



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 21 de enero de 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Martha Ximena Cortés Parra, con C.C. No. 55167282

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado

titulado El *Ethos* que va al tablero: La Cultura Empática desde el Cuidado de Sí y la Pedagogía para la Paz

presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de

Magister en Educación y Cultura de Paz;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Vigilada Mineducación



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS**



**CARTA DE AUTORIZACIÓN**

**CÓDIGO**

**AP-BIB-FO-06**

**VERSIÓN**

**1**

**VIGENCIA**

**2014**

**PÁGINA**

**2 de 2**

Firma: 

Firma: \_\_\_\_\_

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** El *Ethos* que va al tablero: La Cultura Empática desde el Cuidado de Sí y la Pedagogía para la Paz

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cortés Parra	Martha Ximena

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magister en Educación y Cultura de Paz

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en Educación y Cultura de Paz

**CIUDAD:** Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2019 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 165

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una X):

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_\_\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general  Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_  
Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_ Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_ Tablas o Cuadros  
X



**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento:

**MATERIAL ANEXO:**

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

**Español**

**Inglés**

- |                     |                  |
|---------------------|------------------|
| 1. Cuidado de sí    | Self-care        |
| 2. Cultura empática | Empathic culture |
| 3. Pedagogía        | Pedagogy         |
| 4. Paz              | Peace            |
| 5. Docentes         | Teachers         |

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

El mundo está plagado de guerras y de conflictos de todo tipo. Colombia es uno de los casos más conocidos. Sin embargo, es inevitable hablar en este país de paz, y junto a este propósito, se hace necesario investigar alrededor del diseño e implementación de propuestas de pedagogía del cuidado, de tal manera que se aprecien los aportes teóricos y metodológicos en torno al fortalecimiento de la cultura empática. Aquí se aboga por una investigación cualitativa, hasta definir una propuesta compuesta por una secuencia de talleres de intervención. Desde un diseño metodológico inspirado metafóricamente en el corazón de la cebolla, se develó la cotidianidad de los sujetos que presentan o abandonan su *Ethos* a diario en las aulas: los profesores de los primeros grados. Participaron seis docentes de una sede escolar del sector oficial, ubicada en un contexto vulnerable de Neiva. Se lograron determinar elementos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde el cuidado de sí. Dichos elementos se centran en el reconocimiento de la historia vital individual, el carácter evolutivo, la posibilidad estética, las actitudes afectivas, las medidas contingentes, y la promoción del buen vivir mientras se aprende. Propuestas pedagógicas con estos elementos, impulsan el fortalecimiento de la cultura empática entendida como una postura ética del cuidado de sí, y por qué no, de una manera de alcanzar la paz duradera y sostenible que merece Colombia.



**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The world is full of wars and conflicts of all kinds. Colombia is one of the best known cases. However, it is inevitable to speak in this country of peace, and along with this purpose, it is necessary to investigate around the design and implementation of proposals for care pedagogy, in such a way that the theoretical and methodological contributions around the strengthening of empathic culture Here we advocate qualitative research, to define a proposal composed of a sequence of intervention workshops. From a methodological design metaphorically inspired by the heart of the onion, the daily life of the subjects who present or leave their *Ethos* on a daily basis in the classrooms was revealed: the teachers of the first grades. Six teachers from a school headquarters in the official sector participated, located in a vulnerable context of Neiva. They were able to determine theoretical and methodological elements of a pedagogical proposal for strengthening empathic culture from self-care. These elements focus on the recognition of individual life history, evolutionary character, aesthetic possibility, affective attitudes, contingent measures, and the promotion of good living while learning. Pedagogical proposals with these elements, promote the strengthening of empathic culture understood as an ethical position of self-care, and why not, in a way to achieve the lasting and sustainable peace that Colombia deserves.

**APROBACIÓN DE LA TESIS**

Nombre Presidente Jurado: Willian Sierra Barón

Firma:

Nombre Jurado: Gina Marcela Ordoñez Andrade

Firma:

Nombre Jurado: Myriam Oviedo Córdoba

Firma:

**El *Ethos* que va al tablero: La Cultura Empática desde el Cuidado de Sí y la Pedagogía para la Paz**



**Martha Ximena Cortés Parra**

**Universidad Surcolombiana  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación y Cultura de Paz  
2019**

# **El *Ethos* que va al tablero: La Cultura Empática desde el Cuidado de Sí y la Pedagogía para la Paz**



**Martha Ximena Cortés Parra**

Tesis presentada como requisito para optar al título de

Magister en Educación y Cultura de Paz

**Tutor: Mg. Hipólito Camacho Coy**

**Universidad Surcolombiana  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación y Cultura de Paz  
2019**

*“Por supuesto, uno puede estudiar química sin necesariamente convertirse en químico. Pero la química no tiene que ser una preocupación para todo el mundo directamente; la paz sí. Nos afecta a todos como una cuestión de vida o muerte” (Galtung, 2014).*

*“[...] no existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro [...] el maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo” (Foucault, 1987, p. 49).*

*"La vida a menudo parece girar en círculos sólo para mostrar que independiente de la vuelta, el camino siempre comienza y termina en ti mismo" (Fernanda Gaona, como se citó en FaceInsightOficial, 2017).*

## Resumen

El mundo está plagado de guerras y de conflictos de todo tipo. Colombia es uno de los casos más conocidos. Sin embargo, es inevitable hablar en este país de paz, y junto a este propósito, se hace necesario investigar alrededor del diseño e implementación de propuestas de pedagogía del cuidado, de tal manera que se aprecien los aportes teóricos y metodológicos en torno al fortalecimiento de la cultura empática. Ligado al planteamiento del problema, se da cuenta de los antecedentes investigativos, así como de los referentes conceptuales alrededor de la cultura empática y el cuidado de sí, destacando a Foucault, considerando la pedagogía para la Paz, y focalizándose en los maestros de niños. Se aboga por una investigación cualitativa, definiendo la recolección de datos, y describiendo la propuesta pedagógica. Dicha propuesta se materializó en una secuencia de talleres de intervención. Desde un diseño metodológico inspirado metafóricamente en el corazón de la cebolla, se develó la cotidianidad de los sujetos que presentan o abandonan su *Ethos* a diario en las aulas: los profesores de los primeros grados. Participaron seis docentes de una sede escolar del sector oficial, ubicada en un contexto vulnerable de Neiva. Con el estudio, se logró determinar elementos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde el cuidado de sí. Dichos elementos se centran en el reconocimiento de la historia vital individual, el carácter evolutivo, la posibilidad estética, las actitudes afectivas, las medidas contingentes, y la promoción del buen vivir mientras se aprende. Propuestas pedagógicas con estos elementos, impulsan el fortalecimiento de la cultura empática entendida como una postura ética del cuidado de sí, y por qué no, de una manera de alcanzar la paz duradera y sostenible que merece Colombia.

*Palabras clave:* cuidado de sí, cultura empática, pedagogía para la Paz, talleres de intervención, docentes de primaria.

## **Abstract**

The world is full of wars and conflicts of all kinds. Colombia is one of the best known cases. However, it is inevitable to speak in this country of peace, and along with this purpose, it is necessary to investigate around the design and implementation of proposals for care pedagogy, in such a way that the theoretical and methodological contributions around the strengthening of empathic culture. Linked to the problem statement, he realizes the research background, as well as the conceptual referents around empathic culture and self-care, highlighting Foucault, considering pedagogy for Peace, and focusing on children's teachers. It advocates qualitative research, defining data collection, and describing the pedagogical proposal. This proposal materialized in a sequence of intervention workshops. From a methodological design metaphorically inspired by the heart of the onion, the daily life of the subjects who present or leave their *Ethos* on a daily basis in the classrooms was revealed: the teachers of the first grades. Six teachers from a school headquarters in the official sector participated, located in a vulnerable context of Neiva. With the study, it was possible to determine theoretical and methodological elements of a pedagogical proposal for strengthening empathic culture from self-care. These elements focus on the recognition of individual life history, evolutionary character, aesthetic possibility, affective attitudes, contingent measures, and the promotion of good living while learning. Pedagogical proposals with these elements, promote the strengthening of empathic culture understood as an ethical position of self-care, and why not, in a way to achieve the lasting and sustainable peace that Colombia deserves.

*Keywords:* self-care, empathic culture, pedagogy for Peace, intervention workshops, primary school teachers.

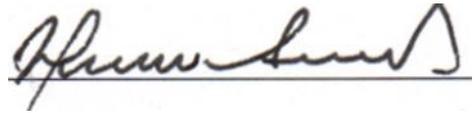
**Nota de aceptación**

---

---

---

---



**Firma del jurado 1**



**Firma del jurado 2**



**Firma del jurado 3**

**Neiva, diciembre de 2019**

## Índice General

	Pág.
<b>Introducción</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo Uno</b>	<b>16</b>
<b>I. Justificación y descripción del problema de investigación</b>	<b>16</b>
<b>1.1. Justificación</b>	<b>16</b>
<b>1.2. Planteamiento del problema</b>	<b>18</b>
<b>1.3. Formulación de la pregunta</b>	<b>26</b>
<b>1.4. Objetivos</b>	<b>27</b>
<b>1.4.1. Objetivo General</b>	<b>27</b>
<b>1.4.2. Objetivos Específicos</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo Dos</b>	<b>28</b>
<b>II. Contexto</b>	<b>28</b>
<b>2.1. Contexto departamental</b>	<b>28</b>
<b>2.2. Contexto municipal</b>	<b>30</b>
<b>2.3. Contexto focalizado en la Comuna Suroriental</b>	<b>31</b>
<b>2.4. La Institución Educativa Juan de Cabrera, su Sede “Alfonso López”</b>	<b>33</b>
<b>Capítulo Tres</b>	<b>41</b>
<b>III. Antecedentes y Referente Conceptual</b>	<b>41</b>
<b>3.1. Experiencias recientes frente al conflicto, países con procesos de paz</b>	<b>41</b>
<b>3.1.1. El papel de la educación en la búsqueda de la paz</b>	<b>42</b>
<b>3.1.2. Prácticas comunitarias y acercamientos extracurriculares en el marco de una cultura de Paz</b>	<b>46</b>
<b>3.1.3. Sensibilidad frente al conflicto colombiano -experiencias significativas</b>	<b>50</b>

<b>3.2. Ética del Cuidado y la Cultura empática -experiencias en el ámbito educativo</b>	<b>52</b>
<b>3.3. Estudios e iniciativas frente al Cuidado de Sí (tras un lente filosófico)</b>	<b>59</b>
<b>3.4. Estudios e iniciativas frente al Cuidado de Sí (en ámbitos diversos)</b>	<b>60</b>
<b>3.5. Referente Conceptual</b>	<b>64</b>
<b>3.5.1. La Educación para la Paz y la pedagogía para la Paz</b>	<b>64</b>
<b>3.5.2. La Ética del Cuidado y la pedagogía del cuidado</b>	<b>66</b>
<b>3.5.3. Empatía y cultura empática</b>	<b>68</b>
<b>3.5.4. Cuidado de sí</b>	<b>70</b>
<b>Capítulo Cuatro</b>	<b>74</b>
<b>IV. Metodología de la Investigación</b>	<b>74</b>
<b>4.1. Enfoque de la Investigación</b>	<b>74</b>
<b>4.2. Diseño de Investigación</b>	<b>75</b>
<b>4.3. Actores participantes</b>	<b>78</b>
<b>4.4. Categorías y Subcategorías de Análisis</b>	<b>80</b>
<b>4.5. Estrategias de Recolección de Datos</b>	<b>80</b>
<b>4.6. Estrategia de Sistematización</b>	<b>81</b>
<b>Capítulo Cinco</b>	<b>84</b>
<b>V. Propuesta Pedagógica</b>	<b>84</b>
<b>5.1. Título</b>	<b>84</b>
<b>5.2. Introducción</b>	<b>84</b>
<b>5.3. Principios éticos</b>	<b>85</b>
<b>5.4. Orientaciones pedagógicas</b>	<b>86</b>
<b>5.5. Aspectos didácticos. El Circuito de Talleres de Intervención enmarcado en el Cuidado de Sí</b>	<b>88</b>

<b>Capítulo Seis</b>	<b>103</b>
<b>VI. Resultados y Análisis</b>	<b>103</b>
<b>6.1. Categorías y subcategorías</b>	<b>104</b>
<b>6.2. Descripción del análisis de las Categorías y subcategorías inductivas</b>	<b>105</b>
<b>6.2.1. Experiencia del cuidado de sí</b>	<b>105</b>
<b>6.2.2. La afirmación de uno mismo</b>	<b>113</b>
<b>6.2.3. Criterios de una secuencia de Estrategias pedagógicas en torno al cuidado de sí</b>	<b>119</b>
<b>Capítulo siete</b>	<b>130</b>
<b>VII. Conclusiones y Recomendaciones</b>	<b>130</b>
<b>7.1. Conclusiones</b>	<b>130</b>
<b>7.2. Recomendaciones</b>	<b>134</b>
<b>Referencias</b>	<b>135</b>

## Lista de Tablas

	Pág.
<b>Tabla 1. Actores participantes</b>	<b>79</b>
<b>Tabla 2. Categorías y subcategorías deductivas</b>	<b>81</b>
<b>Tabla 3. Protocolo Matriz emergente</b>	<b>82</b>
<b>Tabla 4. Categorías y subcategorías deductivas</b>	<b>104</b>
<b>Tabla 5. Categorías y subcategorías inductivas</b>	<b>104</b>

## Lista de Figuras

	Pág.
<b>Figura 1. Jugando a saltar lazo improvisado, en el patio de recreo -sede Alfonso López</b>	<b>23</b>
<b>Figura 2. Padres reflexionando - las relaciones entre los de casa -sede Alfonso López</b>	<b>24</b>
<b>Figura 3. Estudiantes en el aula de clase</b>	<b>25</b>
<b>Figura 4. Taller de encuadre. Sede Alfonso López, aula de Transición. La docente investigadora con los participantes del Taller</b>	<b>35</b>
<b>Figura 5. Fichas diligenciadas - Taller de encuadre. Sede Alfonso López</b>	<b>37</b>
<b>Figura 6. Padres de familia, sede Alfonso López</b>	<b>39</b>
<b>Figura 7. Padres de la sede Alfonso López, proyecto Biblioteca –Escuela</b>	<b>41</b>
<b>Figura 8. Diseño de Investigación</b>	<b>76</b>
<b>Figura 9. Accionar cíclico de los resultados investigativos</b>	<b>77</b>
<b>Figura 10. Reconocimiento de sí mismo y del otro</b>	<b>109</b>
<b>Figura 11. Autorrealización</b>	<b>111</b>
<b>Figura 12. Proyectos de vida buena</b>	<b>113</b>
<b>Figura 13. Autoconfianza y autorrespeto</b>	<b>114</b>
<b>Figura 14. Autorrespeto</b>	<b>117</b>
<b>Figura 15. Autoestima</b>	<b>119</b>
<b>Figura 16. Criterios de una secuencia de Estrategias pedagógicas - cuidado de sí</b>	<b>126</b>

## Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Taller de Encuadre	36
Anexo B. Texto El corazón de las cebollas	74
Anexo C. Trabajo de campo –Aplicación del Pretest y Aplicación del Postest	80
Anexo D. Instrumento empleado en la Aplicación del Pretest	80
Anexo E. Forma de Interpretación de Resultados arrojados por el Test	80
Anexo F. Guión de la entrevista	80
Anexo G. Texto de lectura para ejercicio de relajación	89
Anexo H. Evidencias fotográficas -Taller de Intervención Número 1	90
Anexo I. Evidencias fotográficas -Taller de Intervención Número 2	94
Anexo J. Dinámica Hazme parte de tu nudo	96
Anexo K. Evidencias fotográficas -Taller de Intervención Número 3	97
Anexo L. Dinámica La búsqueda del Tesoro	99
Anexo M. Evidencias fotográficas -Taller de Intervención Número 4	100

## Introducción

La presente investigación se desarrolló en el marco del macroproyecto *Pedagogía de Cuidado para la Paz*. Por lo tanto, el objetivo central es el diseño e implementación de propuestas de pedagogía del cuidado para la paz, de tal manera que se logre contribuir en el fortalecimiento de la cultura empática, específicamente en el fomento del cuidado de sí con los docentes de la Institución Educativa Juan de Cabrera de Neiva sede Alfonso López, Jornada de la Tarde.

El cuidado de sí, presenta en la actualidad una dimensión poco estudiada en años anteriores dentro de los profesionales de la docencia en Colombia; en el marco del posacuerdo, y en atención a los propósitos de dejar atrás los efectos de la violencia, la educación para la Paz, tiene en la docencia, una firme aliada. Colombia, que ha sido protagonista del conflicto armado más largo en la historia de la humanidad, ha permanecido marcada por posiciones que, con dificultad, le permiten al maestro alcanzar ideales éticos; además, el tradicionalismo ha imperado en muchas esferas, y con él, las relaciones de poder, relaciones hegemónicas, que coartan la libertad de los sujetos.

En medio de este panorama, el área de la salud en contextos internacionales, ha dado un paso importante frente al cuidado de sí; pero al igual, su análisis apenas comienza; en Colombia, dicho acercamiento se retoma como un análisis que puede servir de inspiración dentro del campo educativo, en donde las expectativas son aún mayores, en razón al papel trascendental por jugar con el tema de la paz que merece toda una nación.

En esa medida, el presente documento se ha atrevido a concebir la oportunidad que, desde la educación para la paz, pueden estar dando los referentes compartidos por el mundo académico, entre los que se cuentan los postulados de Foucault. Coyunturalmente, el cuidado de sí, lejos de concebirse como una dimensión reducida a consejos alrededor de cómo no padecer de

estrés, cómo alimentarse, cómo conservar la salud, y cómo no alterar las emociones que, sin duda son acciones importantes, el magisterio tiene el potencial de adoptar estrategias de crecimiento ético, desde la dignificación de la vida, desde la construcción de un entorno vital, desde proyectos que aumenten su autonomía y su libertad; el maestro puede apoyar la construcción, también, en las nuevas generaciones, de posturas que alienten el conocimiento del alma, su conversión, si es necesario, tras mirarse y escucharse, para que, en últimas, se logre la cultura empática que fortalecería la paz tan anhelada.

Pensando en la educación para la Paz y la pedagogía para la Paz, y más concretamente con el cuidado de sí, este documento expone un rastreo de los conceptos cultura empática y cuidado. En este intento, y de manera simultánea, se acerca a las experiencias académicas e investigativas logradas en países con experiencias de guerra, dictadura o conflicto armado interno; reconoce iniciativas educativas y comunitarias relacionadas con la ética del cuidado, con la cultura empática y, finalmente, con el cuidado de sí. Con su aporte se profundiza la reflexión esperada y se enriquece el horizonte.

Así, a partir de esos dos recorridos planteado en los primeros cuatro capítulos del presente documento, se conecta la cotidianidad de un grupo de docentes de niños, con la meta de identificar los elementos teóricos y metodológicos que configurarían una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática en el marco de la pedagogía del cuidado para la paz.

El ejercicio termina siendo una posibilidad de reivindicar al maestro como alguien que puede aportar de forma definitiva en los procesos formativos y culturales de quien llega a sus aulas. Se destacan los aportes de una secuencia de talleres de intervención, a través de los cuales se logra, guiada por el interés en la experiencia humana, y con un diseño metodológico inspirado

en el corazón de la cebolla, hacer la conexión con esas capas que rodean el corazón del ser, y develar el arte de vivir de estos sujetos que presentan o abandonan su *Ethos* a diario en las aulas.

En ese ritmo de ideas, la secuencia de talleres de intervención es una de las opciones de instruirse en técnicas de vida a través de las cuales el cuidado de sí ayuda al sujeto a encontrar la verdad, la verdad personal y la transformación de la subjetividad. Para los maestros, esta es una oportunidad de dejar atrás la guerra y los errores de los conflictos, e ir construyendo en las nuevas generaciones, la cultura empática.

De este modo, el reconocimiento de la historia vital individual, el carácter evolutivo, la posibilidad estética, las actitudes afectivas, las medidas contingentes, y la promoción del buen vivir mientras se aprende, emergen en el presente estudio como elementos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática, entendida como una postura ética del cuidado de sí, y por qué no, de una manera de alcanzar la paz duradera y sostenible que merece Colombia.

## Capítulo Uno

### I. Justificación y Descripción del Problema de Investigación

#### 1.1. Justificación

El presente documento se instala dentro del macroproyecto denominado Pedagogía del Cuidado para la Paz; y como tal, responde igualmente a una iniciativa que atiende la pertinencia y la relevancia de pensar las Instituciones Educativas de Neiva, desde la ética del cuidado. Es, entonces, como se justifica este ejercicio, apreciándolo como una manera de acercar la investigación, al diseño de propuestas pedagógicas orientadas al fomento de la educación para la Paz.

En estos términos, Colombia, y más concretamente la escuela, progresa en su compromiso con el fomento de la convivencia ciudadana y la disminución de la violencia. Por ello, en el campo educativo, el tema de las paces cobra vigencia; este es un momento coyuntural para el país.

Ahora bien, una manera de visualizar la paz duradera y sostenible que merece Colombia, se une a la visión de la cultura empática, y más aún, si se enmarca precisamente ésta, en la ética del cuidado. Es por esto que la educación para la Paz, justifica ser abordada a través de propuestas de investigación enfocadas en el cuidado; entre ellas, las propuestas que se centren en el cuidado de sí de los maestros.

