territorio como un lugar de resistencia y dignidad.

Frente a estas realidades, la escuela no puede seguir siendo entendida y vivida como un territorio neutral, donde solamente se reproducen saberes. Este escenario se constituye como un lugar de protección y de posibilidad desde el cual se pueden fundamentar y adelantar prácticas que transformen aquellas dinámicas que impiden el desarrollo pleno de los sujetos que se encuentran en ella, a partir del cuidado y del autocuidado. Estas reflexiones permiten discutir la necesidad de construir colectivamente una ética alternativa donde se ponga en el centro la defensa de la vida en sus múltiples manifestaciones. Desde estos posicionamientos la pedagogía del cuidado y del autocuidado

encuentra un cuerpo epistémico el cual se ha logrado ir consolidando gracias al diálogo que ha logrado sostener con otras corrientes educativas con las cuales comparte sus opciones pedagógicas y políticas.

En este ejercicio es importante mencionar que, se encontraron algunos elementos que permiten problematizar las comprensiones que socialmente se han implantado sobre el cuidado. De esta manera, entendemos que desde que nace, el ser humano requiere de un conjunto de condiciones de bienestar para lograr sus potencialidades. Así, a lo largo de su ciclo vital, sus necesidades se van diversificando encontrando en el seno de su comunidad inmediata aquello que requiere para su desarrollo. Para precisar, estas no se limitan al plano de la supervivencia (techo, comida), también se relacionan con los procesos de formación emocional y afectiva, trabajo que históricamente ha sido desempeñado por las mujeres, a quienes se les ha encargado la responsabilidad de sostener estos procesos en las familias, sin desconocer que a la par de este compromiso, deben contribuir en el desarrollo económico de las diferentes sociedades. Desde esta perspectiva, el cuidado es considerado como un trabajo femenino, por tanto, subvalorado, ya que no es remunerado, y si lo es, ha sido terriblemente precarizado, olvidando que, si las personas no tienen las condiciones necesarias para salir a trabajar, pues simplemente el sistema colapsa. Con estos elementos, entendemos el llamado que vienen haciendo en la actualidad muchas y muchos: “si no hay cuidado el mundo para”.

Desde esta perspectiva, en el proceso nos permitimos complejizar las formas actuales que promueven los procesos de autocuidado, pues “en la acepción común se concibe el autocuidado como un conjunto genérico de prácticas preventivas para mantener la salud y el bienestar, a saber: hábitos alimentarios, prácticas deportivas, rutinas médicas, tiempos de descanso y recreación, hábitos sexuales sanos, entre otras.”(Cuevas y Bautista, 2018, p. 42) sin lugar a dudas no podemos oponernos a estos preceptos, más aún, nuestra apuesta va mucho más allá, al reconocer los efectos que las violencias y la dinámicas de guerra genera en los cuerpos y en las subjetividades individuales y colectivos, aspectos que trastocan las dinámicas cotidianas de la escuela y que requieren un abordaje para que se puedan sanar estas heridas, pero además para construir un proyecto donde estas situaciones no se sigan repitiendo.

Así mismo, tomamos distancia de aquellos posicionamientos que hacen un llamado a que cada quien “cuide de sí mismo/a”, tenga o no tenga las condiciones para hacerlo, en este sentido se promocionan y se mercantilizan herramientas de autoayuda para adquirir conciencia de que los problemas que se presentan en el mundo se deben a una dificultad que tenemos a nivel personal de saber enfrentar las situaciones que se nos presentan, desconociendo el lugar de las estructuras políticas y económicas que nos condicionan. Por lo tanto, sentamos postura frente a estos discursos y prácticas de “moda”, que han querido construir el imaginario de que los males que ocurren en el mundo se deben a la falta de tener una “actitud positiva” frente a la vida⁴¹.

Es así como metodológicamente la pedagogía del cuidado y del autocuidado encuentra en la narración de las historias de vida de los y las estudiantes, el vehículo que permite mantener viva la memoria de los pueblos, la cual es una reivindicación en términos políticos y éticos para tramitar tantos años de dolor acaecidos por un conflicto que ha permanecido en el tiempo y que ha traído consecuencias nefastas para las personas, las colectividades y los territorios. En este proceso se contempla, que más allá de contar lo que nos ha pasado, es necesario dotar de significado todos aquellos sucesos que nos hace situarnos en el aquí y en el ahora para proyectarnos en el futuro. Con la sistematización del proyecto “Botella al mar”, reafirmamos que este no puede ser un tránsito que se da únicamente desde la individualidad, sino que requiere espacios de encuentro desde el diálogo y la escucha donde se pone en escena el cuerpo, la emocionalidad, la espiritualidad, elementos fundamentales para construir otras formas de relacionamiento sustentadas desde la alteridad y la hospitalidad.

En el trayecto de esta experiencia también se comprendió la necesidad de adelantar las prácticas pedagógicas de los relatos de historias de vida, desde una postura cuidadosa y respetuosa. Muchos de los participantes que llegan a estos espacios han sido o son víctimas directas de un sin número de situaciones de violencia, las cuales se encuentran presentes en los ejercicios de narración, por esto en el proceso es muy importante:

41 Una de estas prácticas es el “mindfulness”, el cual se promocionan a nivel mundial, como una técnica para mejorar nuestra productividad. Para acercarse desde una perspectiva crítica a estas nuevas prácticas se recomienda leer el artículo de Ronald Purser. (2019) “Mindfulness”: la nueva espiritualidad capitalista. Nueva sociedad. https://nuso.org/articulo/espiritualidad-capitalismo-neoliberalismo/?utm_source=email&utm_medium=email

- Tener muy claro el propósito que se persigue al trabajar con estas trayectorias. Es importante que en este trabajo no se utilicen los testimonios de los y las participantes para justificar intervenciones que no pasan de ser propuestas instrumentales, las cuales no trastocan las realidades que muchos tienen que seguir viviendo. En este sentido la pedagogía del cuidado y del autocuidado tiene un posicionamiento ético y político, con unos horizontes claramente demarcados.
- Es fundamental garantizar un momento previo al desarrollo del proyecto, donde se haga claridad al grupo de los propósitos que se persiguen con esta iniciativa y se establezcan compromisos frente al trato en el espacio con los otros y las otras y la confidencialidad de los relatos que se expresan. Así mismo en el proceso es importante, generar actividades que permitan afianzar habilidades de escucha y empatía.
- En el proceso se corre el riesgo de dejar heridas abiertas con los relatos, por ello es necesario agenciar procesos que ayuden a tramitar los sentimientos que se desprenden desde los ejercicios propuestos. Como se mencionó, hay traumas que permanecen incrustados en las subjetividades, los cuales si no se van a tramitar es mejor no despertarlos. Desde las prácticas de autocuidado se encuentran diferentes herramientas, que permiten este trabajo, sin embargo, debe haber una apropiación y comprensión de las mismas, entendiendo que todas las situaciones son particulares, por tanto requieren ejercicios específicos.
- Es necesario trabajar siempre desde el respeto a la dignidad de las personas, por tanto, no debemos subestimarlas, ni revictimizarlas, se trata de posibilitar un encuentro de solidaridad, donde los relatos y testimonios se convierten en ejercicios ejemplificantes que permiten generar conciencia en los participantes de que necesitamos situarnos, para garantizar que los diferentes sucesos que vulneran los derechos de las personas y de los territorios no deben seguir ocurriendo.
- Es urgente que los maestros y las maestras encontremos espacios que nos permitan a nosotros y nosotras mismas tramitar las cargas que dejan este tipo de procesos, ya que muchas veces nos

sentimos responsables frente a lo que le pasa nuestros estudiantes, sin embargo, debemos entender que hay situaciones que desbordan nuestro actuar. Por ello es importante tener espacios de esparcimiento, de expresión, de autocuidado que nos recarguen para continuar el camino.