De este modo, concebir la posibilidad de asumir procesos de investigación /creación /innovación, requiere de todo un ejercicio desde el cual un equipo de docentes potencialice las oportunidades que se tienen en la educación colombiana, de ver materializada la transformación de todos: estudiantes, padres de familia, los mismos docentes y la ciudadanía, en general.

Este esfuerzo investigativo, acepta la posibilidad de develar el papel trascendental, pero aún poco estudiado, de los docentes, especialmente de aquellos que se encuentran vinculados a

contextos específicos, etiquetados por décadas como los sectores más vulnerables y violentos de una localidad; en el caso que concierne a Neiva, uno de estos territorios, es el de la Comuna Ocho.

En este campo, es evidente el propósito de generar instancias desde las cuales se atiendan propuestas innovadoras con los maestros, desde las cuales se formulen objetivos formativos y se aspire un equilibrio emocional en ellos, de modo que se vislumbren mejoras en cuanto a la empatía tan anhelada entre los actores sociales de la escuela. Es innegable la oportunidad que se tiene también de fortalecer la escuela, cuando se piensa en los adultos que dedican su labor al proceso formativo de la niñez.

Para suplir esta búsqueda, es que el presente documento se une al propósito del macroproyecto mencionado, constituyéndose en una apuesta por la formación docente en el campo de la ética del cuidado. Desde luego, se responde con este esfuerzo académico, a los propósitos del marco normativo colombiano, entre los que se cuentan las reflexiones generadas a partir del análisis de la Cátedra de Paz (Ley 1038, 2015).

La razón principal que subyace a este esfuerzo, se relaciona con la construcción de una propuesta desde la ética del cuidado, para el fortalecimiento de la cultura empática. Es de resaltar que se justifica haber inclinado el estudio, a la identificación de elementos teóricos y metodológicos acerca de la cultura empática desde el cuidado de sí, en torno a los maestros de los primeros grados. Con ellos, el cuidado de sí tiene sentido, como un esfuerzo por recuperar el sentido originario de que la finalidad no es la renuncia a uno mismo, sino la afirmación de uno mismo. Cuidado de sí, como el camino para pensar por uno mismo.

En tal sentido, esta exploración no cuenta con antecedentes nacionales ni locales, aunque puede considerarse el brote de una semilla instaurada en Neiva, a través del Diplomado en Pedagogías y Currículos Alternativos para el Buen Vivir, implementado en convenio con la Universidad

Surcolombiana, la Normal Superior y la Secretaria de Educación, durante los años 2017 y 2018, con la participación activa de los docentes del casco urbano de la capital huilense.

## **1.2. Planteamiento del problema**

Aunque se dejen de percibir noticias de guerras en el mundo a través de los medios de comunicación, los conflictos bélicos siguen estando allí: no han terminado; el mundo está plagado de guerras y de conflictos de todo tipo. Colombia es uno de los casos más conocidos. Sin embargo, y tal vez por la misma razón, es inevitable hablar en este país de paz, y junto a este propósito, se hace necesario investigar alrededor del diseño e implementación de propuestas de pedagogía del cuidado, de tal manera que se aprecien los aportes teóricos y metodológicos en torno al fortalecimiento de la cultura empática.

De ahí que, deba reconocerse, cómo las últimas generaciones de colombianos han figurado su subjetividad en el denominado conflicto armado. Un conflicto que ha ejercido diferenciales en los territorios y en sus habitantes. Tal vez por eso, en algunas regiones de este país, el conflicto armado ha sido una especie de telón de fondo, un eco lejano sin visibilidad y, en otras, una realidad palpable presente en la cotidianidad; pero hoy se sabe, y ese es un avance frente a este problema, que la violencia no se limita exclusivamente al conflicto armado.

De todos modos, Colombia, en gran parte de su territorio, ha sostenido una tensión permanente en las últimas generaciones. A la par de haberse caracterizado su conflicto bélico como uno de los más largos mundo y con miles de víctimas, la búsqueda de la paz ha sido un elemento constante en donde el Estado, por más de medio siglo, ha tenido que asumir retos y diálogos con la insurgencia, y ha terminado aceptando, que los tipos de violencia son diversos.

El análisis histórico y político con respecto a los conflictos mundiales, ha dejado ver cómo la violencia directa, aun siendo consecuencia visible del conflicto, no es lo único que se espera derrotar. Queda claro que la complejidad que ha rodeado a Colombia tras su intento de superar la

guerra, va más allá de esta violencia. Desde luego que superar el conflicto armado, implica enmarcar la violencia en medidas que apuntan a llevar a sus habitantes no sólo a hablar de la ausencia de guerra, sino también a buscar estrategias para el fomento de la paz en todos los niveles, que vislumbre la superación de la violencia cultural, de la violencia estructural a la que hace referencia Galtung (2003).

De igual manera es con Galtung (1985) que se comprenden los matices que también posee la violencia, pero también la paz: este experto amplió los conceptos de la violencia estructural y las causas profundas del conflicto; hizo referencia a la paz negativa, la paz positiva, y la paz sostenible. Pensando en Colombia, la paz negativa se entiende como la ausencia del conflicto bélico, mientras que la paz positiva se centraría en la ausencia de violencia estructural. Con Galtung se aprecia que el resultado de injusticias sociales es, precisamente, ésta última (Shuayb, 2015).

El conflicto armado colombiano guarda un hilo de continuidad entre las confrontaciones de las élites partidistas acaecidas, las cuales generaron las múltiples guerras del siglo XIX y la disputa entre liberales y conservadores vivida entre los años 1946 a 1958 (Quintero y Oviedo, 2018); por lo tanto, las responsabilidades que tiene la academia frente a la ciudadanía, deben hacerle frente a las justificaciones morales y políticas que aún continúan circulando en la rememoración de las experiencias bélicas colectivas vividas como triunfos o derrotas entre colombianos.

Ya son más de sesenta años en los que se ha dado el cruce de distintas guerras y confrontaciones en Colombia, generalizándose el uso de la violencia como método para zanjar las diferencias y configurar una cultura violenta que justifica los enfrentamientos entre partidos políticos, las pugnas en los espacios escolares, las grescas en la familia, y las disputas entre las comunidades cuyos territorios hoy aparecen delimitados por fronteras invisibles en campos y

ciudades. Estas formas de afectación violenta al otro, ponen de presente la necesidad de trabajar en la construcción de una cultura de paz fundamentada en la empatía y el cuidado; en la búsqueda de una paz sostenible, que implica la creación de soluciones permanentes tras las cuales se aborde la violencia estructural de la que habla Galtung (1985).

De ahí que el ejercicio investigativo que se describe en estas páginas empieza por reconocer como necesidad, el hecho de rastrear procesos de subjetivación<sup>1</sup> vinculados a relaciones cercanas a la ética, pero también a la pedagogía que, frente al contexto colombiano de conflictividad, la escuela no le es ajena. El conflicto, la violencia, la paz y la cultura, se vienen ligando como temas recurrentes cuando se habla de educación para la paz.

Estableciendo importantes principios éticos en el accionar humano del docente de infantes, y desde una concepción positiva, puede concebirse un proceso a través del cual se evidencie la necesidad de contar con elementos teóricos y metodológicos que configuren una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde la ética del cuidado de sí, en los docentes.

Si bien se hace necesario acudir a los planteamientos sociales, filosóficos y antropológicos respecto al tema, es posible rastrear desde nuevas perspectivas, las aproximaciones dadas a este tópico, en diversos contextos de conflicto y de post-acuerdos, y vincular la temática con la cultura empática, de tal forma que se amplíe la reflexión sobre la ética del cuidado de sí, en el ámbito escolar.

---

<sup>1</sup> Remítase aquí el lector, a esa sensación de individualidad, con su forma única, personal de ver la vida; con las reflexiones propias, considerando el hecho de tratarse de un individuo con experiencias de sí mismo. La expresión de la subjetividad ha de verse de forma dialógica, discursiva, relacional, por lo tanto, inherente al contexto, pero siempre en construcción, y siempre vulnerable.

La intervención dialógica entre docentes, acentuando la práctica cotidiana de los mismos, potencializa la oportunidad de que emerjan enunciados o herramientas morales que cada quien posee para alcanzar la subjetivación y llegar a ser feliz; se trata de técnicas a través de las cuales se va tejiendo la posibilidad de conceptualizar el cuidado de sí, de reconocerlo, y de acogerlo como mecanismo garantizador de la cultura empática que espera tenerse en el aula. Desde luego, se cobija dentro de la reflexión dialógica, una transformación del Yo como resultado de mirarse y escucharse a sí mismo; ahora bien, por lograrlo frente a sus pares, se brinda la opción de contar con el otro; ese otro que lo interpela, que lo reconoce.

Se puede pensar que la intervención es el escenario en el cual se genera la interacción de un sujeto consigo mismo, y no solo con lo otro; pero su reconstrucción a través del lente investigador, es justamente el reto que se pretende asumir con este estudio, para poder llegar a considerarse los factores éticos que rodean al maestro de infantes. Se trata de establecer una red de relaciones entre sus implicaciones cotidianas, el rol de seres humanos, y los criterios éticos, pero también los criterios pedagógicos de las estrategias de intervención en torno al cuidado de sí que se lleguen a proponer, cuando la meta es reflexionar sobre la forma de vida, y la búsqueda del arte del buen vivir.

La escuela de hoy, una escuela que busca la paz, se encuentra ante la necesidad de revisar el conjunto de prácticas de sí que llevan a sus actores a la constitución de la subjetivación que se desea en cada quien, en especial de sus maestros. A ese conjunto de maneras de sentir, de pensar, de actuar, de reaccionar y de vivir, es a lo que se le llama aquí Ethos. Se trata de un conjunto que tiene dos caras: Una hacia sí mismo, y otra hacia lo otro; interesa aquí reconocer cómo se fortalece el Ethos que va al tablero: al tablero, por aquella relación semántica e imaginaria del territorio del aula; el aula de clase es, sin duda, uno de los territorios de la vida de los maestros.

A propósito de los maestros, este planteamiento se permite recordar a Pagni (2012) cuando afirma que “no es por el hecho de aprender a cuidar de los otros que estos sujetos establecerían sus conexiones con la ética, sino que es justamente porque ellos cuidan de sí mismos” (p. 3). De ahí que el abordaje requiere ser más orientado a la cotidianidad de los docentes, generando un acercamiento lúdico que permita identificar las realidades de los sujetos. Para ello, es necesario apreciar la existencia de patrones éticos que permitan reconocer las maneras a través de las cuales los maestros de una pequeña escuela de primaria en una ciudad intermedia como lo es Neiva, fomentan el cuidado de sí.

Se puede afirmar aquí, que en la Institución Educativa Juan de Cabrera, sede Alfonso López en su jornada de la tarde, ante la mirada inadvertida de sus docentes, existe un ambiente de juego, de contacto y de empatía entre los estudiantes, *‘que siempre ha existido’*<sup>2</sup>; una convivencia *‘normal entre iguales’* –como se suele afirmar–; pero en medio de ello, deben considerarse las manifestaciones agresivas, la violencia cultural, con las cuales se va legitimando la violencia directa y estructural (Galtung, 1990) entre pares; el menor que se siente vulnerado, generalmente inhibe o reprime su respuesta. Ante eso, y para desfavorecer la situación, los docentes se manifiestan *‘cansados, sin herramientas’*, sin sentido a sus diligencias en otros tiempos no fructíferas, prácticamente *indolentes ante el dolor manifiesto de un escolar agredido*.

Los *‘juegos bruscos’* y el *‘maltrato verbal del uno hacia el otro’*, tras el lente de quien investiga, logran ser advertidos; de igual manera, es reconocida la manera como éstos hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes, pero también de sus docentes; no por ello, eso debe seguirse desatendiendo. Intimidación y victimización entre los niños, acudiendo al maltrato psicológico o físicamente a compañeros o iguales, para recordar a Avilés (2003), irrumpen

---

<sup>2</sup> En este capítulo, la cursiva entre comilla simple, pertenece a expresiones de los docentes de esta escuela, o de padres de familia en dicha jornada escolar; fueron captadas durante el inicio del proyecto por quien investiga, y ejerce su profesión como maestra de aula, en este espacio.

espacios como el del recreo (Figura 1), sin que, como docentes, se tenga un efectivo remedio, una ruta precisa.



Figura 1. Jugando a saltar lazo improvisado, en el patio de recreo -sede Alfonso López

Fuente: Cortés-Parra, 2018

Desde luego, los maestros y directivos docentes manifiestan que sí han solicitado apoyo de profesionales que aporten su saber a la comunidad educativa de la sede Alfonso López. En razón a esa vulnerabilidad, reconocida en Neiva, suelen hacer presencia universitarios con estudios y propuestas alrededor de los factores psicosociales; sin embargo, ninguno ofrece herramientas para controlar la cultura violenta de algunos alumnos en su aula, o para conseguir ambientes pacíficos (Figura 2). Generalmente hacen su acercamiento, se llevan la información, la exponen en breves espacios a modo de socialización a raíz de la solicitud de directivos y docentes, pero evaden el compromiso de dejar datos, análisis, resultados, apoyo continuado; si los llegan a dejar, lo hacen en quien cumpla funciones de rector.

La escuela, la sede Alfonso López en este caso, reconoce la relación dada entre los sujetos que hacen parte de la misma (incluido los docentes), de tal manera que no niega que los mismos maestros requieran también de herramientas para conseguir una cultura empática (Avilés, 2003),

y para comprender cómo abordar desde sí, el encuentro con lo otro (con sus estudiantes, con los padres de familia, con sus directivos, pero también con su entorno más cercano, y consigo mismo). Sin embargo, es probable que se descuide el hecho de reconocer que el constructor de los procesos de aprendizaje, tiene en sus manos la predisposición a una vulnerabilidad tejida entre el cuidado de sí y el cuidado de lo otro.

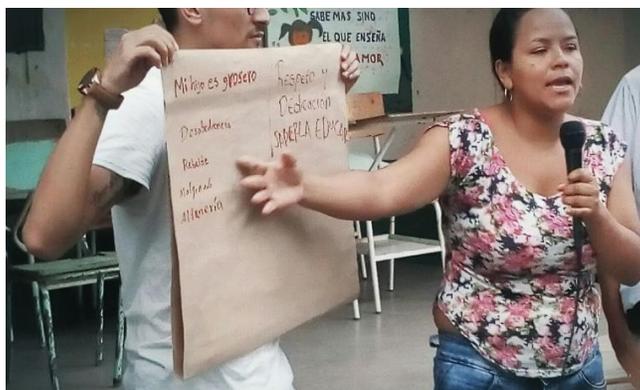


Figura 2. Padres reflexionando sobre las relaciones entre los de casa -sede Alfonso López

Fuente: Cortés-Parra, 2018

En esa medida, los 150 niños aproximadamente que, llegan cada año lectivo a la sede Alfonso López de la Institución Educativa Juan de Cabrera en su jornada de la tarde, tienen derecho a crecer en medio de una cultura empática que la escuela no se niega a buscar. La ruta para eso, debe ser motivo de estudio.

Solo tras agotar el ejercicio investigativo, se respalda la ética del cuidado que, en ese contexto situado, en el presente caso la escuela, se llegue a ofrecer; y en ella, en la ética del cuidado, la necesidad de buscar estrategias con las cuales los docentes visibilicen la posibilidad de ser sujetos empoderados con la fortuna de formar a otros en la tarea de compartir responsabilidades. Sujetos formados con la certeza de fomentar el cuidado de sí.

Pero sucede que, mientras que los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, se convierten en sujetos portadores de un accionar por definir, de un potencial por construir, frente

a sencillos pero trascendentales ejercicios enmarcados en la cultura empática, esta escuela, en especial su cuerpo docente, sigue confundida en la ruta con la que ha de llevar a sus estudiantes (Figura 3) a convertirse en sujetos con habilidades para lograrla.

Por lo planteado hasta aquí, es que se formula como propósito investigativo, la posibilidad de considerar pertinente ofrecer un abordaje comprensivo a las voces de los docentes de preescolar y primaria de la jornada de la tarde de la sede Alfonso López, Institución educativa Juan de Cabrera, de tal forma que ello permita desvelar la complejidad de su vida cotidiana, y reflexionar desde allí, en el potencial que poseen frente al fortalecimiento de la cultura empática de sus escolares.



Figura 3. Estudiantes en el aula de clase.

Fuente: Cortés-Parra, 2016

Observando la sede Alfonso López, cabe preguntarse: ¿La escuela debe permitir que el menor inhiba o reprima su reacción ante el agravio de uno o varios de sus pares? ¿Se pueden estar acostumbrando, tanto el adulto cercano al escolar (el docente –incluido-) como el mismo menor, a las formas con las cuales se invisibiliza la violencia, incorporándose ésta como parte de la cultura escolar? ¿Cuál es la manera adecuada, especialmente para los educadores, de rescatar

la cultura empática que, nos ha sido dada como seres humanos? ¿Qué tanto practican el cuidado de sí los maestros de infantes? ¿Pueden los docentes fomentar el cuidado de sí en sus alumnos?

En ese sentido, el problema que se plantea gira alrededor de la necesidad de sostener el interés por el desarrollo de una propuesta de investigación enfocada en el cuidado de sí de los maestros, desde la cultura empática, y en el marco, precisamente, de una ética del cuidado. Se desvela la posibilidad de despertar el papel trascendental, pero aún poco estudiado, de los maestros integrados a contextos específicos como lo es el de una comuna que, en la capital huilense, se identifica entre las más vulnerables y violentas: La Comuna Ocho.

De este modo, las implicaciones locales y globales descritas aquí, permiten evidenciar la ausencia de elementos teóricos y pedagógicos que configurarían una propuesta didáctica del cuidado, con actores desafiantes en el aula de hoy, como son los maestros de escuela. En este marco, la empatía debe considerarse como el potencial que tienen algunos seres, entre ellos los humanos, de ver el mundo desde la perspectiva del otro; y en ese ejercicio, poder entrar en el mundo de lo otro, sin prejuicios.

Desde este planteamiento, se devela que, la presencia del otro, faculta al sujeto multidimensional para dar el paso al reconocimiento en el aula de seres afectivos y cognitivos, poseedores de conciencia y dispuestos a mejorar siempre los propios comportamientos. De ahí que una propuesta didáctica alrededor del cuidado de sí, sea un camino desde el cual pueda ampliarse la idea de que la paz es necesaria.

### **1.3. Formulación de la pregunta**

Por lo anterior, y habiendo precisado el referido problema, surge la siguiente incógnita que motiva insistir en el proceso investigativo: ¿Cuáles son los elementos teóricos y metodológicos que configuran una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde la

ética del cuidado de sí, con los docentes de la sede Alfonso López -Jornada de la Tarde de la Institución Educativa Juan de Cabrera de Neiva?

#### **1.4. Objetivos**

Con la finalidad de dar respuesta a la pregunta formulada, surgen los objetivos de investigación que guiarán este trabajo, y que se concretan de la siguiente manera:

##### ***1.4.1. Objetivo General***

Determinar elementos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde el cuidado de sí, con los docentes de la sede Alfonso López de la jornada de la Tarde, Institución Educativa Juan de Cabrera – Neiva.

##### ***1.4.2. Objetivos Específicos***

- Reconocer los sentidos que tienen los docentes acerca del cuidado de sí.
- Diseñar una propuesta pedagógica que fomente la cultura empática desde el cuidado de sí.
- Estructurar la estrategia pedagógica en torno al cuidado de sí, con elementos teóricos y metodológicos.
- Reflexionar acerca de los aportes de la estrategia pedagógica estructurada.

## Capítulo Dos

### II. Contexto

El presente estudio se circunscribe en el contexto del municipio de Neiva, capital del departamento del Huila. De esta forma, se expone el capítulo que contiene información general del departamento, información particular sobre Neiva, e información específica que permite la caracterización de la Comuna Ocho, una de las diez que componen la ciudad capital huilense, que contextualiza la Institución Educativa y, más específicamente, que describe la sede escolar en donde se plantea inicialmente esta propuesta. El énfasis que se descubre en el capítulo, es el mismo que se busca sostener de principio a fin, en esta tesis: la cultura de paz.

#### 2.1. Contexto departamental

El departamento del Huila se encuentra ubicado al sureste de Colombia. Al norte limita con los departamentos de Cundinamarca y Tolima, al sur con Cauca y Caquetá, al oriente con Meta y parte del departamento del Caquetá, y hacia el Occidente, nuevamente con Cauca y con parte del departamento del Tolima. La economía base del departamento, se concentra alrededor del sector agropecuario en razón a la variedad de climas; el producto por el que más se conoce a esta región en el resto del país, es el café. Sin embargo, su potencial minero ha sido su impulso por décadas, destacándose como un departamento petrolero.

Con relación al Huila, puede mencionarse aquí también que la mayor parte de su población “es mestiza y tiene su origen en la mezcla entre los indígenas que habitaban la región y los colonos españoles” (Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación, 2013, p. 5). Según las últimas cifras dadas a conocer por el Departamento Nacional de Estadística -DANE, hay un total de 1.009.548 habitantes en este departamento (La Nación, 2019).