En cuando a las dificultades y limitaciones que se presentaron en la investigación, es necesario decir, que la propuesta se consolidó dese el área de español, conectando con otros espacios académicos que estaban bajo mi cargo (sociales, artes, dirección de grupo), por tanto no se logró hacer una mirada mucho más interdisciplinar del proceso. Si bien esta apuesta se conectó con otros escenarios y otras propuestas formativas adelantadas por la institución (centros de interés, espacios culturales, conmemoraciones, etc.) no se logró poner en discusión como un elemento estructurante del PEI del colegio. Nos encontramos que la escuela sigue siendo un lugar profundamente fraccionado y jerarquizado, donde es limitada la capacidad de posicionar nuestras propuestas, desde el diálogo, la concertación y la planeación entre maestros y maestras.

Desde otra perspectiva, se menciona que hace falta evaluar el impacto a largo plazo de esta iniciativa. Si bien los niños y las niñas evidenciaron en sus reflexiones los aprendizajes que les dejó la experiencia en el año de trabajo, estos procesos se interrumpen y no tienen continuidad cuando ingresan al bachillerato. En la institución donde se desarrolló la sistematización, en la primaria los y las estudiantes cuentan con pocos maestros y maestras, por ello se les puede tener en un mismo espacio por mucho más tiempo y la articulación de procesos es más sencilla de efectuar. Ya en el bachillerato tienen que cambiar de aulas, tienen diferentes profesores y profesoras para las asignaturas y los propósitos formativos se concentran mucho más en el desarrollo de contenidos. En este sentido, se limita la capacidad de prolongar la propuesta, sin embargo, es notorio que para muchos y muchas quedó una huella subjetiva gracias a la experiencia de vida que posibilitó el proyecto.

Por último, manifestamos que si bien, la experiencia adelantada fue inspirada desde el trabajo de muchas apuestas y prácticas que se originan en procesos comunitarios y populares, no se logró tejer un espacio de articulación entre lo institucional y lo barrial. Quizá esta sea la clave para poder agenciar procesos de transformación de mayor alcance en

los territorios. Este es un elemento en el que se puede seguir indagando ya que como se sabe, la localidad es rica en experiencias organizativas con las cuales se puede dialogar. En este sentido, la escuela aún tiene la tarea de afinar esa relación con el marco territorial donde se inscribe y esto solo se logra en la medida en que los maestros y maestras salgan al territorio y establezcan estas conexiones con sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a los horizontes que se pueden vislumbrar frente a la ampliación de este tipo de propuestas desde la investigación, se deben situar en primer lugar las dificultades como oportunidades para seguir profundizando. Es decir, las preocupaciones frente a la transversalización de la pedagogía del cuidado y del autocuidado en los currículos y proyectos educativos instituciones, el impacto a largo plazo de estos procesos formativos y la articulación con organizaciones sociales barriales, se convierten en sí mismas en posibilidades sobre las cuales se puede seguir indagando.

Por otro lado, creemos que es importante situar este tipo de preocupaciones en el cuerpo magisterial. Como se ha venido mencionando, los maestros y maestras son los que, en primera línea, tienen que asumir en las aulas, todas las consecuencias que ha traído el conflicto en las formaciones subjetivas de los y las estudiantes, sus familias y los territorios. Históricamente hemos sido sujetos referentes para el desarrollo de las comunidades, sin embargo, poco se han dado a conocer los impactos que estas cargas generan en nuestros cuerpos, en nuestras emocionalidades, en nuestras historias de vida. En este sentido se debe decir que urgen propuestas que permitan identificar las situaciones que están generando desgaste, por otro, lado evaluar desde perspectivas cualitativas y reflexivas las consecuencias de estas situaciones y proponer herramientas que permitan fortalecernos y recuperarnos, pues, como bien lo hemos mencionado, somos un cuerpo que también ha sido sometido, domesticado y que sufre enfermedades, pero también un cuerpo que tiene el potencial de autorecuperarse.