Hay que adelantar que, en la región huilense, como en buena parte del país, la historia del conflicto ha marcado a su población, cuando desde “la década de los 80, las guerrillas, tanto las

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), comenzaron a tener impacto” (Vargas, 2018, p. 113), sobre todo en el sur del departamento. Es de anotar que, con respecto al conflicto sostenido en Colombia, “según cifras del Registro Único de Víctimas (RUV), en los municipios de la subregión sur del Huila existen 64.542 víctimas, las cuales equivalen aproximadamente al 21 % de la población” (Vargas, 2018, p. 109).

En este sentido, se tiene a su capital, la ciudad de Neiva, como “el mayor receptor en todo el departamento del Huila, sobre los casos de conflicto armado” (Meneses, 2013). Esta condición del departamento huilense “se explica por diversas causas estructurales y coyunturales de carácter socioeconómico, político y de seguridad, aunque su ubicación geoestratégica es también una de las razones de la presencia de diversos grupos armados ilegales” (Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación, 2013, p. 5).

En el Huila, como en buena parte de Colombia, se pregona hoy más que en ningún otro tiempo, el interés por aportar a la construcción de la cultura de paz, aunque su pregón no es el de otras latitudes internacionales; su contexto es particular: aún aquí el ciudadano se inhibe o se reprime: El gentilicio más empleado para referirse al huilense es ‘opita’; y su carga semántica se encuentra fundamentada culturalmente en su ingenuidad, indiferencia y pasividad. De ahí que se requiera trabajar en su construcción.

Se debe empezar, en este territorio colombiano, por descubrir la correlación entre el problema de la violencia que empaña a los coterráneos, y ciertos hitos históricos, para elevar los índices de comprensión, tolerancia, dinamismo y solidaridad, entre todos los habitantes. En esta región, en todos sus espacios, incluyendo la escuela, puede empezarse a trabajar la cultura de paz prestándole real atención a la inaplazable tarea de reconocer que, a la par de la institucionalidad

otorgada tras los Acuerdos de Paz de La Habana, se requiere el ejercicio de un conjunto de acciones más cercanas a *la imaginación moral* referida por Lederach (2008).

## **2.2. Contexto municipal**

Neiva cuenta con una temperatura alrededor de los 29 grados centígrados, porque está situada a 472 metros de altura sobre el nivel del mar; puede llegar a superar los 35 grados en épocas de fuerte calor; de la capital del país, Bogotá, se encuentra a una distancia de 295 Kms. y dista a San Agustín, de 221 Kms. (Vega, 2012).

Neiva es una ciudad intermedia ubicada en los valles de los ríos del Oro, las Ceibas, el Río Grande de la Magdalena y la terraza que forma este mismo río, considerado como un Puerto Seco, aéreo y fluvial, de real importancia para el sur colombiano. Neiva es paso obligado hacia Popayán, Florencia, Mocoa y Pasto, comunicando de igual manera al sur del país con Bogotá, y a su vez con la Costa Atlántica, los llanos orientales y todo el occidente de Colombia; no es gratuito el lema publicitario empleado durante sus principales fiestas, las fiestas de San Juan y San Pedro, que dice: 'Todos los caminos conducen a Neiva' (López-Alvarado, 2018, p. 143).

La capital huilense cuenta con una gran ventaja topográfica, garantizándose la comunicación terrestre, aérea y acuática del sur colombiano con el resto del país, pero además facilitándola con regiones fronterizas de Venezuela y Ecuador, y es un potencial puente de acceso en la actualidad al Brasil, al Perú y a Panamá (López-Alvarado, 2018).

Desde luego, esa es una de las razones para que Neiva esté ocupada por nativos, migrantes de otras regiones, desplazados por el conflicto armado, y ciudadanos de otros países, que hacen de esta localidad un territorio diverso en cuanto a la forma de pensar, proyectar y crear la ciudad (López-Alvarado, 2018).

El 46, 26% de los habitantes de Neiva se encuentran en el estrato 1. El 26,98%, se ubican en el estrato 2; de igual forma López-Alvarado (2018) señala que más de la tercera parte de la

población residente en esta ciudad, no cuenta con ingresos fijos; prestan servicios o se ubican en trabajos provisionales; sus ingresos provienen de cumplir actividades como rebuscadores, vendedores ambulantes, lustrabotas, loteros, amas de casa, comerciantes minoristas en los espacios de abastos del mercado de la ciudad, “lavadores de carros, entre otros, sin tener un horizonte definido y con bajo nivel educativo” (p. 108).

Para el contexto neivano es bastante adaptable la versión de Lederach (2008), cuando para aludir a la imaginación moral, acude a la imagen de la telaraña: Neiva es una ciudad en crecimiento, en donde deben comprenderse sus relaciones sociales como eso, como una telaraña; ella cuenta con interacciones pero también con puentes, y aunque tenga sectores ubicados en posiciones contrapuestas, no se concibe su existencia de otra forma; debe advertirse que en la telaraña, todo lo que le suceda a uno de sus sectores, afecta a los demás. Así, lo que sucede en la escuela, afecta al municipio, y también viceversa.

### **2.3. Contexto focalizado en la Comuna Suroriental**

La Comuna Ocho de Neiva, está conformada por los barrios La Isla, Las Américas, Alfonso López, Las Acacias y sus etapas, Nueva Granada, Los Parques, Guillermo Liévano, La Florida, Surorientales, Los Alpes, Rafael Azuero Manchola, La Paz, Simón Bolívar, Los Arrayanes, Rafael Uribe Uribe, Panorama, San Carlos, Villa Amarilla, La Cristalina, Bajo Pedregal, El Peñón, El Caracol, El Porvenir, La Esperanza, Las Rocas, Divino Niño, Siete de Agosto, Peñón Redondo, Bajo Américas, El Dorado, La Cabuya, Buenos Aires, La Chamiza, La Provincia. Muchos de estos, hasta hace poco, figuraban como asentamientos urbanos (Trujillo, 2010; Vega, 2011).

Gran parte de estos barrios que iniciaron como asentamientos humanos de carácter invasor, se dieron al final de la década de los '60. Ellos ocuparon los terrenos del señor Max Duque Gómez y, a pesar de los reclamos del dueño, la constancia de las familias para lograr sus

viviendas permitió la legalización de terrenos, dando comienzo por el sistema de autoconstrucción, a las nuevas urbanizaciones.

Por su parte, y pesar de las acciones de los últimos años (Alcaldía de Neiva, 2019) en torno al fortalecimiento de los servicios sociales logrados en convenio con diversos organismos y entidades, el arreglo de las vías públicas, el impulso a las Instituciones Educativas del sector, y, en sí, la atención prestada a los ediles y líderes de la comuna, la Comuna Suroriental, o De Las Acacias (como se denomina también a la Comuna Ocho), comúnmente es relacionada con “homicidios, lesiones personales y hurtos” (Alcaldía de Neiva, 2016, p. 128).

Todas las situaciones violentas vividas en el sector, conforme lo expone de manera oficial documentos pertenecientes a la Alcaldía de Neiva (2016), son debidas generalmente “al control territorial para el expendio de estupefacientes” (p. 128); se afirma, frente a esta condición que, en las últimas décadas, “las lesiones personales se presentaron en mayor cantidad en los barrios Panorama, Nueva Granada y Alfonso López” (p. 128).

En efecto, el barrio Alfonso López Pumarejo, se encuentra ubicado en la Comuna Ocho; y por su origen, puede reconocerse como “una intersección reciente entre el campo y la ciudad” (García, 2008, p. 117). Este barrio se construyó primero como una invasión, como gran parte de los barrios populares de Neiva; contó para ello con el esfuerzo de unas pocas familias provenientes de municipios cercanos o del sector rural, casi siempre su migración se debió a “razones asociadas a la violencia (...), al conflicto armado Estado-guerrilla, o buscando mejores condiciones de vida” (Cuenca, 2016, p. 143). Lo cierto es que en lo primero que pensaron, luego de su esfuerzo en colectivo y en ocasiones de manera individual, fue en la escuela.

Es de anotar que, por tratarse de un sector popular, la niñez del barrio Alfonso López acude a las Instituciones educativas del sector oficial, siendo ellas aún, junto a sus calles y polideportivo, los escasos espacios de encuentro y de sociabilidad de sus pobladores. La

habitabilidad en el barrio se ve afectada no por las condiciones de pobreza en sí de sus residentes, sino por factores inherentes al abandono estatal, y a la elevada vulnerabilidad de los barrios y asentamientos vecinos.

Desde luego, se espera que, para este sector de Neiva, esté llegando el momento de implementar una educación por la paz; una educación desde donde se logre asumir con otros lentes (los de la paz), la incomodidad que produce su realidad; no es fácil asimilar la incertidumbre de una convivencia en los términos aquí descritos; no es nada fácil dejar los miedos; pero debe empezarse; de no hacerlo, se dejarían abiertas todas las posibilidades a continuar en un contexto violento.

#### **2.4. La Institución Educativa Juan de Cabrera, su Sede “Alfonso López”**

Puede resaltarse que el nombre de la Institución Educativa, se debe al reconocimiento oficial brindado al soldado español, subalterno de don Diego de Ospina y Medinilla, a quien se le atribuye la primera fundación de Neiva en el año 1539; del militar Juan de Cabrera, “infortunadamente no se posee datos en los anales de la ciudad” (Aguirre, 2009, párr. 1); en ese fallido intento de fundar a Neiva, ésta recibió el nombre de Villa de la Limpia Concepción del Valle de Neiva. (López-Alvarado, 2018).

Vale la pena resaltar que, en sus inicios, el establecimiento educativo se conoció con el nombre de Peñón Redondo, como se aprecia en el “acuerdo de la fundación emitido por el honorable Consejo de la ciudad en el año 1961. Toma posteriormente el nombre de Juan de Cabrera, sin que se conozca las motivaciones que originaron el cambio, ni quien lo ordenó” (Aguirre, 2009, párr. 2).

Varias décadas después, y con las novedades reglamentarias, en aplicación del decreto 1400/02 y el decreto 0527/03, que unificó inventarios, fondo de servicios educativos y gobierno escolar, lo que era en ese momento conocido en el suroriente de Neiva como colegio Juan de

Cabrera, incorporó a su administración y gobierno, a las escuelas “Alfonso López”, “Ventilador” y “Suroriental”; tres escuelas ubicadas en los sectores del mismo nombre, convirtiéndose allí a partir de ese año, 2003, en lo que actualmente es la Institución Educativa Juan de Cabrera. Dichas escuelas, reducidas en espacio, comenzaron a ser sedes; sus características de funcionamiento administrativo se basan, aún hoy, en los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional -MEN.

Juan de Cabrera es, en la actualidad, una Institución que ofrece educación a cerca de 2000 alumnos en las tres jornadas (Mañana, Tarde, Fines de Semana), abriendo sus puertas a la niñez y a la juventud del sector, desde el preescolar hasta el grado 11°; en la sede principal o sede Administrativa, opera la secundaria en la jornada de la mañana, y el programa para jóvenes y adultos se brinda durante los fines de semana; se trata de jóvenes y adultos que pretenden alcanzar su título de bachillerato por ciclos; esa misma sede, pero en la jornada de la tarde, junto a las Sedes Surorientales, Alfonso López y Ventilador, tienen en sus aulas niños cursando desde el grado de Transición, hasta 5° grado de Básica Primaria (Trujillo, 2010).

En la actualidad, se vienen atendiendo las necesidades en relación a infraestructura exclusivamente en la sede administrativa, en donde se aspira contar de inmediato con la Jornada Única, pero aún se espera atención relacionada con el servicio de espacios deportivos, alimentación para los escolares, biblioteca, conectividad, equipos de sistemas y planta de personal, de modo que esa discusión apenas empieza. Las demás sedes pequeñas, no han recibido la atención merecida por parte del ente municipal.

En sí, la última década evidencia la suma de esfuerzos para que las necesidades que aquejan a la comunidad educativa de la Institución Juan de Cabrera sean atendidas. Por otra parte, y en vista de que tanto los estudiantes, como la comunidad del sector, de manera constante se ven “enfrentados a un fuerte estigma social que los reduce a delincuentes, drogadictos y

violentos” (Cuenca, 2016, p. 142), se requiere mayor intervención, apoyo y acompañamiento con proyectos y convenios interinstitucionales.

En relación a la pequeña sede escolar perteneciente a la Institución Educativa Juan de Cabrera, y que es denominada como “Alfonso López” en razón al barrio que lleva este nombre, se afirma que no se diferencia del resto de las escuelas del sector; pero, aunque la comunidad que la conforma expone una situación económica preocupante, su vulnerabilidad es, tal vez, menos profunda que la vivenciada en la sede Suroriental, también perteneciente a la Institución Educativa Juan de Cabrera. Sin embargo, aún dentro de estas injustas condiciones, se encuentran familias sólidamente constituidas, que en medio de la privación económica se esfuerzan y sacan adelante sus hogares, porque tienen valores y sentido de pertenencia hacia su comunidad.



Figura 4. Taller de encuadre. Sede Alfonso López, aula de Transición. La docente investigadora con los participantes del Taller.

Fuente: Cortés-Parra, 2018

Ahora bien, en el marco de esta investigación, y para ampliar este contexto, junto a seis docentes de aula que conforman la jornada de la tarde en la mencionada sede, y siete padres de familia (de nivel Transición a grado quinto de la misma jornada académica), se desarrolla un taller denominado “Taller de encuadre”. En el taller se reflexiona alrededor de los aspectos positivos de la escuela, así como de los negativos, con respecto a seis puntos: los directivos, los

docentes, los estudiantes, los padres de familia, la planta física, y el entorno inmediato (Figuras 4 y 5).



Figura 5. Fichas diligenciadas durante el Taller de encuadre. Sede Alfonso López

Fuente: Cortés-Parra, 2018

En el espacio mencionado, y con respecto a los directivos docentes, se descubre que padres de familia y docentes coinciden en hacer notar la existencia de proyectos y estrategias que apoyan y animan el mejor desarrollo de la calidad humana y pedagógica en la escuela, pero que el problema fundamental que se evidencia en estos actores educativos, se relacionan con la falta de diálogo, el poco acercamiento a la sede, y con la necesidad de generar contacto entre los miembros de la comunidad escolar; de ellos se leen expresiones como las siguientes: *“nunca están”, “no los conozco, ni sus nombres”. “Poco apoyo a sus docentes”, “No respaldan a los profesores”, “les falta gestionar recursos”*<sup>3</sup>.

Como resultado de este encuentro (Anexo A), se evidencia que la Institución en los últimos años, se viene esforzando en contar con mejores ambientes relacionados con su planta física; en la sede se cuenta con la sala de informática, y el salón de preescolar; este último se tiene como

---

<sup>3</sup> El entrecomillado de este capítulo para expresiones en cursiva, destaca literalmente los escritos de los participantes en el taller de Encuadre, realizados sobre las respectivas fichas.

un espacio bastante agradable. Sin embargo, la planta física en general, no ofrece garantías frente a un ambiente de estudio anhelado por todos.

Durante el ejercicio reflexivo se hace consciencia del abandono estatal (el presupuesto en los últimos dos años se redujo notablemente), de los saqueos que sufrió la escuela entre los años 2017 y 2018, de la falta de compromiso de todos para que las instalaciones sean más agradables. Se leen frases como *“la escuela hace muchos años no se pinta”*, *“se sienten malos olores”*, *“la cancha no está techada o favorecida del sol”*, *“no está arborizada”*, *“los niños sufren caídas porque el encementado de los patios está feo”*.

Durante el levantamiento de este diagnóstico, se resaltan aspectos positivos del entorno inmediato, con enunciados como *“la escuela se encuentra en una zona semi-comercial”*, *“la escuela está cerca de todos”*, *“aquí estudiamos mi esposo y yo”*; pero persiste la manifestación de características menos favorables, como estas: *“solo un portón se usa”* (la escuela posee dos); *“cerca hay amenazas de peligros por pandillas o algo así”*; *“da todo el rayo de sol al dejar o recibir los niños”*; *“no tiene nada bueno”*.

Por otra parte, el diagnóstico permitió hacer un acercamiento al rol de los padres de familia (Figuras 6 y 7); en cuanto a ellos, se leen frases como *“se esfuerzan y sacan adelante sus hogares”*; *“tienen valores y sentido de pertenencia hacia su comunidad”*. Pero también surgen expresiones como las siguientes: *“dejan a sus hijos mucho tiempo solos”*; *“deben ser más responsables”*; *“no les colaboran con las tareas de la escuela”*; *“no los apoyan”*; *“a veces no dan buen ejemplo a sus hijos”*.

Es de reconocerse aquí, que existen familias en donde la mujer asume la mayor parte de la responsabilidad del hogar: responsabilidad financiera, organizativa, crianza, cuidado; haciendo

un sondeo por parte de cada director de grado<sup>4</sup>, de cada 22 hogares que promedian un curso o salón en la sede Alfonso López, tres tienen una mujer como cabeza, y dos madres, iniciaron su segunda relación sentimental, asumiendo que ello no mejora las condiciones frente a sus hijos; muchas veces las hace más complejas. El número se incrementa en la medida en la que los hijos avanzan en edad cronológica.



Figura 6. Padres de familia, sede Alfonso López

Fuente: Cortés-Parra, 2014

Pasando a otro tópico, durante el diagnóstico también se hace referencia a los estudiantes; los representantes de la comunidad educativa y actores en este taller de encuadre, señalan que *“hay estudiantes muy tiernos”, “se ven niños decentes”, “algunos cuentan con valores infundados en casa”, “son alegres”, “entusiastas”, solidarios”*; sin embargo, a la vez se resalta que los escolares requieren superar su trato conflictivo (amenazas, burlas, golpes, empujones, pellizcos, muecas, gestos obscenos) dado entre pares. Los participantes emplearon expresiones como *“son agresivos”, “todo lo solucionan a golpes”, “no respetan a los padres ni a los maestros”, “son groseros”*, para referirse a los escolares.

---

<sup>4</sup> Sondeo realizado en noviembre de 2018, en el marco de la elaboración de este contexto. Los datos eran arrojados por cada director de grado, siguiendo su conocimiento empírico sobre el tema.



Figura 7. Padres de la sede Alfonso López, participando en el proyecto Biblioteca –Escuela

Fuente: Cortés-Parra, 2014

De esta manera, y según los datos arrojados por el taller de encuadre, los padres, junto con los docentes, señalan aspectos positivos de los mismos profesores de la sede, pero admiten condiciones menos favorables en ellos: escriben literalmente que los maestros *“son solidarios”*, *“son puntuales”*, *“algunos son tiernos”*, *“enseñan bien”*, *“aquí los docentes son responsables”*. Pero también se leen frases como *“poco simpáticos con los padres de familia y los estudiantes”*, *“algunos son gritones y peliones”*, *“algunos son cantaletosos”*, *“son malgeniados”*, *“falta prestarles más atención a los alumnos”*.

Bien se puede afirmar que la sede Alfonso López no se aparta de las características con las cuales se valoran las Instituciones de la comuna: sigue siendo poseedora de un “servicio educativo que aún se limita al desarrollo de una educación de tipo tradicional y verbalista, desfasada de las necesidades reales que demanda el mundo de hoy” (Secretaría de Educación de Neiva, 2017, párr. 2). Un mundo que, en gran parte de aspectos, expone una imparable evolución, comprometiendo a los individuos, los hogares, la ciudad y a la escuela, aunque ésta, a un ritmo mucho más lento del que se cree, afectándose las aspiraciones pedagógicas de superar el conflicto, por ejemplo.

En consecuencia, y a partir de lo expuesto hasta aquí, esta descripción se ratifica con estudios llevados a cabo en las comunas vulnerables de Neiva, en los que se afirma que el ambiente social y laboral en sus Instituciones Educativas “es cada vez más insostenible, estresante y agotador para los profesores de la enseñanza pública” (Manrique y Calderón, 2008, p. 6). Sin embargo, cabe señalar que la sede Alfonso López, no percibe esta situación a ese ritmo de complejidad.

En la sede escolar que se trae a esta investigación, no se descarta los inconvenientes de los que son víctimas sus estudiantes. Aceptan, aunque de manera serena, que las ‘*agresiones verbales*’, las ‘*reacciones violentas entre los mismos escolares*’, sin que sus docentes hagan mucho por impedirlo y minimizarlo, son una realidad ante la que hay ‘*poco qué hacer*’; tal vez en la escuela no se alcanza real conciencia, de que todo esto desencadena factores que promulgan un ambiente escolar como espacio complejo, violento, pero siempre mejorable.

La escuela formal, como lo es la sede “Alfonso López”, pero también la amplitud de la construcción formativa que le llega al individuo, a través de diversas formas: sus pares, los medios de comunicación, la sociedad, el ambiente laboral, el contexto, las instituciones políticas, las instituciones eclesásticas, para nombrar algunas, debe abstenerse de hablar de guerra; a las guerras y a la violencia hay que desmitificarlas; hay que observarlas desde el lento del investigador; saber qué son, de qué están hechas, de donde vienen; solo estudiándolas, se da un primer paso para descartar su poder, su repetición sistematizada y estructural.

## Capítulo Tres

### III. Antecedentes y Referente Conceptual

#### 3.1. Experiencias recientes frente al conflicto, en países con procesos de paz

Este apartado es el resultado de las indagaciones logradas frente al conflicto y la anhelada paz, en países con experiencias de guerra, dictadura o conflicto armado interno; en ellos se han dado iniciativas educativas o comunitarias relacionadas con la ética del cuidado, con la cultura empática y, finalmente, con el cuidado de sí. Con su aporte se profundiza la reflexión esperada a lo largo de la presente investigación.

Ello, puesto que Colombia asume la necesidad de atender las experiencias internacionales de paz en la actual coyuntura, para que algunos de los aspectos más representativos de otros países con firmas de acuerdos frente a la oportunidad de dar fin a un conflicto, sirvan de base para inspirar estrategias educativas, o para evitar incurrir en errores por los cuales otros países cruzaron.

De esta manera y en un primer momento, se referencian estudios e iniciativas recientes en naciones con procesos de posconflicto, relacionando de manera directa o cercana, el papel de la educación en la búsqueda de la paz. En un segundo momento, se mencionan prácticas extracurriculares o comunitarias, como experiencias más cercanas a contextos situados y en el marco de una cultura de paz; en una tercera subdivisión se puede evidenciar la relación pedagógica que surge a través de la ética del cuidado y la cultura empática en el marco del posconflicto, como una apuesta por desarrollar la sensibilidad frente a éste, otorgándole a Colombia y a la localidad, un espacio determinante. Acercándose al cierre de este aparte, se esmeran estos antecedentes por destacar estudios y acercamientos al cuidado de sí, aunque se hayan inclinado desde posturas filosóficas y propias del ámbito de la salud; así se concluye que

el cuidado de sí ha sido relevante en la rama de la salud, y puede seguir siendo de interés en todo el campo escolar.

### ***3.1.1. El papel de la educación en la búsqueda de la paz***

El estudio de Barrios -Tao, Siciliani y Bonilla (2017), tuvo como objetivo describir algunas estrategias vividas en los procesos de posconflicto de Estados como Liberia, Sierra Leona y Sudáfrica, recalando que el éxito que pueden alcanzar los gobiernos en procesos de este tipo, depende en gran parte del papel jugado por la educación. La investigación se desarrolló desde un enfoque metodológico múltiple. Se trató de un estudio de caso, revisando planes curriculares implementados por sociedades en posconflicto de los mencionados países.

Barrios - Tao et al. (2017), con el propósito de apreciar los programas de educación en entornos posteriores a conflictos en Liberia, Sierra Leona y Sudáfrica, acudieron a bases de datos y sistemas internacionales (Science Direct, Proquest, Ebsco, Redalyc, Scopus) con relación a las siguientes categorías: educación, programas, narrativa, memoria y posconflicto. El estudio concluye que dichos países cuentan con planes educativos en los cuales, con la participación activa de la comunidad (incluyendo sobrevivientes), se vio fortalecido el proceso de reconciliación; es decir, la inclusión fue clave; se destaca la manera como los gobiernos y sociedades deben confiar en la educación, si su propósito es alcanzar una paz duradera. Los investigadores destacan que, en procesos de posconflicto, se requieren planes de estudio centrados en la formación de valores culturales y habilidades técnicas para mejorar la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad escolar.

Por su parte, Schäfer y Wilmot (2012), se propusieron describir en qué ha consistido la formación docente en Sudáfrica luego del apartheid, y la transformación vivenciada en este país, a partir de ese momento. En su investigación acogen la metodología de la revisión documental, logrando comprender la transformación posterior al apartheid en Sudáfrica en general y de la

educación de docentes en particular. Los autores permiten mostrar que la transformación educativa en Sudáfrica, es un proceso social complejo y multifacético.

Allí, en Sudáfrica, la formación docente se relaciona con un imperativo nacional de transformación socio-política, y responde a presiones enmarcadas en la globalización en la que se empieza a sumergir a partir de 1994. A pesar de lo que Sudáfrica ha logrado desde aquel año, queda mucho por hacer. La transformación educativa en Sudáfrica se ha visto afectada por un reconstructivismo social e instrumentalismo económico (Schäfer y Wilmot, 2012). Se tiene hoy un sistema más equitativo y mejorado de la formación docente, pero han surgido también cuestiones críticas de calidad, y son muchos los docentes que necesitan con urgencia resolución. Se reconoce, de igual manera, que el cambio es un proceso social complejo, continuo y dinámico. En ese sentido, en el contexto de la formación docente sudafricana, se siguen abordando problemas relacionados con la calidad y la cantidad.

Pasando a Latinoamérica, se encuentran iniciativas como la denominada Programa de Formación de Líderes de Paz -PFLP (Fundación Artesanos de la Paz -FAP, 2017), con el propósito de desarrollar capacidades integrales de liderazgo complementando el *Curriculum* académico, en grupos de niños, niñas y jóvenes estudiantes de escuelas de territorios vulnerables, interviniéndolas de forma concreta y con impacto, fortaleciendo su sentido de comunidad y su capital social, en post del desarrollo de proyectos e iniciativas comunes coherentes con la identidad local que impulsen transformaciones hacia una visión de Cultura de Paz en su territorio.

La iniciativa opta por una metodología de talleres experienciales, ofreciendo herramientas prácticas y concretas a los jóvenes con lo cual se les permite desarrollarse de manera más consciente y empoderada en todos sus ámbitos de vida (personal, familiar, escolar y/o comunitario). La experiencia evidenció que, al generar instancias con jóvenes escolares, ellos, al

recibir distinciones, herramientas y participar en espacios que fomentan su creatividad y potencialidad, despiertan sus ganas de involucrarse en dinámicas colectivas que les permitan empoderarse y llevar a la acción sus energías de transformar los problemas que aquejan a su comunidad escolar y sus barrios.

El PFLP (Fundación Artesanos de la Paz -FAP, 2017) se convierte en un innovador programa de liderazgo enfocado en despertar la creatividad en la niñez, ayudándoles a entender la interrelación como ciudadanos desde una comunidad local a una global, siempre aspirándose a la Paz. Los líderes se forman en una Cultura de Paz, donde encuentren su identidad y sentido de vida a través de la comunidad, el medioambiente y los valores humanos.

Por otra parte en Colombia, Mayo, Lozano, Suescún, y Ospina-Alvarado (2018), logran con su estudio una revisión del conocimiento producido en este país entre 2002 y 2012, alrededor de la identidad y de la subjetividad de los menores de edad que vivencian por el contexto en el que residen, el conflicto armado. Los investigadores revisaron los significados que, en torno a la paz y a la democracia, sostienen de manera subjetiva los niños y las niñas, reconociendo la afectación de sus derechos en cuanto a la vida, el desarrollo como personas (incluyendo allí el derecho a la educación), la participación y la protección.

El aporte de Mayo et al. (2018), se centra en la percepción crítica a la versión tradicional que expone la vulneración de derechos del menor como víctimas, proponiendo reconocer “los potenciales individuales y colectivos con las que cuentan ellos, ellas y sus familias” (p. 1). Las autoras mencionan en el estado del arte, estudios que le apuntan a concebir en relatos y experiencias de niños, niñas y jóvenes experiencias, los impulsos sostenidos por ellos para hacer parte de los procesos internos del país.

En ese ritmo de ideas, la investigación de Mayo et al. (2018), deja ver cómo el lenguaje es un eje común en los estudios recabados, y se convierte en el medio por el cual se visibilizan esas

realidades, mostrando a la niñez y a la juventud como sujetos cuya ética y visión de política señalan horizontes nuevos también interesantes para la educación que ofrezca la Colombia del posconflicto.

En sí, debe destacarse que en Colombia se ofrecen 17 posgrados en universidades que le apuestan a la paz y al posconflicto; entre ellos se tiene la Especialización en Conflictos Armados y Paz y la Maestría en Construcción de Paz<sup>5</sup>, la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz<sup>6</sup>, Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz<sup>7</sup>, Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz, la Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de conflictos<sup>8</sup>, la Especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario, y dos estudios de maestría: La Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos y la Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz<sup>9</sup>, la Especialización en Educación para la Paz y la Convivencia<sup>10</sup>, la Maestría en Conflicto y Paz<sup>11</sup>, La Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía<sup>12</sup>, La Maestría en Justicia Transicional, Derechos Humanos y Conflicto<sup>13</sup>, la Maestría en Derecho penal y Justicia Transicional<sup>14</sup>, la Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto<sup>15</sup> y la Maestría en Educación y Cultura de Paz<sup>16</sup>. Estos programas se reconocen como fuentes inspiradoras de experiencias de Educación para la Paz, contribuyendo a ampliar la investigación para la comprensión de lo que significa la construcción de Paz e insistiendo, recordando a

---

<sup>5</sup> De la Universidad de los Andes

<sup>6</sup> Universidad Nacional

<sup>7</sup> Universidad de Caldas

<sup>8</sup> Universidad de Pamplona

<sup>9</sup> Universidad Javeriana

<sup>10</sup> Universidad Libre

<sup>11</sup> Universidad de Medellín

<sup>12</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios

<sup>13</sup> Universidad Externado de Colombia

<sup>14</sup> Universidad Santiago de Cali

<sup>15</sup> Escuela Superior de Administración Pública

<sup>16</sup> Universidad Surcolombiana

Galtung (2011), en la búsqueda de “una transformación social relevante para la vida cotidiana de los ciudadanos” (Ruiz, 2013, párr. 4).

### ***3.1.2. Prácticas comunitarias y extracurriculares en el marco de una cultura de Paz***

En Chile, la iniciativa denominada “Formación de Mindfulness Infantil” (Fundación Artesanos de la Paz -FAP, 2017), tiene como objetivo abrir un espacio regular de práctica de atención plena desde la infancia, para mejorar en el individuo el conocimiento profundo acerca de su autocuidado, de su resiliencia, de cómo lidiar con sus emociones y las de quienes lo rodean (incluyendo a sus maestros), a disfrutar del momento presente, y a recuperar la calma interior, en un marco de confianza, aceptación y apertura.

La Fundación de Artesanos de la Paz (Chile, 2017), se destaca como una organización sustentable de interés público, sin ánimo de lucro, “consciente, abierta, activa, concreta, amorosa y propositiva, que siendo parte del todo, evoluciona como agente de cambio, impactando positivamente a través de la Cultura” (Fundación Artesanos de la Paz -FAP, 2017, párr. 1)

En Colombia, dentro de los Acuerdos de paz entre el gobierno y la extinta guerrilla de las Farc, se estableció la instalación de 20 emisoras a través de las cuales se hiciera pedagogía sobre el proceso paz (El Espectador, 2019). Las regiones del país que hasta el segundo semestre del 2019 se encuentran con emisoras al aire, son Chaparral, en el departamento del Tolima, e Ituango, en Antioquia. Las emisoras son manejadas por la Radio Nacional de Colombia. La mayoría de sus funcionarios son personas de cada una de las localidades; ese es un trampolín acogido para darle sentido de pertenencia a las emisoras. La meta siempre será la de fortalecer la reconstrucción del tejido social en comunidades que por décadas han estado aisladas, altamente afectadas por las consecuencias de la violencia, y que hoy comienzan a reconocerse como territorios necesitados de reconciliación.

La sola selección de las localidades para la puesta en marcha de las emisoras para la paz, es el resultado de un ejercicio dialógico entre los actores que participaron en el Acuerdo Final en La Habana (Cuba). Se asume que continúa la apertura de las emisoras en San Jacinto (Bolívar), Fonseca (La Guajira) y Convención (Norte de Santander). La relevancia para el proceso de posconflicto de estos espacios radiales, lleva a que se emitan allí contenidos relacionados con la pedagogía necesaria para el proceso de paz, de tal manera que se garantice que sus programas y emisiones estén libres de cualquier forma de apología, o de compromisos con determinado partido político (Carreño, 2019).

También en Colombia, en la Mesa de Interlocución y Concertación de los Montes de María (2017), se propuso la implementación y el fortalecimiento de los medios de comunicación de la localidad, así como el resurgir de estrategias de comunicación-educación del contexto, con la meta de reconstruir memoria histórica, visibilizar prácticas culturales y difundir e intercambiar ideas, e información de realce social y político a nivel de los colectivos campesinos, afrodescendientes e indígenas de esta subregión<sup>17</sup>.

En el ejercicio de la Mesa de Interlocución (2017), se reconoció la enorme distancia entre el modelo educativo ofrecido en el país, con la realidad local. En este espacio se destacó que la niñez y la juventud de la región, debe sostener iniciativas educativas que vayan encaminadas paralelamente a las actividades socioeconómicas que por generaciones han desarrollado sus pobladores, y no a los intereses del mercado que atiende el sistema escolar colombiano. Importante conclusión para correlacionarla con el rol del docente, quien se encuentra, por presiones estatales, atendiendo iniciativas extranjeras, más acordes con iniciativas globales, que con las necesidades y expectativas de la localidad.

---

<sup>17</sup> Montes de María se ubica entre los departamentos de Bolívar y Sucre, en el Caribe colombiano, y se considera, en el marco del conflicto armado, uno de los puntos más expuesto a las consecuencias del conflicto interno en el país.

También en Colombia, aunque distanciándose de la escuela formal, Amador-Baquiرو (2016), se acerca a quince organizaciones juveniles en la capital del país, la ciudad de Bogotá, reconociendo en ellas como un común denominador: el acogimiento de estrategias de acción colectiva alrededor de la defensa del territorio, “los derechos de los jóvenes y las jóvenes, y la reivindicación de la diversidad sexual y de género” (Amador-Baquiرو, 2016, p. 1314). Se trató de un estudio enmarcado en el contexto del conflicto armado colombiano, con población joven participante en el “festival de cine y video comunitario en Ciudad Bolívar (Bogotá)” (Amador-Baquiرو, 2016, p. 1313), aunque de ellos no se mencione su vinculación con la educación formal.

Amador-Baquiرو (2016) plantea con su estudio que, en sociedades relacionadas con extensos procesos de conflicto armado, y en contextos en donde se vulnera de manera sistemática sus derechos como es el caso colombiano, y aún en medio de la precarización y la incertidumbre, las experiencias productoras de sentido, son posibles. Amador-Baquiرو asegura que dichas experiencias emergen a través de narrativas no convencionales, y se constituyen en estrategias que trazan creativamente el espacio temporal, generan otras formas de autodeterminación dentro de la cotidianidad que les correspondió en la historia, e interpelan con ellas, “la temporalidad hegemónica” (2016, p. 1314).

La estrategia rescatada por Amador-Baquiرو (2016), se denominó *Colectivo Sueños Films* (*Festival Ojo al Sancocho, Bogotá, localidad de Ciudad Bolívar*), y se reconoce en su investigación, como una experiencia comunitaria, liderada por jóvenes, proponiéndose alcanzar incidencia política y conseguir el empoderamiento que no es alcanzable, frente a la negación de una vida digna. Los jóvenes y adultos de las periferias de Bogotá, buscan conseguir su formación colectiva, para formarse como actores, o directores y guionistas, o como realizadores de sus propios videos alternativos y hasta películas. Sus productos fílmicos sostienen criterios en torno a “la noviolencia, la dignidad, el diálogo intercultural y la paz” (2016, p. 1320).

Por otro lado, y retomando dentro de estos antecedentes la práctica de Mindfulness, en Colombia también se evidencia su acogimiento: Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo (2015), tomaron dos grupos de escolares (control y experimental), 44 adolescentes en total, con edades que oscilaban entre los 12 y 14 años, cursando grado sexto; a los participantes se les aplicaron cuestionarios pretest y posttest, tomando como variables la autoestima y el rendimiento académico; se utilizó la prueba *T de Student*.

En el estudio de Sierra et al. (2015), se concluye que, con la práctica de la conciencia plena, se llega a un conocimiento mejor; no como un ideal, sino como realmente se es, sin tener la necesidad de cambiar o modificar nada para sentirse bien consigo mismo. Se pudo reconocer disminución de los niveles de estrés escolar en el grupo experimental, lo cual puede tener relación con el hecho de haber mejorado los niveles de atención y concentración en ellos, a través de la práctica de Mindfulness.

La investigación de Sierra et al. (2015), confirma la hipótesis inicial que refería la posibilidad de disminución del estrés escolar y el aumento de la empatía con dos meses de práctica de Mindfulness, lo que significa que la implementación de las sesiones para el desarrollo de un equilibrio emocional, produce mejoras de la empatía.

Con el estudio de Sierra et al. (2015), se reconoce una relación entre el estrés escolar y la empatía, en la medida que exista menor estrés escolar, se incrementa la empatía o se sostiene una mejor convivencia con un incremento de la capacidad de comprensión de emociones entre estudiantes.

Las limitaciones del estudio de Sierra et al. (2015), giran en torno al proceso de las sesiones, pues éstas no sostuvieron la continuidad diaria, porque se presentaban eventos de la institución educativa, o inconvenientes con las guías del ejercicio de Mindfulness. Se recomienda que, para futuras investigaciones, se prevean factores operativos y se considere un

tiempo más extenso en la implementación de la práctica de Mindfulness. Igualmente se sugiere emplear mediciones de otras variables psicológicas relacionadas con las habilidades para la vida y considerar la variable del desempeño académico y cognitivo, que no se adoptó.

### ***3.1.3. Sensibilidad frente al conflicto colombiano -experiencias significativas***

En Colombia, Tezón y Puello (2018), acercando su lente investigativo a diferentes espacios y perspectivas del conflicto que ha marcado el Caribe en esta parte de la geografía nacional, y de paso a la niñez y adolescencia de la localidad, especialmente a la de la región de Montes de María, destacan la necesidad de una educación que responda a esa historia del conflicto que los marcó, para concebir la oportunidad de alcanzar una paz estable y duradera.

Tezón y Puello (2018), advierten que, con solo concebir la posibilidad de desarrollar estrategias educativas alrededor de la memoria, se canaliza el camino hacia el empoderamiento de estas generaciones de estudiantes, de tal forma que, con la educación, con la escuela, se construya realmente el conjunto de acciones que fortalecerán su futuro.

Los maestros observados en la Normal Superior Montes de María, se mostraron como agentes del cambio, cuando lo que se hace es ponerse en debate la paz. Según el estudio de Tezón y Puello (2018), las diferentes estrategias aplicadas por maestras y maestros, dan cuenta de la prioridad dada a partir siempre de la propia experiencia personal y acudir a la memoria individual, pero también a la colectiva, “para que el estudiante logre elaborar hipótesis y se forme un criterio sobre su realidad social cercana” (p. 79).

Las experiencias educativas de la mano de los docentes, llevadas en los Montes de María, San Onofre y otras localidades cercanas, se han fortalecido en los últimos años, gracias a los tratados y convenios internacionales. El estudio destaca la manera como los maestros manifiestan su afecto hacia la comunidad, desplazando sus propias necesidades individuales si es preciso, de forma tal que la asistencia comunitaria sea garantizada (maestras que en sus aulas

pasan a ser niñeras y psicólogas el día menos pensado); es así como se destaca la empatía en el docente, el valor otorgado a la solidaridad y el realce que posee el poder de la unidad.

Macías-Tamayo (2018), durante su periodo como Secretario de Educación de Neiva, capital del departamento del Huila (Colombia), lanza una estrategia denominada Expedición Educativa. Durante su etapa diagnóstica, la estrategia tomó forma de minga<sup>18</sup>, para incluir a los padres, estudiantes y maestros de las 37 instituciones educativas de Neiva. La meta es la construcción de los lineamientos pedagógicos y curriculares para la localidad, donde la vida misma de los actores educativos, sea motivo de reflexión constante y de conocimientos en el aula, de modo que los contenidos de aprendizaje sea el mundo y la vida de los niños y de sus familias.

Esta experiencia educativa se adelantó a escuchar a los actores educativos de la localidad, para conocer los proyectos de vida, las preocupaciones, y en sí, la manera de ver la educación de Neiva. Los maestros de Neiva tuvieron en este espacio, una oportunidad, de reflexionar en común sobre su quehacer, sobre las propuestas pedagógicas que se alcanzan, pero también las que sueñan. La estrategia se formalizó aún más, con el respaldo académico que ofrece el Diplomado en Pedagogías y Currículos Alternativos para el Buen Vivir, implementado en convenio con la Universidad Surcolombiana, la Normal Superior y la Secretaria de Educación; en el diplomado participaron cerca de 1900 docentes, quienes tuvieron la oportunidad de acercarse al territorio, al espacio que rodea su Institución Educativa y considerar la propuesta de convertir lo que hace parte de ese contexto, en contenidos de aprendizaje.

---

<sup>18</sup> El profesor Macías-Tamayo, toma el concepto de origen indígena, para reforzar su carga semántica, al referirse precisamente a la reunión solidaria de amigos y vecinos con el objetivo de lograr un resultado en común, y terminar compartiendo un alimento que, de forma espontánea, libre y generosa, lo aportan los mismos participantes.

La estrategia ha sido considerada un ejercicio investigativo que aporta a la valoración del servicio educativo del sector público en Neiva, y junto con la reflexión dada, el potencial que se tienen en manos de los educadores de contribuir en su adecuación; la Expedición Educativa<sup>19</sup> concluye que sí es posible responder desde la escuela a las particularidades de la ciudad; le otorga fuerza al sueño de alcanzar una cultura empática incluso, puesto que la estrategia evidenció la necesidad de fortalecer la tolerancia, la solidaridad y la generosidad, en las actuales generaciones.

### **3.2. Ética del Cuidado y Cultura empática -experiencias en el ámbito educativo**

En la revisión de antecedentes, se reconocen alternativas, investigaciones o artículos del orden internacional y nacional, que sostienen relación educativa con la ética del cuidado y con la cultura empática. Aquí se presentan las arrojadas por bases de datos, tras establecer como términos de búsqueda “Experiencias pedagógicas en torno a la paz”, “Cultura empática”, “experiencias en torno a la paz –docentes de aula”.