Finalmente se quiere situar el lugar de la sistematización de experiencias, como un proceso que se debe extender. Como se evidenció, con este ejercicio hemos aportado al campo de la pedagogía para complejizarla y hacerla más rica, entendiéndola no como instrucción sino como reflexión teórica y práctica. En este sentido, el llamado es a descolonizar las formas como se han construido los conocimientos especialmente en el campo educativo, donde muchas veces son otros y otras los que

nos dicen cómo debemos hacer nuestro trabajo. La invitación es a generar prácticas que nos permitan construir nuestros propios saberes, tomando como punto de partida, las experiencias que compartimos en las aulas y los espacios de formación. La sistematización se posiciona como un escenario que permite reflexionar sobre nuestro quehacer, para transformarlo y potenciarlo. Queda claro que existen múltiples formas de emprender estos ejercicios, lo cual se convierte en la posibilidad de crear nuestro propio camino, esto nos lleva a situarnos como sujetos intelectuales, productores de conocimiento, donde es importante creer que somos nosotros y nosotras los llamados a realizar el cambio.

Así culmina este trabajo investigativo, el cual deja muchas preguntas, aprendizajes y reflexiones. No queda más sino decir que continuaremos alegremente en la ardua tarea de seguir alimentando nuestras prácticas pedagógicas, desde la crítica y la propuesta transformadora, entendiendo que urge la necesidad de sanarnos como sociedad, y que en este trabajo la escuela cumple un papel fundamental. Desde estos lugares, la apuesta pedagógica del cuidado y del autocuidado es un ejercicio de largo aliento, que nos invita a recuperar desde la diversidad de las narrativas y el enraizamiento en los territorios, la memoria de este pueblo que, aunque golpeado, es inspiración para transformar las dinámicas de violencia, silencio, miedo, terror e inseguridad que nos han querido implantar. En este sentido, y para terminar, recordamos las palabras de Galeano (1995):

“Desatar las voces, desensoñar los sueños: escribo queriendo revelar lo real maravilloso, y descubro lo real maravilloso en el centro de lo real horroroso de América.

En estas tierras, la cabeza del dios Eleggúa lleva la muerte en la nuca y la vida en la cara. Cada promesa es una amenaza; cada pérdida un encuentro. De los miedos nacen corajes; y de las dudas, las certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón.

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en una vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día.

En esa fe, fugitiva, creo. Me resulta la única fe digna de confianza, por lo mucho que se parece al bicho humano, jodido pero sagrado, y a la loca aventura de vivir en el mundo.” (Pág. 111)

pedagogía del cuidado y del autocuidado una apuesta formativa desde las historias de vida de niños y niñas en Ciudad Bolívar

En este link podemos encontrar material complementario o anexos del Trabajo de posgrado desarrollado.

https://docs.google.com/document/d/1LFKHD-w1Iy08s5PcSw4nnnsPSVUNdEFPu/edit?usp=share_link&ouid=114485641241824223400&rtipof=true&sd=true

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Pedagogía y ética del cuidado*. En: https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1159/1/Pedagog%EF%BF%BDa_y_%EF%BF%BDtica_del_cuidado%20Francisco%20Cajiao.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación Distrital. (2014). *Orientaciones para la acción en Cuidado y Autocuidado*. En: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/567>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación Distrital. (2014). *Guía para la promoción del cuidado y autocuidado en los colegios* Distritales. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/529>
- Aldana, R. (31 de Julio de 2018) La leyenda de los atrap sueños. La mente es maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-leyenda-los-atrapasuenos/>
- Álvarez, A. (1995). ...Y la escuela se hizo necesaria. Cooperativa Editorial Magisterio. https://www.academia.edu/30452312/Y_LA_ESCUELA_SE_HIZO_NECESARIA_2_
- Ander- Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina. <https://uacmtalleresliterarios.files.wordpress.com/2018/01/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Ariza, P. y Muñoz J. J. (2016). *Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.] <http://hdl.handle.net/10554/19491>
- Arango, G. Revolución. Poeticous. <https://www.poeticous.com/gonzalo-arango/revolucion-4?locale=es>