En Holanda, Weinberger (2017) se plantea como objetivo proponer el concepto de Empatía en la Educación, no solo como un vehículo para promover buenas prácticas de enseñanza y establecer mejores escuelas, sino también como una perspectiva educativa con el potencial de una gran escala de impacto social. En su estudio, presenta definiciones actualizadas del término empatía en el contexto de la educación humana, y luego explica por qué es necesario promover estas ideas en el mundo de hoy.

---

<sup>19</sup> Esta estrategia fue seleccionada como una Buena Práctica que las Secretarías de Educación adelantan en el País, por la ruta de promover el diálogo social y la construcción colectiva de propuestas pedagógicas que integre la vida de los niños, de las familias y del territorio en contenidos de aprendizaje. En el 2018 el programa regional para el desarrollo de la profesión docente en América Latina, auspiciado por la OEA, OEI, CAF y el Banco Mundial, la seleccionó entre las 30 experiencias de innovación y pertinencia, de 110 que participaron de una convocatoria a nivel de América Latina y el Caribe, rescatando el proceso que se trae con los maestros, las familias y las comunidades en un proceso pedagógico de integración social. (Machado, 2018)

Con esa meta, Weinberger (2017) presenta un marco conceptual que especifica prácticas y competencias esenciales para promover la empatía en las escuelas por parte de los profesores, los estudiantes y los administradores por igual; finalmente, demuestra cómo se pueden manifestar estas pedagogías en dos contextos desafiantes en la configuración del aula de hoy.

El estudio de Weinberger (2017), permea una concientización del alcance de un ambiente empático en el aula, que alienta a todas las partes interesadas, frente al ejercicio de pensar, de crear, de aprender y de ejecutar.

En México, Carrillo-Pérez (2016) se planteó como objetivo de investigación, cambiar la perspectiva respecto a la resolución de conflictos. Para eso, creó espacios de convivencia positivos en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, Estado de Toluca, México. Se trabajó con 33 niños cuyas edades oscilaban entre 11 y 12 años, un docente frente a grupo, un directivo, dos subdirectores, dos promotores de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), dos de salud, dos de educación física y uno de convivencia escolar armónica.

Carrillo-Pérez (2016) aplicó una serie de dinámicas de grupo, para lograr así una cultura de paz en los estudiantes de dicha escuela, impulsando la mejoría en las relaciones entre sus compañeros y compañeras, siendo también extensible este cambio a la relación con su docente y familia. Se concluyó que sí se puede tener una convivencia escolar armónica, sana y pacífica aplicando estrategias frente a la resolución de conflictos, destacando que ése es un factor que influye considerablemente en la adquisición de conocimientos y el aprovechamiento escolar.

El estudio de Carrillo-Pérez (2016) insiste en que sí es posible lograr ambientes de paz dentro del aula, siempre y cuando la solución de conflictos se logre a través del diálogo y de la aceptación desde el cuidado de sí mismo entre pares, apoyado por dinámicas y estrategias dentro del aula, aplicándolas y evaluando lo que piensan los niños a partir de sus comentarios.

Sin embargo, la investigación de Carrillo-Pérez (2016) reconoce como una limitante, el hecho de no encontrar la manera que dichos temas se puedan incluir como parte de los contenidos llevados a las clases, en razón a que los profesores y directivos se encuentran más preocupados por dar prioridad al programa de estudios oficial, considerando que las actividades ajenas a los contenidos de la evaluación de los niños, resultan una pérdida de tiempo.

En Costa Rica, Calderón, González, Salazar y Waschburn (2014), llevaron a cabo el estudio denominado *El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado*, el cual tuvo como objetivos analizar el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan las niñas y los niños de tercer grado e identificar los conocimientos, habilidades, estrategias y recursos utilizados por el personal docente ante las diferentes emociones que manifiesta el estudiantado en el aula.

La investigación de Calderón et al. (2014) sostuvo un enfoque misto, y entre sus resultados obtenidos se destaca la identificación de elementos facilitadores y obstaculizadores del quehacer docente sobre las emociones de sus estudiantes; igualmente logra constatar una deficiencia en el profesional en educación en cuanto al conocimiento de la temática, la falta de estrategias aplicables a las emociones de sus estudiantes, así como la poca información y actualización que se tiene en cuanto a la educación emocional en las aulas.

Pérez-Escoda, Filella, Alegre, y Bisquerra (2012), en España, se plantearon como objetivo en su estudio, mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de la competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida). Se trata de una investigación mixta, con un diseño cuasiexperimental pretest y posttest con grupo control. En esta investigación, se acude a diversos instrumentos de tipo cuantitativo, algunos *ad hoc* y otros validados previamente, así como a la técnica de la observación.

La investigación destaca la oportunidad que se tienen a través de la pedagogía, de progresar en el fomento de la competencia emocional de los participantes, hasta conseguir mejoras significativas en las relaciones humanas que se tejen al interior de las escuelas (Pérez-Escoda et al., 2012). Están, estos autores corroborando con su investigación, lo afirmado antes por otros expertos, en relación a que “las competencias emocionales tales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar pueden enseñarse y aprenderse” (p. 1184).

La principal limitante hallada en el estudio de Pérez-Escoda et al (2012), se relaciona con los instrumentos; entre ellos estaba la escala de estrés, cuya fiabilidad fue relativamente baja, aunque esta medida fue correlacionada con la medida del clima institucional, apoyando así su validez. Otra limitación fue que los datos fueron recabados a través de medidas de autoinforme o a través de observaciones de los docentes, con cierta carga de subjetivismo que es propenso a una especie de sesgo (Pérez-Escoda, Filella, Alegre, y Bisquerra, 2012).

En Colombia, por su parte, se encuentra el estudio realizado por Ariza-Díaz y Muñoz-Sicard (2016), quienes se propusieron encontrar el sentido que tiene la ética del cuidado en estudiantes y docentes de las instituciones educativas distritales Santa Bárbara y Ciudad de Montreal. Los autores en su investigación promovieron la reflexión en torno al tema del cuidado cuando éste se relaciona con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Noddings (1992) fue una de sus referentes teóricos, destacando su aporte alrededor del papel fundamental del cuidado en la escuela. Otra de sus fuentes es Gilligan (1985) quien junto a Noddings, entrelazan el cuidado y la dimensión corporal, dejando ver el cuidado como fundamental en la escuela.

Es así como Ariza-Díaz y Muñoz-Sicard (2016) motivaron su investigación desde un enfoque biográfico narrativo, y acogieron la entrevista y las autobiografías como técnicas de recolección de la información. Para el procesamiento de los datos, se apoyaron en el programa

informático Atlas Ti. El estudio reconoce entre sus resultados, “la carencia conceptual y práctica real del cuidado como amor propio” (Ariza-Díaz y Muñoz-Sicard, 2016, p. 104) y el señalamiento que hace la comunidad educativa en torno a la necesidad de que la escuela asuma la responsabilidad como una de las fuentes a las soluciones de las problemáticas sociales que traspasan los procesos escolares.

Ariza-Díaz y Muñoz-Sicard (2016) terminan su trabajo investigativo proponiendo un ejercicio de intervención, considerando la manera como se pueden articular la ética del cuidado y los contenidos disciplinares de las áreas de Educación física y Educación musical, convencidos en encontrar en ella una herramienta con la cual se genere una cultura del cuidado en cada una de las Instituciones en las cuales los investigadores se encuentran vinculados como docentes del sector público.

Otro estudio llevado a cabo en Colombia, es el dirigido por Plata, Riveros, y Moreno (2010). Los investigadores, con su estudio, se propusieron identificar la asociación existente entre la autoestima y la empatía en un grupo de adolescentes observadores, víctimas y agresores en situación de *bullying* en una institución educativa del municipio de Chía, Cundinamarca.

La investigación de Plata et al. (2010), denominada *Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía*, es de corte empírico analítico, sostiene un diseño descriptivo y un método de asociación. Los instrumentos empleados son la escala de autoestima de Rosenberg, la escala de empatía del cuestionario de Conducta Prosocial de Martonell, González y Calvo (1998, validada para la población colombiana por Rey, 2003) y el “Cuestionario Secundaria de 12 a 16 años de edad” de la UNICEF y La Defensoría del Pueblo en España. Para el estudio los autores toman una muestra intencional de 57 adolescentes. Los resultados obtenidos se analizan con base en el paquete estadístico SPSS, encontrándose que la relación que existe entre la empatía y autoestima en los

observadores es inversamente proporcional, mientras que en las víctimas es directamente proporcional, por ser la población de victimarios muy poco significativa no se hizo asociación entre estas variables.

Además, la investigación de Plata et al. (2010) concluye que, dentro de los testigos, se hace evidente que se observa con mayor frecuencia el acoso de tipo verbal, en mayor proporción el de “poner apodos” y “hablar mal del otro”; los datos ponen en manifiesto que la situación del bullying pasa desapercibida para el adulto, ya que los observadores no reportan esta situación a los profesores o los padres. En la misma dinámica, la autoestima en la mayor parte de los observadores es alta y la empatía de este grupo poblacional se encuentra en un nivel medio, lo que puede explicar la ausencia de comportamiento prosocial en esta población.

El estudio reconoce que la autoestima en la población víctima (80% por insultos), se caracteriza por ser alta a diferencia de lo encontrado en la literatura que plantea que está relacionada con baja autoestima. Sin embargo, habría otros factores de protección de la autoestima de este grupo poblacional que estarían contribuyendo a mantener unos niveles altos de la misma. Un importante porcentaje de los casos que presentan baja autoestima y que indicaría que, de todas formas, el ser víctimas de bullying, en algunos casos si comprometerían este aspecto.

Se reconoce, sin embargo, entre las limitaciones del estudio de Plata et al (2010), las relacionadas con la generalización de la muestra, por ser de tipo incidental; por tal razón, es necesario tener muestras representativas que permitan establecer relaciones existentes en cuanto a los aspectos psicológicos que están interviniendo en los diferentes actores del bullying. Otro aspecto que limitó los resultados fue el cuestionario para determinar a los diferentes actores, ya que este no se encuentra validado para la población colombiana.

También en Colombia, Cortés-Ramírez y Parra-Alfonso (2009) reflexionan en torno a la socialización política, articulando su ejercicio investigativo, con la ética del cuidado propuesta por Carol Gilligan. Las autoras sostienen una perspectiva de género, destacando entre los distintos agentes de dicha socialización política, a la escuela, y en ella, el sistema educativo.

Cortés-Ramírez y Parra-Alfonso (2009), a propósito del sistema educativo como agente de la socialización política, señalan al profesor entre las variables relevantes en el aprendizaje político; el estudio se torna interesante para comprender que los valores del cuidado dejan de ser exclusivos de las mujeres, si el propósito es lograr una democracia real en un país en proceso de post-acuerdo, como lo es Colombia. Sin embargo, las investigadoras no ahondan en la posibilidad que poseen los maestros en el fomento de una ética del cuidado, así como en la construcción de relaciones democráticas y del desarrollo de la negociación.

La Alcaldía Mayor de Bogotá, con el apoyo de *Save the Children* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010), en el año 2009, emprendió una estrategia centrada en una guía que, bajo el lema de Ciudad protectora, promovía a la capital colombiana como una ciudad de derechos. Es así como se planteó un ejercicio consistente en llevarle a cada quien un papel determinante frente al propósito de ver materializada la transformación cultural en Bogotá, para lograr ver protegida y sin violencia ni accidentes, a toda la niñez: Bogotá como “una ciudad protectora de la primera infancia”.

Tras un diagnóstico sencillo pero persuasivo, la cartilla publicada por la Alcaldía de Bogotá (2010), aboga por el compromiso de todas las personas para que se conviertan en individuos protectores, y de paso planteen y movilicen estrategias con las cuales se disminuyan las diferentes formas de violencia que involucran a la infancia, y con ello, se promueva una cultura de protección. El cuidado se muestra en esta guía, como el compromiso para todas las personas, para contar con estrategias de respuesta ante la vulneración de derechos en la infancia,

pero también como el conjunto de acciones de prevención de la violencia infantil: “Los adultos protectores tienen una mayor sensibilidad para acoger en sus vidas a los niños y las niñas desde el afecto, el respeto y el cuidado” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 14).

Continuando con Colombia, Hernández-Delgado (2009) aporta a través de su investigación, elementos teóricos sobre los significados y las características que, desde la resistencia civil en este país, se enmarcan dentro de la educación y de la formación no convencional. Es así como los pueblos indígenas, por ejemplo, exponen experiencias de resistencia civil de manera que se convierten en ejemplo de educación propia: se conocen ejercicios que evidencian la elaboración colectiva y comunitaria de currículos educativos, junto a la profesionalización de docentes indígenas. Se han construido en los últimos años en Colombia, centros educativos, y existen convenios con universidades a través de las cuales la educación superior llega a sus territorios facilitando el ingreso de los jóvenes.

### **3.3. Estudios e iniciativas frente al Cuidado de Sí (tras un lente filosófico)**

Aunque en la educación formal son escasos los estudios que se acercan a la cotidianidad del docente, con el propósito de atender las experiencias y vivencias de los mismos alrededor del tema del cuidado de sí mismo, o con su manera de percibirlo, se deciden mencionar los siguientes aportes, destacando su perfil más filosófico que educativo, y ahondado con rigor académico, en procesos formativos de profesionales de la salud:

En Chile, desde la Universidad Alberto Hurtado, Cea-Jacques (2018), se propuso investigar el antiguo concepto de ‘cuidado de sí’ (*epimeleia heautou*) siguiendo los planteamientos de Foucault presente en sus obras finales, y contrastándolo con el concepto que se conserva actualmente de ‘autocuidado’, con la idea de reconocer de qué manera el primero se sostiene en tiempos de hoy. En su investigación logra develar que el autocuidado no cuenta con las implicaciones espirituales que, el cuidado de sí, trabajado por Foucault, posee (Cea-Jacques,

2018). Desde luego, el autor percibe la oportunidad ética que se tiene de alcanzar dicha dimensión espiritual, si dentro de la propuesta de autocuidado se incluyen estrategias entre las cuales se destaca la práctica de conciencia plena (*mindfulness*).

Por otra parte, en Colombia, con el respaldo de la Universidad Santo Tomás, Bejarano-Sanabria (2018), tomando como marco referencial la filosofía, se propuso observar cómo el aporte helenístico en relación al cuidado por uno mismo, está articulado al tema de la autofinalidad de sí (Foucault, 2006). Para su estudio materializa una revisión documental acercándose con lentes de investigador al trabajo intelectual que sobre el cuidado de sí, expuso Foucault. Además, se acerca a la formación (*Bildung*) y al papel del maestro señalada por Quiceno (2003); el investigador tuvo presente a Runge-Peña (2003) y a Díaz (1993), cuando observaron que para Foucault “el hombre se reconoce como sujeto ético a partir de cierta relación consigo mismo” (Bejarano-Sanabria, 2018, p. 93).

### **3.4. Estudios e iniciativas frente al Cuidado de Sí (en ámbitos diversos)**

El mundo académico expone investigaciones en la rama de la salud, abordando las interacciones de los estudiantes, especialmente de los estudiantes de enfermería. Dichas interacciones se han observado en contextos propios de la práctica asistencial, abordando especialmente aspectos de su potencial identidad profesional, o de su práctica universitaria. Se trata de estudios con los que se reflexiona alrededor de la manera como se cuidan a sí mismos estos futuros profesionales, considerando que, a corto o mediano plazo, ellos cuidarán a otros. De esta manera, el campo de la salud se ha preocupado en las últimas décadas, más que el campo educativo, por alcanzar investigaciones en torno a las interacciones y a las relaciones, reconociendo que precisamente de ellas, surge el conocimiento construido socialmente, con respecto al cuidado. Con esta aclaración, se destacan los siguientes estudios:

En Brasil, con el respaldo de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Freitas, Torres, Silva, Monteiro, y Vasconcelos, (2019), exponen su investigación bajo el título Representaciones sociales de familiares de pacientes en unidades de cuidados intensivos: implicaciones en el autocuidado. Sus autores, todos con estudios de Enfermería, se propusieron analizar y describir los significados asociados con la atención y la unidad de cuidados intensivos, y sus implicaciones para el autocuidado de los familiares de pacientes ingresados a la unidad de cuidados intensivos. Se trata de un estudio de corte cualitativo, tipo descriptivo; se apoyaron en la Teoría de las representaciones sociales. En la investigación participaron 40 familiares de pacientes de la unidad de cuidados intensivos, observados en un corto tiempo de 18 días del mes de noviembre de 2014. Los autores encontraron que las declaraciones se sintetizaron en tres Unidades temáticas: "Unidad de cuidados intensivos: muerte versus cuidado", "Cambios en el cuidado personal: familiares de pacientes de la unidad de cuidados intensivos" y "Cuidado: Ley del amor". Con el estudio fue posible identificar representaciones sociales de los familiares de pacientes ingresados a la UCI, alrededor del tema del cuidado, así como sus implicaciones para el cuidado de sí. Los autores reconocen la complejidad de las representaciones y la manera como factores como el tiempo y la experiencia, son fuertes influencias en su determinación.

En el Perú, Tejada, Ramirez, Díaz, y Huyhua, (2019), llevan a cabo el estudio denominado Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermería. Los autores decidieron explorar la práctica pedagógica docente en la formación para el cuidado de enfermería en la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. Éste es un estudio cualitativo, exploratorio, descriptivo, con una población participante de 21 informantes. Acogen como técnica de recolección de información, la entrevista semi estructurada. Analizan los datos a través de la codificación abierta, axial y selectiva hasta obtener como categorías inductivas las siguientes: Convivencia y relaciones de cuidado/descuido en la formación de enfermería;

(Des)articulación teórico- práctica en la enseñanza/aprendizaje del cuidado de enfermería: hacia la integración docente-asistente; y Complementariedad docente/estudiante para la construcción de conocimiento y estrategias didácticas.

Tejada et al. (2019) concluyen que con la acogida de la pedagogía para el cuidado de enfermería, se evidencia un espacio de cuidado/descuido, se demanda la integración docencia-asistencia y se motiva el futuro profesional en el fortalecimiento de competencias pedagógico didácticas, a través del aprendizaje basado en problemas, casos hipotéticos, laboratorios vivenciales y sociodramas; recomiendan, igualmente los autores, incluir como ejes transversales en los procesos formativos, el cuidado y la investigación.

También en el Perú, Gorriti, Rodríguez, y Evangelista (2016), adelantaron su estudio de corte cualitativo, y asumiendo el método de historia de vida, con 22 estudiantes de Enfermería. El propósito de la investigación fue describir y comprender las experiencias del estudiante en el cuidar de sí durante su formación profesional. Las autoras llegan a la conclusión que la enseñanza del cuidado influye en el proceso de ser y vivir saludable, así como también se reconoce que es necesario sensibilizar la formación humanística también del futuro profesional de enfermería para cuidar de sí.

En Colombia, Muñoz (2009) presenta su investigación con la cual indaga por las representaciones sociales del cuidado de sí en salud. Participaron en el estudio un grupo de adultos jóvenes universitarios de Medellín. La metodología acogida fue de corte cualitativo, con enfoque interaccionista simbólico y sostuvo un método etnográfico. Con su estudio la categoría “cuidado de sí”, se destaca, por su potencial para hacer referencia a la actitud relacional de los sujetos con su cuerpo, pero también con lo otro. La autora destaca durante su investigación, los postulados de Foucault, aunque los eleva al tema de la salud, tomando elementos con los que se

develen los significados dados por los seres humanos a las prácticas diarias y cotidianas, alrededor del cuidado de la salud.

### **3.5. Referente Conceptual**

El presente trabajo pretende situar los referentes conceptuales que se conecten con los propósitos de la investigación. Se destina, para ello, un espacio en el que se introducen expresiones aclaratorias alrededor de la educación para la Paz y la pedagogía para la Paz; igualmente, se atiende la definición de ética del cuidado y de la pedagogía del cuidado, para cerrar el apartado con la definición de cuidado de sí.

La ética del cuidado de sí, a propósito, es una cuestión que no fácilmente se tematiza, al menos al nivel de diccionarios filosóficos, es una tarea compleja. Sin embargo, en este capítulo pretende ser pensada desde la perspectiva de Foucault (1994), y en el marco de su análisis, es situada desde las propuestas de otros autores como Nussbaum (2014).

El propósito, se aclara aquí, es conectar el modo en el que Foucault introduce sus postulados, con el ofrecimiento de otras claves importantes de interpretación, sin que ello implique desbordar el tema que motiva esta investigación, y que consiste en el fortalecimiento de la cultura empática, entendida como una manera de alcanzar la paz duradera y sostenible que merece Colombia.

#### **3.5.1. *La Educación para la Paz y la pedagogía para la Paz***

Para hablar de *la Educación para la Paz* y de *la pedagogía para la Paz*, ineludiblemente se acude a los referentes de Galtung (1985), de Noddings (2009) y de Nussbaum (2012), entre otros, y se acepta que la práctica educativa debe tener en cuenta “la naturaleza social de la pedagogía y los diversos factores que atraviesan la realidad social” (Echavarría-Grajales, Bernal-Ospina, Murcia-Suárez, González-Meléndez, y Castro-Beltrán, 2015, p. 164).