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una educación aprendiente*. Narcea S.A.
- Bárceñas, F., y Mélich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. https://www.academia.edu/37042013/Joan_Carles_Melich_Fernando_Barcelona_La_Educacion_como_acontecimiento_etico_pdf
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: Entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3772/3353>
- Benedetti, M. (2000). *Inventario Uno*. Seix Barral.
- Blair, E. (otoño, 2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: Avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33. Url: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/El-Cuidado-Esencial-Boff.pdf>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Cantor, M. F. (2016). *Formación ético-política, infancia y contexto escolar: comprensiones y aportes desde la pedagogía de la memoria*. [Tesis de maestría, Universidad pedagógica Nacional.] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1036>
- Carrasco, C., Bordeiras, C., y Torns, T. (2011). *El trabajo de cuidados: Historia, teorías y políticas*. Editorial Catarata. Madrid.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Imágenes para la memoria*. Galería digital del centro de memoria histórica. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/

- Cepeda, Z y González, MA. (2017). *La historia de vida como estrategia de cuidado a cuidadoras en el acompañamiento psicosocial de La Comadre* – AFRODES. [Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología.] <http://hdl.handle.net/10554/22132>
- Chapon, D. (26 de noviembre de 2009). La abuela Grillo [Cortometraje]. YouTube. https://www.youtube.com/results?search_query=la+abuela+grillo
- Cristancho, JG. (2012). Los conceptos sujeto y subjetivación política. Propedéutica para una reflexión. [Escrito para el seminario memoria y subjetividad política en el cine colombiano de la última década]. Universidad Pedagógica Nacional. URL: https://www.researchgate.net/publication/265050966_los_conceptos_sujeto_y_subjetivacion_politica_propedeutica_para_una_reflexion.
- Cuevas, P. y Bautista, J. (2015) *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: Rutas para una pedagogía decolonial*. Centro de Investigación Universidad pedagógica Nacional (CIUP).
- Cuevas, P., y Bautista, J. (2018). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Defensoría del Pueblo. (2013) *Informe de Riesgo* N° 007-13. <https://www.defensoria.gov.co/es/delegadas/4/>.
- Defensoría del pueblo. (2018). *Alerta temprana de inminencia* N ° 030 – 18 para Seguimiento. <https://www.defensoria.gov.co/es/delegadas/4/>.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Amorrortu, Editores.
- Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial (ECAP). (1998) Técnicas de escucha responsable. *Cuadernos de salud mental*, N°1.
- Equipo Psicosocial Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (2010). *Los efectos psicosociales de la revictimización*. <https://www.justiciaypazcolombia.com/los-efectos-psicosociales-de-la-revictizacion/>