A la par de la UNESCO (1998), cuando se dispone a formular un manejo amigable de los conflictos, se aprecia a Jenkins (2006) y Kester (2007), quienes abogan por ‘pedagogías de compromiso’; junto a ellos, se recuerda a Freire (1992), cuando propone la ‘concientización’ de la mente de las personas para superar la opresión a través del humanismo transformador; sumándose, se encuentra Page (2008), quien planteó su tesis de ‘aprender a saber, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos’ (Adetoro, 2015). Es así como aprender sobre paz, traza un reto sobre el cual la pedagogía debe seguir jugando todas sus cartas.

Es, en opinión de Galtung (1993), la Paz alcanzada como resultado de sumar la Empatía, la No violencia, y la Creatividad (Del Pozo-Serrano, Jiménez-Bautista, y Barrientos-Soto, 2018); puede asegurarse que esta fórmula, con sus tres sumandos, se permea en los ámbitos educativos, en donde el potencial para fomentar y socializar la cultura de paz, es inmenso; por lo tanto, existe un alto nivel de confianza en que es con la educación, la herramienta precisa para buscar transformar la cultura de los pueblos, y apreciar la Paz.

Con relación al aporte de Noddings (2009), se llega a destacar una nueva visión del rol de la escuela, en relación al cuidado de sí y del otro que aprenden los sujetos, partiendo de “la relacionalidad del cuidado natural” (p. 40); mientras que los aportes de Nussbaum (2012), rodean sus postulados enmarcados en el alcance de una pedagogía que se mueve entre los principios socráticos, puesto que éstos promueven la reflexión personal y el diálogo, y la apuesta actual referente a los valores básicos, sin dejar por fuera el respeto a los diversos estilos de vida (Guichot-Reina, 2015).

En conclusión, cuando se admite que la violencia ha estado y está presente en las diferentes comunidades, también se asume que la Educación para la Paz se requiere allí, y que es con pedagogía como se “debe enfrentar en parte esta responsabilidad social” (Valencia-Álvarez, Corredor, Jiménez-Coronado, De los Ríos-Castiblanco, y Salcedo-Díaz, 2016, p. 127). De modo

que, conforma a la internalización que de la violencia se hace en los colectivos, también en los colectivos se habla de la importancia de la educación, para que sus miembros tengan otra opción, diferente a la de aceptar y adherirse a culturas violentas.

Si bien se reconoce la manera como los diversos comportamientos y actitudes aceptables dentro de un determinado patrón cultural y social dominante, son aprendidos y aprehendidos para violentar y generar malestar entre los individuos, la pedagogía para la paz surge como contra cara a esta realidad. Los conflictos bélicos y las demás formas de violencia, arrojan cifras cada vez más escalofriantes, de modo que se requiere crear nuevas estrategias a través de las cuales se promueva la cultura de paz, y el canal propicio para esto, sin duda es la educación.

De modo que, es con la educación que se facilita ver la paz como una necesidad “con visión de futuro. Desde luego, ninguna parte del mundo se salva de una tensión o violencia” (Adetoro, 2015, p. 325). Por ello, dentro de la construcción de paz en países como Colombia, se hace evidente el desafío de diseñar e implementar propuestas educativas que convoquen a la reflexión y al estudio de los aspectos sociales y culturales que enmarcan y provocan posturas violentas, así como se hace urgente estudiar los caminos hacia la paz duradera y sostenible.

Los educadores de países en los cuales se han librado guerras y conflictos armados, terminan asumiendo posiciones frente al currículum, en donde las prioridades no son las mismas dadas décadas atrás, sino que, por el contrario, son movidas por el requerimiento de implementar planes de estudio en los cuales prime la escucha activa, el diálogo, el fomento de habilidades de resolución de conflictos y de liderazgo democrático, el trabajo colaborativo y la reflexión (Shuayb, 2015); todas estas, condiciones y valores propios de la ética del cuidado.

En contextos de guerra las escuelas, más que un lugar de control y sujeción, se constituyen en escenarios de resistencias; pasan de ser el espacio destinado socialmente a la enseñanza y al aprendizaje, se constituyen en trinchera, albergue y lugar de encuentro de saberes

populares y de resistencias intergeneracionales e interculturales, frente a los currículos y saberes hegemónicos. (Botero-Gómez, 2015, p. 1195).

Partiendo de lo que sostienen Castillo y Gamboa (2017), la responsabilidad con la escuela debe motivar a sus actores a “realizar un esfuerzo mayor para llevar adelante acciones e ideas tendientes a mejorar el sistema educativo actual, donde la educación para la paz forme parte integral y esté integrada como un elemento esencial de todo proyecto educativo” (p. 117). Queda claro que es hoy pertinente y relevante el diseño e implementación de propuestas pedagógicas orientadas al fomento de la Educación para la Paz en las instituciones educativas de Colombia, fundamentadas en la Ética del Cuidado (Quintero y Oviedo, 2018).

### ***3.5.2. La ética del cuidado y la pedagogía del cuidado***

En la medida en la que se plantea un marco referencial desde el cual la academia y la escuela en sí, puedan ver superadas prácticas educativas tradicionales y convencionales fundamentadas en la repetición de nociones abstractas y, en lugar de ellas, proponer metodologías centradas en la vida y para la vida juntos (Quintero y Oviedo, 2018), se acoge la Ética del Cuidado.

La Ética del Cuidado se configura desde la psicología moral con los presupuestos de Gilligan (1985). Puede empezarse esta descripción del referente, presentándola, como “una de las teorías que permite explicar los procesos de construcción de ciudadanía de las mujeres” (Parra y Cortés, 2009, p. 206): De acuerdo con la autora, el patriarcado negador y excluyente durante siglos, no había permitido escuchar las voces de las mujeres, construyendo toda una estructura cultural perpetuadora del silencio.

La autora contrapone las experiencias de las mujeres, que hasta entonces no se habían tenido en cuenta en los análisis teóricos sobre el desarrollo y la capacidad moral. De acuerdo con Benhabib (1992), Gilligan realiza una revolución científica de la psicología moral: sus

planteamientos constituyen un cambio paradigmático desde la lógica femenina, tomando como referencia la teoría elaborada por su maestro, Kohlberg (1927-1987).

La investigadora en mención, demuestra que el cuidado no es un asunto exclusivo de las mujeres, sino que le compete a todo ser humano, sin excepción. Los seres humanos están inclinados a la empatía para con los Otros. Así, el punto central de la Ética del Cuidado, es la responsabilidad (Gilligan, 2013), que surge de la conciencia de formar parte de una red de relaciones de interdependencia con los Otros (Benhabib, 1992), quedando claro que la identidad femenina está constituida de manera relacional, en relación a otro.

En este sentido, Gilligan constata que la Ética del Cuidado puede llevar al individuo a actuar con cuidado en el mundo -cuidado de sí mismo, cuidado con el otro, cuidado con lo otro, mientras insiste en el costo que se tiene por la falta de cuidado materializado en el hecho de no prestar atención, de no escuchar, de ausentarse y de no responder con integridad y respeto (Gilligan, 2013).

Es así como el cuidado se puede apreciar en este estudio, entre las habilidades (Comins, 2003) con mayor opción frente a la necesidad de atender los currículos escolares enmarcados en una Educación para la Paz; ello, aceptando que la Educación para la Paz, en el marco de la ética del cuidado es, en la actualidad, un campo en desarrollo (Quintero y Oviedo, 2018).

Con el fundamento brindado por la Ética del Cuidado, la Educación para la Paz se esmera por el desarrollo de competencias comunicativas, cognoscitivas y emocionales, de tal manera que afloran en los individuos y sus colectivos, las habilidades básicas requeridas a la hora de establecer diálogos constructivos, considerar con respecto los diversos puntos de vista, y comprender los posibles efectos de una decisión propia sobre la de los demás; es, por el cuidado, que se fomentan habilidades para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás (Cortés-Ramírez y Parra-Alfonso, 2009, citando a Vélez, 2005).

Se trata, pues, de exponer que la *Ética del Cuidado* convoca la puesta en marcha de acciones y prácticas de reconocimiento de distintas voces y la visibilización de los sentires y decires de los niños, jóvenes (Quintero y Oviedo, 2018) y maestros, de las Instituciones Educativas, aceptando de sobre manera, que los conflictos siempre han de estar allí, y que es cuestión de saltar los mitos, y encontrar lo absurdo que se encierra en el hecho de aspirar resolverlos de manera violenta. Acerca de eso, se puede pensar la manera en la que la violencia tiene múltiples manifestaciones, como también las tiene la paz; y su sutileza puede llevar al sujeto que se forma, a caer en un nihilismo en el cual la sensibilidad no tiene cabida; eso puede ser nefasto en la pedagogía; no es la ruta.

### ***3.5.3. Empatía y cultura empática***

La empatía, en el pensamiento de Edith Stein (Breslau, 1891-Auschwitz, 1942), se da en el aprehender las experiencias vivenciadas por el otro; es un proceso de conocimiento con el otro y simultáneamente consigo mismo. La empatía es un ejercicio fenomenológico intersubjetivo dado en actos espirituales que se posibilitan en la conciencia experiencial, en el espíritu del sujeto que empatiza, que modifica la conciencia unitaria. “La empatía es la conciencia experiencial en la que vienen a dársenos personas ajenas” (Stein, 2004, p. 113), y aquí será concebida como una excelente ruta dentro de la pedagogía por la paz.

Stein (2004), aunque coincide con su maestro Husserl al reconocer la empatía como las experiencias conscientes de otra persona (Moran, 2008), y considerar la aprehensión de la vivencia ajena como el apercibimiento del vivenciar de otro, difiere de él y de otros teóricos con respecto a la explicación en torno a cómo sucede el proceso empático y el estudio de las estructuras de los sujetos que entran en relación empática.

De este modo, Stein (2004) afirma, con relación a la distinción cualitativa de las conciencias subjetivas, que el error de las teorías históricas está en describir la experiencia de la

conciencia ajena en general, como si los sujetos que participan en el proceso empático estuvieran constituidos por un yo puro, sin cualidades; como si estuviesen vacíos, y esta vacuidad les permitiera experimentar completamente la vivencia del otro como si se tuviera una conciencia de la mismidad, cuando la empatía es un acto no originario.

En otras palabras, con Stein (2004), queda claro que los actos que experimenta la conciencia en el proceso empático, se originan a partir del conocimiento inmediato de la vivencia del otro, el cual se constituye en experiencia ajena, a partir de la comprensión externa y las tendencias implícitas. La experiencia ajena se experimenta como un fenómeno cognoscitivo y emocional, a pesar de no tenerse vínculo sentimental, ni vivir el carácter originario de la experiencia con el otro.

En conclusión, “la empatía viene a ser la experiencia por parte de una persona de las vivencias de otra (extraña)” (García-Rojo, 2018, p. 1); de modo que el proceso empático se determina a través de “la experiencia por la que un sujeto hace suyo lo que vive otro sujeto” (García-Rojo, 2018, p. 2).

Asimismo, el trabajo investigativo de Edith Stein hace referencia a la relación entre los individuos con el Estado; de este modo, la autora expone que el vínculo que acerca a los sujetos con el resto de la comunidad, es de tipo cultural (Muñoz-Pérez, 2017). No deja de ser recurrente el pensamiento de Stein, por el llamado que hace al papel de la cultura; con ella comienza a abonarse la manera en la que las concepciones del mundo y del sujeto en sí, representan el sustrato simbólico-conceptual que existe tras los comportamientos y actitudes individuales y colectivos (Marques-Da Costa, 2019), como lo es la violencia, pero como también lo es la paz, y lo es el cuidado.

Con relación a la empatía, pero también al cuidado, han surgido investigaciones a nivel de la neurociencia y de la biología evolutiva, desde las cuales se evidencia la manera como aquéllas

se entrelazan con las emociones, dando forma a una nueva mirada hacia el futuro que se tiene como comunidad, afirmando que la especie humana es fundamentalmente empática, y que ello tiene unas implicaciones profundas y de largo alcance para toda la sociedad mundial (Rifkin, 2010).

#### 3.5.4. *Cuidado de sí*

Para el presente estudio, el hilo conductor elegido es el cuidado de sí. Por eso, en este marco conceptual es inevitable aludir al concepto de *épimelía heautou*. Con el vocablo *épimelía*, de origen griego, pero también con el de *cura sui* (de origen latín), se hace referencia al cuidado de uno mismo, cuidado de sí, atención de sí; pero también al de inquietud de sí, ocuparse de sí o preocuparse de sí.

Aquí puede empezar a verse el cuidado como parte de los matices de la empatía, y se prepara el terreno para descubrir las relaciones entre lo que Foucault nos devela sobre subjetividad, y lo que se concibe como educación. Es imprescindible su carga semántica en contextos en los cuales se alude al concepto de cuidarse, atenderse, tomarse bajo la dirección de sí mismo (Porta, 2015), ocuparse de sí, prestar atención a su propio ser (Escudero, 2012), aunque ello implique recordar la tradición antigua<sup>20</sup>.

Desde luego, es con Sócrates a través de la figura de Platón<sup>21</sup>, que comienza a reconocerse el cuidado de sí; su significado fue altamente trabajado por la filosofía helenística y romana, pero luego desatendido por la escuela escolástica. Lo cierto es que la preocupación por el cuidado de sí no puede ser considerada como un fenómeno aislado. Siglos después de Platón, este principio

---

<sup>20</sup> Volver a los griegos, tal como lo hizo magistralmente Foucault, se hace a modo de ejercitar una relectura del presente, con la relación entre “conócete a ti mismo” (*gnôthi seautón*) y “cuidate a ti mismo” (*épiméleia heautou*). (García-Tommaselli, 2017)

<sup>21</sup> No se ampliará más este referente, pero es necesario advertir cómo la propuesta socrático-platónica del conocimiento, se liga de manera apasionada al cuidado de sí, y es constante en este documento, la invitación a repensar la actualidad, incluso la actualidad del quehacer pedagógico, trayendo aquí a los clásicos.

es recordado por Michel de Montaigne, Blaise Pascal, Arthur Schopenhauer y Friedrich Nietzsche (1844-1900); pero en la contemporaneidad es recordado y más concretamente en el marco de la ética del cuidado, por Michel Foucault (Escudero, 2012), en razón a que coincidentalmente, concibe la filosofía como un modo de vida.

En ese sentido, el postulado *ocuparse* de sí era, “para los griegos, uno de los principales principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida” (Foucault, 2000<sup>a</sup>, p. 50); sin embargo, es bastante probable, que las prácticas que transitan a raíz de este concepto, tienen su origen en el pitagorismo, y por lo tanto en Egipto, de modo que se relaciona con antiguas técnicas orientales. (Rohden y Kussler, 2017)

De todos modos, para la aproximación al contenido conceptual que rodea el tema del cuidado de sí, requiere concentrarse en Michael Foucault (1984, 1985, 1994, 2000, 2009). Seleccionar este autor, es una forma de reconocer el potencial pedagógico de sus postulados, aún esquivos en el ámbito investigativo de la educación colombiana. Estudiar a Foucault y la manera como él se acerca a la cuestión de la subjetividad en la historia y la cultura de sociedades como las occidentales, permea en el interés de este estudio.

Destacando que “la acción humana requiere un proceso de subjetivación previo” (Muñoz, 2009, p. 394), de manera que los sujetos alcanzan sus propias representaciones del mundo, lo entienden, se entienden a sí mismos, y entienden a los otros (Foucault, 1994), logra aceptarse la manera como la categoría cuidado de sí, se destaca en este acercamiento investigativo. Foucault no lo pudo decir más claro: “(...) el cuidado de sí se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo, y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones” (Chirolla, 2007, p. 241).

Ahora bien, las líneas fundamentales de Foucault, aclaran la manera como los principios morales de la sociedad occidental se han transformado. Con él se comprende cómo la tradición

de la moral cristiana, una moral ascética, que hace de la renuncia a sí mismo la condición para la salvación, se ha heredado, en esta parte del mundo. Esa herencia ha hecho difícil ver compatible con la moralidad, la preocupación por uno mismo. En ese sentido, un principio como es el de *épiméleia heautou*, que en la antigüedad llegó a ser fundamental, y que comenzó de la época medieval hacia acá, a sonar egoísta y anodino, Foucault lo rescata para ubicar su real trascendencia ética.

En este escenario, las preocupaciones por el desarrollo moral planteadas por Foucault, enfatizan en la necesidad del desarrollo de prácticas consigo mismo, que favorece la formación humana, la oportunidad de repensar su relación con el mundo, considerarse a sí mismo, construyendo un recurso basado en la transformación del sujeto y su comprensión de lo otro, y de la forma en que experimenta la existencia (García-Tommaselli, 2017).

Este espacio del referente conceptual, se dispone también a mencionar lo que Foucault denomina las "Tecnologías del yo". El filósofo francés sostiene que es a través de éstas como los seres humanos "se convierten en sujetos" (Markula, 2003); en esa tónica, el concepto aquí tratado, no puede faltar en estudios alrededor de la ética del cuidado.

Debe enfatizarse, que las Tecnologías del yo, son las que llevan a los seres, por su cuenta o con la intervención y ayuda de otros, a realizar acciones sobre sus propios cuerpos y en sus almas, pero también en sus pensamientos; son operaciones que afectan su conducta, su comportamiento particular, de modo que su ser sea transformado en la búsqueda por alcanzar la *eudaimonía*, la pureza, la sabiduría, la perfección (Foucault, 2000).

Junto a los modos de entrenamiento que asume cada quien para cuidar de sí, se encuentra la manera como decide modificar su ser; Foucault hace referencia a que no solo se trata de contar con ciertas habilidades, habilidades como las necesarias "para vivir en paz" (Comins, 2003, p. 11), sino también de adquirir ciertas actitudes; entre ellas, la forma de atender, la forma de llegar

a ser consciente de los propios pensamientos (Foucault, 2000), de modo que la relación de cada quien consigo mismo, requiere de ciertas tecnologías.

Para este referente, el Ethos precisamente reúne las Tecnologías trabajadas por Foucault. A propósito del Ethos, debe entenderse éste como la actitud consigo mismo, pero también con los otros; es el gran acumulado, pero además presto a la renovación, a la construcción y reconstrucción, de todas las formas con las que un sujeto logra sentir, actuar, pensar y sacar a flote, su propio ser, en cada uno de los terrenos de la vida.

## Capítulo Cuatro

### IV. Metodología de la Investigación

#### 4.1. Enfoque de la Investigación

El presente estudio se propuso identificar los elementos teóricos y metodológicos que configurarían una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática en el marco de la pedagogía del cuidado para la paz (Quintero y Oviedo, 2018). De este modo, la investigación acoge fundamentalmente una metodología con enfoque cualitativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), en su dimensión participativa. Parafraseando a Quintero y Oviedo (2018), de esta dimensión, se acogen las siguientes características:

**a) Comprensión de lo humano.** Esta comprensión viene orientada por el interés en la experiencia humana. La metodología en perspectiva de lo humano, da cabida a la participación, y devela una experiencia construida desde la reflexión. A su vez, esta reflexión, es potencializadora de subjetividades, y se convierte en la ruta a través de la cual se da la transformación de las personas objeto de estudio.

**b) Constitución de la singularidad y la pluralidad.** La experiencia humana es vista en perspectiva de historicidad y de temporalidad. De ahí que la participación propicia experiencias reflexivas en los sujetos, para ser considerados en su singularidad y pluralidad, aunque quien investigue asuma una “posición de implicación” (Gómez-Gómez y Taracena, 2014, p. 1).

**c) Capacidad comunicativa.** El lenguaje es una vía de liberación por excelencia. Además de reducir la distancia entre el investigador y los sujetos participantes, el lenguaje materializa la realidad ontológica de los sujetos, de modo que, en el enfoque cualitativo, la capacidad comunicativa es garante de la expresión construida alrededor de la cotidianidad de cada quien, pero también de la reflexión que se construye al compartir con lo otro,

pudiéndose apreciar a través de ella, el impacto logrado con la experiencia en la configuración de subjetivaciones. Las diversas opciones ofrecidas desde las metodologías participativas, potencian la expresión a través de los diversos lenguajes, visibilizando situaciones que de otra manera quedarían ocultas.

#### **4.2. Diseño de Investigación**

El diseño metodológico que respalda el presente estudio, se inclina por el ofrecido desde la investigación-intervención, en la medida en la que centra su interés en grupos poblacionales y proyecta en ellos, acciones colectivas o individuales, sumado a la generación del conocimiento pertinente (Gómez y Taracena, 2014) que lleve a los participantes a un grado de renovación, con el cual el problema detectado comience a ser tratado.

Se sostiene, con este tipo de diseño, un claro interés porque exista un diálogo entre la teoría de la investigación, y la praxis en sí; por ello es factible acogerlo en escenarios educativos en donde sus participantes permiten que sus actitudes y procesos sean observables. El corazón de la cebolla es un mito (Anexo B) que inspira este diseño (Figura 8), tal y como lo haría el lenguaje metafórico.

Desde luego, se trata de un diseño con el cual quien investiga aprende a investigar, solo investigando; de ahí que su primer momento se denomina *Formación*, y reúne las fases de Diagnóstico y Planteamiento del Problema; se fortalece con el ejercicio de rastrear y reconstruir conceptualmente las temáticas que rodean el problema, para poder atenderlo con rigor investigativo; esa es la ruta inicialmente trazada para poder llegar al corazón de la cebolla.

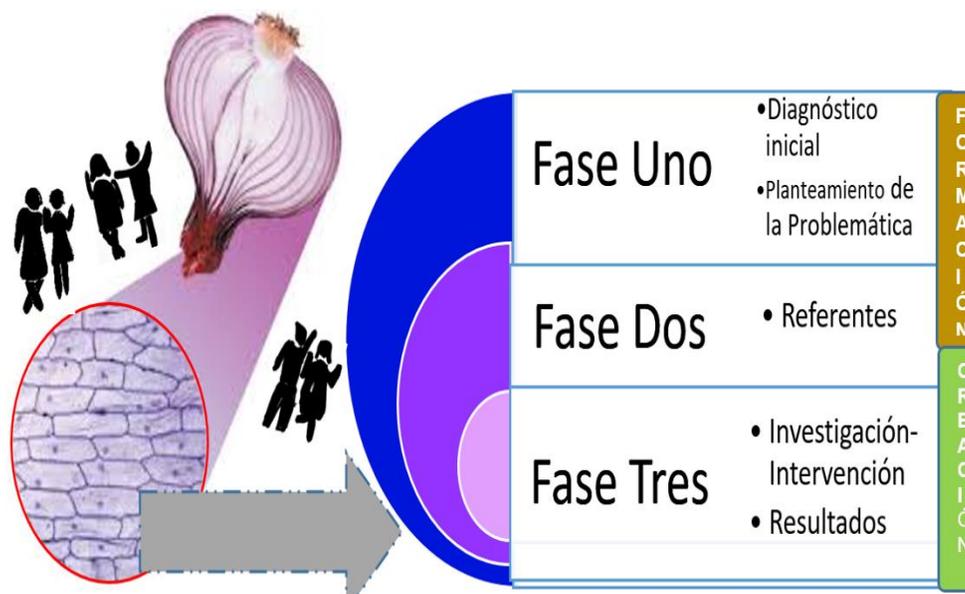


Figura 8. Diseño de Investigación.

Fuente: Cortés-Parra, 2019

La metodología investigación – intervención, concede a quien investiga un potencial creador como difícilmente se concibe en otra ruta; el investigador logra con estudios de este tipo, materializar acciones y prácticas socioeducativas que, para el presente caso, cuentan con la forma de talleres de intervención. Por ello el segundo momento del diseño metodológico se denomina *Creación*, sin el cual la ruta en sí, no hubiera sido fructífera.

La *Creación* se trata básicamente del planeamiento y respectiva aplicación de talleres que se acercan al corazón de la cebolla, haciendo la conexión con esas capas que rodean el corazón del ser, como ejercicios empleados para interrogar la cotidianidad de los sujetos que presentan o abandonan su *Ethos* a diario en las aulas, como son los maestros.

Desde luego, los resultados del ejercicio investigativo, no se esperan al final del estudio que sostiene este método, sino durante el desarrollo de éste. La etapa que aquí se describe como *Creación*, es el segundo componente base, e incluye a los resultados que hacen su presencia constante y cíclica, tal y como lo expone la Figura 9.

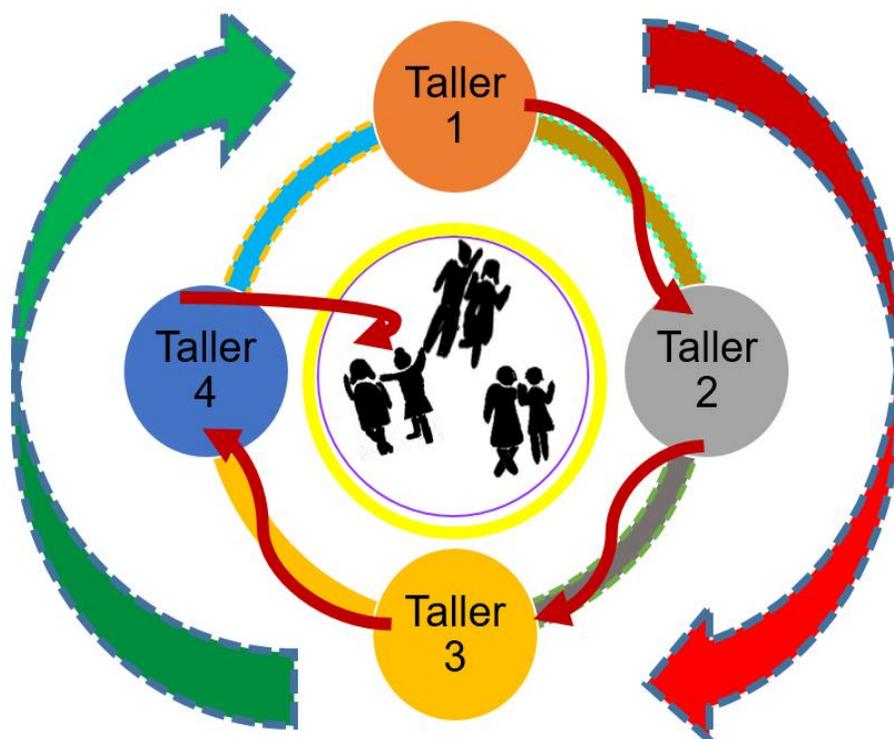


Figura 9. Accionar cíclico de los resultados investigativos.

Fuente: Cortés-Parra, 2019

La creación y puesta *In Situ* de los talleres, le otorga peso investigativo a la propuesta. Se asume la transformación colectiva o individual a medida que se interviene. Para el presente caso, consistió en la ejecución de cuatro talleres que se describen en su respectivo aparte, los cuales, colmados de originalidad y estética, se van diseñando al ritmo en el que el proceso formativo avanza, sin llegar a ser en su momento de aplicación, una opción inaccesible y hermética.

La fase que contiene a los *resultados*, asume de igual forma la etapa de la sistematización. Es con ese paso que quien investiga reconoce los hallazgos de manera más clara y organizada; la sistematización se consigue ampliar en el numeral 4.6., y se practica siguiendo los presupuestos de la pedagogía crítica y la educación popular. (Quintero y Oviedo, 2018)

Con una formación consolidada y madura, tras el análisis de la experiencia alcanzada, se pretende dar un paso fundamental, denominado *comunicación*; recibe este nombre por el compromiso del estudio y de quien investiga, de compartir los resultados con los actores, con los participantes. Es la forma de regresar a la comunidad en la cual se logró la intervención, dándole a conocer detalles de los principales hallazgos, compartiendo el fruto del proceso llevado, exponiendo los significados construidos, y llegando a consensos y a disensos también, sin duda.

#### **4.3. Actores participantes**

Los sujetos participantes del estudio, son seis docentes de aula (5 mujeres y un hombre). Del grupo, una docente cumple funciones de directiva docente (Coordinadora). (Tabla 1)

Para elegir los sujetos participantes del estudio, el único criterio de selección consistió en que cumplieran parte o toda su jornada laboral, en las horas de la tarde, asistiendo a la sede Alfonso López, Institución Educativa Juan de Cabrera, en Neiva -Huila, Colombia, por ser éste el espacio laboral de la docente investigadora.

Los procedimientos utilizados con los miembros de la población estudio, se realizan tras obtención del aval de la Rectoría Institucional, previa comunicación emitida por la Coordinación de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana, y de acuerdo a las normas legales. Las intervenciones y acercamientos propios de esta investigación, se llevan a cabo dentro del espacio escolar, contando con el permiso de la Rectoría, quien, con anticipación, formaliza cada uno de los respectivos momentos, en su habitual instrumento institucional, conocido como Actividades de la Semana.

**Tabla 1.***Actores participantes*

<b>Datos personales y laborales</b>							
<b>Participante</b>	<b>Edad</b>	<b>Estudios</b>	<b>Otros roles alternos</b>	<b>Años como docente oficial</b>	<b>Promedio años Institución Educativa actual</b>	<b>Rol profesional</b>	<b>Código creado</b>
<b>2</b>	66	Especialización	Abuela	45	32	Docente de Aula Grado Primero	HR65e- a-32-D1
<b>3</b>	55	Maestría	Empresario (empresa educativa) Proyecto agrario	36	2	Docente de Aula Grado Tercero	OM55 <i>m-e-02-D3</i>
<b>4</b>	58	Especialización	Ninguno	40	24	Docente de Aula Grado Cuarto	MJ58e- n-18-D4
<b>5</b>	48	Maestría	Hogar	15	5	Docente de Aula Grado Quinto	OR48m -h-5-D5
<b>6</b>	64	Especialización	Ninguno	40	7	Directiva Docente	FB66e- n-7-DD

Nota: Los docentes participantes quedan codificados por las letras iniciales de su primer nombre y primer apellido, seguido de la edad, la inicial del nivel de posgrado alcanzado o en curso (minúscula cursiva), el promedio de años ejerciendo la profesión en la sede y, por último, se registra la inicial mayúscula de su rol educativo (docente de aula o directivo docente); en caso de tratarse de docente de aula, acompaña a la consonante D, el grado escolar que orienta.

#### 4.4. Categorías y Subcategorías de Análisis

Para el presente estudio se definen como categorías y subcategorías deductivas, las apreciables en la Tabla 2. Se asume, por lo tanto, el surgimiento de categorías inductivas “desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005, p. 65), de modo que con la información recabada se proceda de forma inductiva-deductiva.

**Tabla 2.**

##### *Categorías y subcategorías deductivas*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Reconocer los sentidos que tienen los docentes acerca del cuidado de sí.	Concepto de cuidado de sí	• Implicaciones cotidianas
Diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la cultura empática desde el cuidado de sí.	Fomento de la cultura empática	• Rol de seres humanos
Estructurar la estrategia pedagógica para fortalecer la cultura empática desde la ética del cuidado.	Criterios de una secuencia de Estrategias pedagógicas en torno al cuidado de sí	• Criterios éticos • Criterios pedagógicos

#### 4.5. Estrategias de Recolección de Datos

Para este estudio, se consideran como técnicas de recolección de datos, la aplicación de un pretest y de su postest (Anexos C, D y E), los cuatro talleres de intervención y, finalizando el periodo de la investigación, se acoge la estrategia de la entrevista (Anexo F). La entrevista se aborda aquí desde una perspectiva constructivista, en el sentido en el que se aprecia como “una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro” (Guber, 2001, p. 76), otorgándosele un gran valor a la interacción oral que se sostiene entre quien investiga y el participante (Vargas-Jiménez, 2012).

Por otra parte, las tecnologías del yo, siguiendo a Foucault (2000), y materializadas en los talleres diseñados para el estudio, poseen en sí la posibilidad de independizarse de la técnica de la entrevista. Tanto el pretest como el postest, como las entrevistas, se aplican de manera individual a todos y a cada uno de los participantes, en espacios en donde la privacidad se convierte en la mejor aliada de la confidencialidad, con el mejor de los momentos de confianza tejido entre quien entrevista, y el entrevistado, siempre en el establecimiento educativo.

Se precisa exponer aquí, que, para la captura, transcripción y ordenamiento de la información, se acudió a diversos registros electrónicos grabación de audio, y también de video. Sin embargo, el sentido de lo que se dice, se graba y posteriormente se transcribe, se corrobora o se fortalece con las notas de campo que surgen de inmediato a la implementación del taller. Es de anotar que a cada entrevistado se le dispuso al momento de su entrevista, de material necesario para que, si estaban de acuerdo, dibujara de manera simultánea durante el conversatorio.

#### **4.6. Estrategia de Sistematización**

En ese orden de ideas, el capítulo de resultados, describe los hallazgos alcanzados con el presente estudio. Esto es fruto de la sistematización de los datos cualitativos obtenidos mediante técnicas analíticas relacionadas con teoría fundamentada, acogiendo la codificación abierta y axial. Es de resaltar que la mayor parte de la información tuvo que ser transcrita, porque fue obtenida por medios magnetofónicos.

El proceso de recolección de información de un primer taller, su respectiva organización, y sistematización, responde al pretest aplicado, pero fija la pauta al siguiente taller, y así sucesivamente; esto, en respuesta al diseño de investigación -intervención. Las categorías deductivas y sus respectivas subcategorías, son el impulso hacia la fijación de



**Tabla 3. (Continuación)***Protocolo Matriz emergente*

Criterios de una secuencia de Estrategias pedagógicas en torno al cuidado de sí								
Observaciones	El presente protocolo se convierte en una herramienta de trabajo, consistente en un manuscrito fijado como especie de tablero, sobre el cual se van fijando transcripciones de las aportaciones provenientes de los participantes (en la columna que corresponda), al igual que notas de campo de la autora que se ubican, se modifican o se amplían (dos últimas columnas de la derecha): Notas descriptivas (Creswell, 1994) y Notas inferenciales respectivamente.							

## Capítulo Cinco

### V. Propuesta Pedagógica

#### 5.1. Título

*Caja de Herramientas para el Cuidado de Sí*

#### 5.2. Introducción

La Caja de Herramientas al estilo foucaultiano, consiste en una caja existencial de instrumentos, técnicas y estrategias que cada sujeto motiva y construye. Es una caja que se denomina así, por su similitud con el conjunto que encierra en ella; es adquirida por el camino de la vida, por los diferentes terrenos de su existencia, con la posibilidad de irse mejorando. De esa manera, la propuesta que se comparte en este capítulo, es una muestra del potencial que puede tenerse frente al diseño y aplicación de un circuito de intervenciones enmarcado en la Ética del cuidado, pensada con los maestros de primeros grados, de una pequeña sede escolar que se encuentra incrustada en uno de los sectores marcadamente vulnerables y marginados de la ciudad de Neiva.

En ese marco de ideas, se pretende develar que acoger la opción de instruirse en técnicas de vida a través de las cuales el cuidado de sí ayude al sujeto a encontrar la verdad, la verdad personal y la transformación de la subjetividad, no es una acción rechazable en formadores, en maestros de niños; sino todo lo contrario: una oportunidad de dejar atrás la guerra y los horrores de los conflictos, e ir construyendo en las nuevas generaciones, la cultura de paz.

El maestro, como todo sujeto, se encuentra a diario llamado a interrogar, a interrogarse; a conocer, a conocerse; a la búsqueda de mejores caminos, de caminos que lo lleven a ser un sujeto sabio, pero, ante todo, un sujeto feliz, capaz de transmitir esa felicidad, de inspirarla en el otro, y “lograr una mejor sociedad” (Sossa, 2010, p. 39). Como toda

aproximación, esta propuesta instituye sólo un mecanismo posible para enfatizar el cuidado de sí, y será siempre una ruta perfectible. De todos modos, responde a un esfuerzo académico con el cual se proclama la oportunidad de retomar el desarrollo moral, la ética del cuidado y la cultura empática, atendiendo al magisterio y al alumnado colombiano, con toda una memoria alrededor de los conflictos, de forma que se sueñe con un país mejor.

Por ello, este ejercicio continúa en proceso de construcción entre los docentes motivados a llevarlo a la práctica, no solo de la localidad de Neiva, sino también de otras latitudes. La estructura de la propuesta está organizada de la siguiente manera: Se proclaman los principios éticos que se perfilaron durante el camino, y que se corroboraron con el reconocimiento de las categorías inductivas, así como las orientaciones pedagógicas; posteriormente se exponen los respectivos talleres que materializan la propuesta que motiva este estudio.

### **5.3. Principios éticos asumidos en la propuesta**

- **Compromiso moral:**

Siguiendo a Foucault (Bejarano-Sanabria, 2018), “el hombre se reconoce como sujeto ético a partir de cierta relación consigo mismo” (p. 93); y en razón a ello, se asume una posición ética consigo mismo, proyectada hacia los demás, considerando a la vez su compromiso de cuidar de sí mismo, y a la vez de lo otro.

- **Reconocimiento de la Historia vital individual:**

El ejercicio filosófico o espiritual es visto como una práctica eminentemente ética, al punto que la historia vital de cada quien, debe ser apreciada durante el proceso de reconocerse a sí mismo, y luego sí, por lo menos dentro de esta propuesta, puede ser aceptada como el puente para conectar al ser con la humanidad (Barraco, 2009), de modo

que, como dimensión, éste es un buen camino para trascender hacia lo otro, hacia el entorno.

- **Carácter evolutivo:**

La propuesta que se comparte en este capítulo, se concibe atendiendo al desarrollo moral con su progresión continua (Cruz, 2014), demandando una práctica que es para toda la vida, que no tiene porqué ser definitiva, y proclamando una constante reconquista (Hadot, 1998) de la evolución humana y planetaria. Este principio concibe el cuidado de sí mismo como el mecanismo de la transformación de una vida que, hasta entonces, se ha desentendido de reflexionar sobre sus propias actitudes, y se ha negado a una revaluación de la propia existencia.

#### **5.4. Orientaciones pedagógicas**

- **Posibilidad estética:**

Para la materialización de una propuesta como la que aquí se sugiere, es interesante abordar la noción de Foucault (1994) en cuanto a que las prácticas del cuidado de sí, representan un medio para lograr la libertad y la posibilidad de una estética de la existencia, de modo que la experiencia de vivir sea una obra de arte (García-Tommaselli, 2017).

- **Actitudes afectivas:**

La propuesta que aquí se expone, y que atiende el propósito de estructurar la estrategia pedagógica con elementos teóricos y metodológicos, contempla y avala la necesidad consistente en que cada ser humano requiere orientar de manera pedagógica, el cuidado de sí; esto, para ser más libre, más justo, más uno mismo, más sabio y, ante todo, más feliz.

- **Medidas contingentes:**

Estos talleres, y los que se puedan seguir diseñando, se orientan pedagógicamente, aunque en medio de la vulnerabilidad de los seres que en ellos se involucran: Puede tratarse de talleres trascendentales, oportunos, coyunturales y llenos de bondades, como también pueden llegar a ser todo lo contrario.

Los talleres se plantean desde medidas contingentes, por el reconocimiento de las actitudes de los participantes, al punto de despertar el conocimiento de que éstos son potencialmente modificadores de las relaciones y de la experiencia cotidiana del sujeto, incluyendo a los sujetos que sostienen el rol de ser docentes de niños; pero, a ese mismo ritmo, no dejan de ser talleres diseñados, aplicados y desarrollados, por seres igualmente frágiles e inconstantes.

- **Promoción del buen vivir mientras se aprende:**

Es indiscutible la orientación pedagógica en esta propuesta, que promueve el buen vivir. Se hace con la idea de descartar una vida vacía o llena de banalidades. A cambio de ello, se promueve el aprendizaje, en la medida en que se forma la voluntad y la actitud del ser; para decirlo con Habermas: “los sujetos aprenden y no pueden no aprender” (Martínez, 2011, p. 22).

Con Nussbaum (1995), apoyándose en los aportes de Aristóteles, se asocian las emociones materializadas en la felicidad, con la idea de vida buena, destacándola por su real importancia en el desarrollo personal y social. Es en ese ejercicio, en donde la cultura empática juega parte de su rol, en la medida del interés del sujeto en identificarse con el otro que sufre, reconociendo que con este otro se comparte “una misma condición humana vulnerable, frágil, sometida a los avatares de la fortuna” (como se citó en Pinedo-Cantillo y

Yáñez-Canal, 2017, p. 115) y, del mismo modo, se busca la felicidad, pues merece ser alcanzarla.

## **5.5. Aspectos didácticos. El circuito de Talleres de Intervención enmarcado en el Cuidado de Sí**

### ***Taller de Intervención Número 1***

#### **Nombre del Taller: Llegando al cuidado de sí**

- *Fecha y lugar:* abril 02 de 2019, Aula de Preescolar–Sede Alfonso López
- *Participantes:* Docentes de los grados 1° a 5°, la docente de Transición, y una Directiva Docente (Coordinadora de la sede).
- *Objetivos del Taller:*
  - Generar un espacio que le permita a los participantes reconocer las técnicas a través de las cuales cuida de sí.
  - Fortalecer técnicas de la interioridad, como son la capacidad de escucha, incluso, de escuchar el silencio; la lectura de situaciones, la interpretación de códigos comunes, y la oportunidad de dar retroalimentaciones.
  - Garantizar la narrativa entre el yo y el tú, considerando el orden del discurso como una de las herramientas que cada quien en diferente nivel fomenta, para ocuparse de sí mismo.
- *Fundamentos conceptuales:*

Para quien ejerce la profesión de docente, cuidar de sí implica en una primera fase, apreciar la complejidad de la vida cotidiana con respecto a sí mismo, por aquella relación entre verdades y conductas individuales, siguiendo a Foucault (1975). De igual manera, quien aspira a conocerse a sí mismo, empieza con una

clara intención de ocuparse de sí mismo; de contar con una “manera determinada de atención” (Lanz, 2012, p. 40), y de discurso.

Destacando que “la acción humana requiere un proceso de subjetivación previo” (Muñoz, 2009, p. 394), de manera que los sujetos alcanzan sus propias representaciones del mundo, lo entienden, se entienden a sí mismos, y entienden a los otros (Foucault, 1994), logra aceptarse la manera como el cuidado de sí, se destaca en este taller.

El espacio de taller se convierte en una oportunidad de reflexión acerca del potencial que cada docente posee frente al fortalecimiento de la cultura empática de sus escolares, puesto que mientras debe cuidar de sí mismo, está cuidando de los otros. El rol de maestro apunta a generar cierto efecto en el otro; y es con la experiencia que se aclara que eso se correlaciona, según el trabajo que el mismo maestro hace consigo mismo.