- Fals, O. (ed.), Gulh, E., Peñas, D. E., Toscano, G., Chajin, M., Mier, E., Aguilera, F., Benítez, F., y Ramírez del Valle, F. (1988). *La insurgencia de las provincias. Hacia un nuevo ordenamiento territorial para Colombia*. Siglo XXI editores.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Fontecha, S., Moreno, M., y Medina, A. (2010) *Reparación emocional en niños y niñas. Historias co-creadas en la intervención sistémica que promueven la reparación emocional en los niños y niñas víctimas del conflicto armado*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología.] <http://hdl.handle.net/10554/1251>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores, S.A. https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Galeano, E. La creación. Punch Magazine. <https://magazinepunch.com/2017/03/24/la-creacion-eduardo-galeano/>
- Galeano, E. (1995) El libro de los abrazos. Tercer Mundo Editores.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Colección red Gernika, España. <https://www.gernikagogoratur.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>
- Galtung, J. (diciembre de 2003). Violencia cultural. *Documentos de trabajo Gernika Gogoratur, N° 14*. <https://www.gernikagogoratur.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Ghiso, A. (1993) Cuando el saber rompe el silencio...Diálogo de saberes en los procesos de educación popular. *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 7, 32-36.
- Gómez, N., Benavides Ó., y Robayo, Y. (2013) *Partir de lo que somos, ciudad bolívar, tierras, agua y luchas*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Guzmán, B., Y Bermúdez, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Revista Infancias Imágenes*, 18(1), 80-94. <https://doi.org/10.14483/16579089.12263>
- Herrera, E. (2013) *Autocuidado reflexiones y herramientas*. Centro de promoción y Cultura (CPC).
- Höhne-Sparborth, Y., Bautista, J., y Romero, A. (2015). *Danzando la resurrección de los cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética*. Kairós Educativo.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: J. Larrosa (Ed.), M. Díaz, J. Donald, I. Hunter, J. Varela, V. Walkerdine. *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259- 327). La Piqueta.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984?mode=full>
- Llenas, A. (1 de septiembre de 2018). El monstruo de colores [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ttiAOnRsfBU>
- López, P. (2017). *Amapola*. Cuyeca A Obsun.
- Martínez, M. y Rosales, C. (2019). *La Indefensión Aprendida: un asunto de interés para el estudio de procesos psicológicos y sociales*. Sinergias educativas, 4 (1), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573561689004>
- Martínez, Y., Rubiano, A. y Vanegas, M. (2008). *Pedagogía del cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz*. [Tesis Licenciatura en pedagogía infantil. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación.] <http://hdl.handle.net/10818/2475>

- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, Bolivia. <https://cpalsocial.org/documentos/549.pdf>
- Merchán, J., Ortega, P., Castro, C., y Garzón, L. (2016) *Narrativas testimoniales, poéticas de la alteridad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Justicia y del Derecho y Corporación AVRE. (2012). *El agotamiento emocional: Conceptualización, prevención y manejo. Estado del arte. Diseño de un modelo de autocuidado de la salud mental dirigido a servidores públicos y contratistas que atienden y orientan víctimas en la Defensoría del pueblo y la Fiscalía General de la Nación y desarrollo del proceso de capacitación de la red de formadores*. Corporación AVRE.
- Monnet, J. (1999). Las escalas de representación y el manejo del territorio. En: B. Nates Cruz, (Comp.) *Territorio y cultura. Del campo a la ciudad. Últimas tendencias en teoría y método. Memorias primer seminario internacional sobre territorio y cultura* (pp. 109- 121). Ediciones Abya- Yala.
- Montañez, G. (2016). Territorios para la paz en Colombia: procesos entre la vida y el capital. *Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 11-28. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v26n2.59298>
- Niño, L., Tamayo, A., Gamma, A. y Díaz, J. (2016). Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Competencias%20y%20curriculo%20-%20final%20web.pdf>
- Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: Una propuesta*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

- Ortega, P. (julio 1 de 2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 28- 33. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>
- Oslender, U. (1 de agosto de 2008) “Geografías del terror”: Un marco de análisis para el estudio del terror. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, 270 (144). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-144.htm>> [ISSN: 1138-9788]
- Otálora, L. (Enero- Abril de 2016) Relaciones entre rito y creación. Un análisis desde la antropología Pedagógica. *Revista actualidades investigativas en educación*. 6(1), 1-28. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21717>
- Poirier, N. (2006). *Castoriadis: El imaginario radical*. Ediciones Nueva Visión.
- Purser, R. (2019) “Mindfulness”: la nueva espiritualidad capitalista. Nueva sociedad. https://nuso.org/articulo/espiritualidadcapitalismoneoliberalismo/?utm_source=email&utm_medium=email
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C., y Cortes R. (2015) *Pedagogía de las emociones para la paz*. Instituto Para La Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico. En: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf
- Ramírez, E. (2001) Antropología “compleja” de las emociones humanas. *Isegoría*, (25), 177–200. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.589>
- Ramírez, M. (Julio- Diciembre de 2012) La Cartografía Social: Mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. *Revista Educación y Ciudad*, 23, 103-116. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/79/67>
- Red de Forjadores y Forjadoras de Paz. (10 de abril de 2016). El chicharrón de la tierra en Colombia. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PDZRVAqA0TU>

- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores. <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-y-narracic3b3n-i.pdf>
- Ricoeur, P. (2006) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica. <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%c3%a1nea/Ricoeur/Caminos%20del%20reconocimiento.pdf>
- Rubio, J. (Diciembre de 1985) El trabajo del símbolo (hermenéutica y narrativa). *Universitas Philosophica*, 3(5). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11768>
- Rubio, Y. (2018). La desesperanza, más allá del desánimo. [Tesis Maestría en Educación, Universidad Santo Tomas, Facultad de Educación] https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1312/1/CBA-Spa-2018-La_desesperanza_mas_alla_del_desanimo_Trabajo_de_grado.pdf
- Ruiz, LD. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, Medellín.
- Secretaría de Educación del Distrito y Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa Por la Paz. (2015). *Cuidado y autocuidado. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Manual de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de sentidos y redes*. En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161102121435/20150305.cartilla_cuidado_autocuidado.pdf
- Secretaria Distrital de Planeación. (2018). *Monografía 2017. Diagnósticos de los principales aspectos territoriales, de infraestructura, demográficos y socioeconómicos. Ciudad Bolívar, localidad 19*. Alcaldía mayor de Bogotá. <http://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/informacion-cartografia-y-estadistica/repositorio-estadistico/monografia-la-localidad-de-ciudad-bolivar-2017%5D>.
- Semillero Pedagogías Críticas y Alteridad. (I semestre de 2018). Proclama por la vida y la memoria. Periódico Andante. Universidad Pedagógica Nacional.

- Sen, A. (1993) “Capability and Well-being”, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.). (2002) *The Quality of Life*. Oxford, Clarendon Press. (Traducción de R. Reyes, en Nussbaum y Sen (eds.) *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva, DF. (2014, mayo- agosto). Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia. Una reflexión conceptual derivada de la experiencia campesina en el Sumapaz. *Análisis Político*, 27 (81), 19-31. <http://dx.doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45763>
- Toro, B. (2009) Saber cuidar: el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación. <https://www.las2orillas.co/wp-content/uploads/2014/11/EL-CUIDADO-COMO-PARADIGMA.pdf>
- Torres, A. (2004). Por una investigación desde el margen. En: A. Jiménez Becerra, y A. Torres Carrillo (Comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (pp. 63-79). Universidad Pedagógica Nacional. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051523/investigacion.pdf>.
- Torres, A. (2009) Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, 30, 19-32. Url: <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Torres, A., y Mendoza, N. (2013). La sistematización de experiencias en Educación Popular. En: L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (Compiladores y Editores). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. (pp. 155- 184) Ediciones desde Abajo.
- Vadhar, P. (1995) Los cuatro elementos- Cielo y tierra [canción]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wz78GqnU9oQ>
- Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones. https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/rituales_escolares_vain.pdf
- Vega, R. (2009) Crisis civilizatoria. (s.f.). (<https://biblat.unam.mx/hevila/HerramientaBuenosAires/2009/no42/3.pdf>)

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Editorial Graó.

Zemelman, H. (2005) *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América a. c. “enseñar a pensar”. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>



Desde el ámbito educativo en nuestro país, se resaltan las propuestas impulsadas en escenarios comunitarios y de diferentes organizaciones sociales, las cuales han posicionado estas temáticas como elementos importantes para tramitar los efectos que durante décadas ha dejado el conflicto social, político y armado en los cuerpos, las subjetividades y las historias de muchos hombres y muchas mujeres.

La presente investigación se sitúa en estas apuestas, donde la reflexión de prácticas pedagógicas alternativas, se convierten en la posibilidad no solo de tejer nuevos conocimientos, sino sobre todo de exponer y poner en diálogo preocupaciones y propuestas, que desde las escuelas estamos agenciando, para contribuir a la reconstrucción de los tejidos sociales que dan vida a los territorios en los que nos encontramos formando.

Figura 2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y AUTORES DE REFERENCIA