○ *Presentación del Taller:*

Momento exploratorio

*Ambientación previa:*

Un espacio tranquilo y alejado del ambiente general de la escuela. Música clásica de fondo (Mozart, Beethoven), y piezas con cuyo ritmo y melodía, de inmediato generen una identidad y que se suman al ambiente de relajación deseado. Los participantes (incluyendo la mediadora) se descalzan al iniciar la sesión, con el propósito de ganar comodidad y relajación.

La mediadora presenta simultáneamente un caluroso saludo, invitando a cada uno de los participantes a disfrutar de esta primera estrategia con la cual se pretende desarrollar un proceso de intervención contextualizado y coherente con lo que todos

se encuentren a gusto. De forma sencilla, se señala que esta intervención surge a partir de las reflexiones realizadas sobre los hallazgos obtenidos desde la aplicación reciente del Test sobre la empatía (pretest), y algunas lecturas orientadas a la ética del cuidado. La idea es aprovechar la experiencia de formación de quien vive con cierta incertidumbre y no de manera regulada, la aventura de vivir de manera singular (Nietzsche, 1988).

*Actividades generales:*

Momento de creación –Producción

*Construcción de Confianza*

- Los participantes son motivados a desplazarse descalzos por el lugar, mientras respiran profundo e intentan relajarse, dejando fuera de este lugar todo tipo de angustia, dolor o ansiedad.
  - Se genera confianza, seguridad y la garantía por alcanzar la libre y auténtica expresión de cada persona.
  - Se dedican 10 minutos a ejercicios físicos, siguiendo ciertas actividades de desplazamiento y estiramiento, que propicien el reconocimiento del estado físico ideal (tono muscular y nivel de energía), como del estado emocional (estado de ánimo, emoción y sensación).
  - En cinco minutos se lleva a cabo una dinámica de formación de grupos, hasta conseguir que queden en parejas.
  - Pasan en parejas al piso en lo posible, y se les propone emplear el tubo-teléfono (tubos en los que viene enrollados los géneros de tela), para comunicarse con su pareja de compañer@, sin que nadie más los escuche:
- ≈      ¿Cómo me veo?

- ≈ ¿Cómo soy visto?
- ≈ ¿Cómo lo Percibo a él o a ella?
- Volver a la estrategia de caminar sueltos por el salón, y en cuanto la música los motive a reposar y ubicarse lo más cómodamente posible en una alfombra dispuesta para ellos, hacerlo. Mientras eso sucede, la mediadora incita conseguir la relajación, invitándolos a inspirar por la nariz llevando el aire puro y fresco hasta la altura del ombligo; luego a exhalar también por la nariz. Repetir el ejercicio 3 veces, con pausas y tiempo entre uno y otro.

#### *Visualización creativa*

- Ahora que se sienten niveles de oxigenación ideales y con energía renovada, se invita a los participantes a comenzar un viaje. En posición de reposo, cerrar los ojos y seguir la voz de quien dirige; la mediadora describe un hermoso lugar al cual se pretende ser transportado (Anexo G).
- Se expresan sobre lo que sintieron. Se escuchan todas las intervenciones. Se retroalimentan, si es posible, de manera más abierta; incluso, se evoca el ejercicio anterior con el tubo-teléfono. La comunicación oral y gestual es relevante. El lenguaje musical, oral, sensorial y escrito, hacen su aporte (Anexo H).

### ***Taller de Intervención Número 2***

#### ***Nombre del Taller    ¡Soy yo de quien debo ocuparme!***

- *Fecha y lugar:* abril 09 de 2019, Aula de Preescolar –Sede Alfonso López
- *Participantes:* Docentes de los grados 1° a 5°, la docente de Transición, y una Directiva Docente (Coordinadora de la sede).
- *Objetivo del Taller:*

- Propiciar un espacio que le permita a cada participante –por cuenta propia o con la intervención de lo otro, promover el conocimiento de sí y relacionarlo con el bienestar general, para reconocer las herramientas que posee (o de las que carece), para fomentar el cuidado de sí.

- *Fundamentos conceptuales:*

Se considera pertinente abordar de manera comprensiva las virtudes del docente para reconocer las que generan credibilidad en este contexto, en su profesión, entre compañeros, de tal forma que ello permita develar la complejidad de su vida cotidiana, y reflexionar desde allí, en su potencial frente a la acción de liberarse de hábitos y de desaciertos que lo vienen perjudicando, como elemento relevante en la cultura empática que proyecta en su comunidad educativa.

En este taller se acoge la empatía, siguiendo el pensamiento de Edith Stein: condición dada en el aprehender las experiencias vivenciadas por el otro; empatía como un proceso de conocimiento con el otro y simultáneamente consigo mismo. Es recordando a Stein que se aprecia la experiencia ajena como un fenómeno cognoscitivo y emocional, de modo que el proceso empático se determina a través de “la experiencia por la que un sujeto hace suyo lo que vive otro sujeto” (García-Rojo, 2018, p. 2).

Sin embargo, y con relación a la empatía, se reconoce el valor del cuidado, como el potencial del individuo, de los seres humanos, desde donde se evidencia la manera como se entrelazan las emociones, dando forma a una nueva mirada, afirmando que la especie humana es fundamentalmente empática, y que el cuidado de sí, sostiene implicaciones profundas y de largo alcance para toda la sociedad mundial (Rifkin, 2010).

○ *Presentación del Taller:*

- ✓ Momento exploratorio

*Ambientación previa:*

Un espacio tranquilo y alejado del ambiente general de la escuela. Música clásica de fondo (Mozart, Beethoven), y piezas con ritmo y melodía que motiven una identidad y que se suman al intento de lograr un ambiente de relajación. Los participantes (incluyendo la mediadora) se descalzan al iniciar la sesión, con el propósito de ganar comodidad, y desarrollar otro tipo de conexión.

La mediadora presenta simultáneamente un caluroso saludo, invitando a cada uno de los participantes a disfrutar de esta segunda estrategia con la cual se pretende continuar un proceso de intervención contextualizado y coherente con lo que todos estén de acuerdo.

De manera sutil, se recuerda la intención de este taller: Continuar con el circuito de intervención, que responde a las reflexiones realizadas sobre los hallazgos obtenidos desde el pasado test, y confirmados en el reciente taller.

La propuesta es reconocer lo otro que, de manera generosa, acude al encuentro consigo mismo, para ayudar a verse a sí mismo, para alcanzarse con su aporte a constituir el sujeto por sí mismo que se es.

○ *Actividades generales:*

- ✓ Momento de creación –Producción

*Construcción de Confianza*

□ Los participantes son motivados a desplazarse descalzos por el lugar, mientras respiran profundo e intentan relajarse, dejando por unos instantes fuera de este lugar, todo tipo de angustia, preocupación, dolor o ansiedad.

- Se genera confianza, seguridad y la libre y auténtica expresión de cada persona.
- Se dedican 10 minutos a ejercicios físicos, siguiendo ciertas actividades de desplazamiento y estiramiento, que propicien el reconocimiento del estado físico ideal (tono muscular y nivel de energía), como del estado emocional (estado de ánimo, emoción y sensación).
- En cinco minutos se lleva a cabo una dinámica de formación de grupos, hasta conseguir que los participantes queden en tríos.

#### Avanzo en Perspectiva

- Ahora, los participantes son invitados a apreciar unos mensajes que se han ubicado estratégicamente en las paredes y ventanas del salón. En cuanto piensen en alguien de los presentes, de sus allegados, o de sí mismos, deben desprenderlo y dejarlo para leerlo más adelante. La tarea es que de inmediato se estén respondiendo mentalmente: ¿Por qué me llamó la atención este cartel?, ¿Qué imágenes y sensaciones despierta?, ¿Qué sentido le encuentro con relación a este taller?

#### ✓ Marco de Actuación (Momento creativo)

Esta parte del taller se compone de dos pasos:

- Me identifico; te identifico
  - A través de ejercicios de expresión, se manifiestan ante los demás; lo hacen relacionando lo escrito en el cartel tomado, con un aspecto de su vida o de las de sus allegados (motivarlos a hacerlo en la persona en quien pensaron de manera instantánea).
- Mis manos hablan por mí
  - En los tríos formados hace unos minutos, rodeando un pliego de papel bond y plumones de vistosos colores, cada quien va a dibujar la silueta de sus manos y va a

escribir en los dedos de la mano izquierda, los cinco aspectos o acontecimientos más relevantes o importantes de sí; sobre la silueta de la mano derecha, hará lo mismo, pero con los aspectos o episodios menos positivos (Anexo I).

□ La música sigue de fondo, esta vez un poco más animada (Wing y Jazz instrumental de ambiente alegre). A la invitación de la mediadora, se hace una presentación de las siluetas de las manos. Se permite la socialización individual y fluida.

### ***Taller de Intervención Número 3***

#### ***Nombre del Taller    Tejiendo mandalas: La experiencia del color***

- *Fecha y lugar:* abril 23 de 2019, Aula de Preescolar –Sede Alfonso López
- *Participantes e invitados:*

Docentes de los grados 1° a 5°, la docente de Transición, y una Directiva Docente (Coordinadora de la sede). Como invitada asiste Martha Lucía Castellanos Gómez (Docente de aula y Magister en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana).
- *Objetivos del Taller:*
  - Buscar en cada participante una meditación activa, a través de la construcción creativa de los mandalas, que le permita conectarse con su ser interior, sacar lo mejor de sí, descubrir lo que se considera sobre su propio pensamiento, sobre su actuar, y re-formar lo que se ha transformado mientras se ha hecho cargo de lo otro, descuidándose a sí mismo.
  - Comprender las experiencias cotidianas del docente de infantes, con respecto al cuidado de sí.

○ *Fundamentos conceptuales:*

Es necesario reflexionar en torno a los elementos que dentro de la comunidad de docentes llegan a reorientar la capacidad de autonomía que se reproduce frente a sus escolares; es decir, en los mismos maestros existe la capacidad y el poder de transformar la cotidianidad, de autorregularse, de concebir el sentido de la vida, por la posibilidad de ser sujetos con experiencia; sujetos empoderados con la oportunidad de acompañar a otros en la tarea de compartir responsabilidades.

El participante frente al mandala que teje, tiene un momento para interpelarse como persona, y soportar como sujeto, lo que es su experiencia frente a la vida: las aflicciones, las dificultades (Lanz, 2012), pero también los triunfos y las alegrías.

Las preocupaciones por el desarrollo moral planteadas por Foucault, enfatizan en la necesidad del desarrollo de prácticas consigo mismo, que favorece la formación humana, la oportunidad de repensar su relación con el mundo, considerarse a sí mismo, construyendo un recurso basado en la transformación del sujeto y su comprensión de lo otro, y de la forma en que experimenta la existencia (García-Tommaselli, 2017).

Este taller se dispone también a sostenerse en lo que Foucault denomina las "Tecnologías del yo". El filósofo francés sostiene que es a través de éstas como los seres humanos "se convierten en sujetos" (Markula, 2003); en esa tónica, el taller se enmarca en la ética del cuidado.

○ *Presentación del Taller*

Los Mandalas son estructuras que sostienen un diseño geométrico, con el cual se replica la composición cíclica del Universo y de la naturaleza. Señalar que uno de los usos de los mandalas es la meditación; ellos ayudan a desarrollar la conciencia, la

expresión del alma, la intuición, la comprensión hacia otras personas, así como a despertar la creatividad y los sentidos: los mandalas, además, han servido de apoyo en ceremonias y rituales de culturas ancestrales.

Se motiva al colectivo participante del taller, a ver que, mediante símbolos y figuras, el mandala promete ayudar a entender qué pasa al interior de cada quien. Al escoger los colores, al emplear el tono de hilo, se asegura que el inconsciente se está expresando, al punto que esta herramienta permite hacer dicha expresión un acto consciente.

○ *Actividades generales*

✓ Momento Exploratorio

• Diálogo de saberes

□ La invitada especial, Mg. Martha Lucía Castellanos Gómez, previo a dar las instrucciones básicas para lograr el tejido de los mandalas, participa con el grupo en una dinámica generadora de confianza y de comunicación (Anexo J).

□ Se les propone a los participantes, elegir un lugar tranquilo, con luz adecuada, dentro del gran salón. Se ofrecen las instrucciones básicas del tejido de mandalas (en esta parte se sugiere el uso del portátil conectado a Internet, para ilustrar con imágenes). Seguidamente, se acompaña el proceso con música que inspire a la creación.

□ Los participantes eligen colores de hilos (lanas) para elaborar un mandala que les ofrezca algún significado o les llame la atención. Toman los implementos que consideren necesario, y que de manera llamativa se exponen en una mesa de centro.

✓ Momento de Creación

- Se les propone buscar la conexión con su interior, detectar sus emociones, observar cuál es su estado de ánimo y cómo evoluciona durante el proceso. Se les invita a que practiquen estrategias de respiración ya vistas en los talleres anteriores, y a que disfruten.
- Se les insiste en el propósito de regalarse ese espacio para traer hacia sí esa emoción, recuerdos, símbolos que llegan a la mente. Se pretende conocer la experiencia del sujeto participante. Recobra interés máximo la atención, la escucha, la apertura, la disponibilidad, la sensibilidad, la vulnerabilidad, la ex/posición (Larrosa, 2006).
- Se les sugiere que al final del producto, revisen qué sintieron y cuál fue la emoción de ver culminado su mandala (Anexo K). Participan, si así lo desean.

#### ***Taller de Intervención Número 4***

##### ***Nombre del Taller: Caja de herramientas***

- *Fecha y lugar:* mayo 24 de 2019, Aula de Preescolar –Sede Alfonso López
- *Participantes:* Docentes de los grados 1° a 5°, la docente de Transición, y una Directiva Docente (Orientadora de la sede).
- *Objetivos del Taller:*
  - Descubrir con el otro, y a través de la reflexión, lo que ha transformado mi manera de ser, de actuar, de reaccionar, de comportarme.
  - Re-armar la propia caja de herramientas, con la cual podría cada quien llegar a convertirse en un sujeto más humano, y en camino a generar mejores relaciones de convivencia, de armonía y de construcción social.
- *Fundamentos conceptuales:*

En un intento por recibir con beneplácito el plan cósmico de venir a este mundo a ser felices, de anhelar la libertad, la idea de permanecer en grupo, y de descartar el individualismo, el consumismo, pero vigilando el estado personal y su experiencia con el otro, con lo otro, se deja con la aplicación de este taller en la mente y en los corazones de los participantes, la meta del buen vivir.

Se hace de manera metafórica, relacionando la Caja de herramientas de Foucault (2000), con el instrumento ancestral denominado Palo de Lluvia. Se construye un Palo de Lluvia durante el conversatorio, que bien puede parecerse a una reflexión en colectivo. Cada participante construye y decora este instrumento musical, para ser llevado a casa, como un auto-regalo (A propósito de la celebración del día del maestro).

Mientras se llena de semillas, se deja pasar por la mente que la Caja de herramientas contiene todas las actitudes que durante la experiencia de cada quien, entendida ésta como lo que pasa mientras se vive, convierte al individuo en un sujeto más humano (porque valora más lo propio, pero también más lo ajeno). Esas actitudes se recuerdan durante el taller; se recuerda en voz alta, mientras se construye el Palo de Lluvia. Es en colectivo como se fortalece la idea en torno a que seguir practicando dichas actitudes, se convierte en una alternativa con la cual se ayudará al sujeto a generar relaciones más enriquecedoras, más tranquilas, con más señales de felicidad, si se prefiere.

Se sostiene la idea planteada en los referentes del estudio, en cuanto a que las Tecnologías del yo, son las que llevan a los seres, por su cuenta o con la intervención y ayuda de otros, a realizar acciones sobre sus propios cuerpos y en sus almas, pero también en sus pensamientos; son operaciones que afectan su conducta, su

comportamiento particular, de modo que su ser sea transformado en la búsqueda por alcanzar la *eudaimonía*, la pureza, la sabiduría, la perfección (Foucault, 2000).

Junto a los modos de entrenamiento que asume cada quien para cuidar de sí, se encuentra la manera como decide modificar su ser; Foucault hace referencia a que no solo se trata de contar con ciertas habilidades, habilidades como las necesarias “para vivir en paz” (Comins, 2003, p. 11), sino también de adquirir ciertas actitudes; entre ellas, la forma de atender, la forma de llegar a ser consciente de los propios pensamientos (Foucault, 2000), de modo que la relación de cada quien consigo mismo, requiere de ciertas tecnologías.

El *ethos*, precisamente, reúne las Tecnologías trabajadas por Foucault. A propósito del *ethos*, debe entenderse éste como la actitud consigo mismo, pero también con los otros; es el gran acumulado, pero además presto a la renovación, a la construcción y reconstrucción, de todas las formas con las que un sujeto logra sentir, actuar, pensar y sacar a flote, su propio ser, en cada uno de los terrenos de la vida.

*Presentación del Taller:*

✓ Momento Exploratorio

*Ambientación previa:*

Se insiste en que este sea un espacio en el que cada participante cuente con el tiempo para sentirse motivado por re-formar su caja de herramientas, al estilo foucaultiano. Se inicia con una dinámica (Anexo L) similar a una búsqueda del tesoro. Con su tesoro hallado, y exhibiéndolo como un trofeo, regresan al aula acordada, y entre todos, dándole orden al trozo del mensaje descubierto con su tesoro, se construye el enunciado: *¿Cuál puede ser la caja de herramientas para hacer frente a los acontecimientos de la vida?*

A continuación, se motiva a cada participante a que traiga a su mente y a su corazón, la relación que sostiene con:

- a. cónyuge
- b. hijos
- c. estudiantes
- d. compañeros

Se les pide que confirmen si la opción elegida es una relación que ha transformado la manera de ser, de actuar, de comportarse. Lo explicarán abiertamente, con palabras, aceptando que el otro estará allí, y es quien puede interpelar durante la reflexión. La invitación simultánea de darle el toque personal al tesoro traído a este lugar (el tubo de cartón), empieza por reconocerlo como la *Caja de herramientas* que terminará siendo aquel Palo de lluvia (instrumento musical originario de los indígenas de la Amazonía).

✓ Momento de creación

Comienza la elaboración del elemento artesanal, mientras se construye un conversatorio simultáneo alrededor de la experiencia que uno tiene de sí mismo (Anexo M). La Caja de herramientas inicia con la elaboración de borlas en alambre dulce que van a ir en tramos diferentes dentro del tubo de cartón: eso se va haciendo, mientras se teje en el ambiente el reconocimiento de que la vida parece girar en círculos, para al final darse uno cuenta de que, por más vueltas que se den, el camino siempre empieza y termina en sí mismo (Gaona, 2017). El propósito durante este taller, se enfatiza todo el tiempo en ello; es emitir libremente cualquier reflexión, y romper posibles barreras.

Se insiste en expresar al grupo, de qué está hecha esta, la Caja de herramientas de cada quien. Convertida en un instrumento musical, se puede llevar a casa, y ubicarse en un sitio en el que se retome la fuerza en un momento dado, y le recuerde a su creador, la importancia de este conjunto de actitudes que la componen.

Ya ubicadas las borlas de alambre, el paso a seguir es comprender las actitudes que hay en sí; aquellas que permiten al sujeto liberarse de lo que no le hace bien, ni a él, ni a lo otro. (Van llenándose los tubos de semillas, en cantidades y variedades al gusto de cada quien; previamente los tubos han llegado a la actividad, con un extremo sellado). La conversación se sostiene fluida, mientras van cuidando que, en su narrativa, vayan poniéndose al descubierto esas, sus actitudes; siempre, quedando la posibilidad de que el otro lo interpele.

En el momento preciso, se termina de llenar el tubo, hasta que logre producir el sonido deseado, y se recurre a pegar la tapa de la otra boca o extremo. Se lanza un nuevo interrogante: *¿Qué circunstancia muy reciente, no la elegí, pero sí estoy pudiendo elegir cómo responder ante ella?*

Se deja abierta la posibilidad de que algún participante reconozca que en una Caja de su compañer@, exista alguna actitud a la cual pueda él mismo sacarle alguna ventaja, y tal vez no lo ha descubierto por su propia cuenta; se motiva para que este sea el momento de expresárselo.

El taller termina con un compartir, inmediatamente a contar con los Palos de Lluvia decorados (Anexo L). Para esta ocasión se prepara una torta de ahuyama, hecha por las manos de quien tiene un infinito sentimiento de gratitud: La docente investigadora que se encuentra aprendiendo a cuidar de sí, junto a su equipo de compañeros docentes.

## Capítulo Seis

### VI. Resultados y Análisis

Buscar establecer relaciones entre la cotidianidad de los maestros, la experiencia de pensar una escuela desde la cultura empática, e ir configurando la ética del cuidado de sí, es una tarea ardua y, tal vez por eso, planteada de manera inductiva con este estudio. Sin embargo, es preciso concebir en esta parte final del documento, cómo en el intento por reconocer las bondades del contacto con ciertas estrategias pedagógicas (aquí en formato de Talleres), le permiten al sujeto iniciar una ruta por donde se experimente la realidad, su realidad, expandiendo las posibilidades de fomentar el cuidado de sí mismo, y a su vez, el renacer de nuevas posibilidades para pensar su entorno.

En detalle, los datos que se presentan en este capítulo, se recogieron básicamente a través de los cuatro talleres realizados con los docentes de la sede Alfonso López, Jornada de la Tarde, Institución Educativa Juan de Cabrera; los mismos talleres que se conciben dentro del capítulo de la propuesta (Capítulo V). Se torna necesario visibilizar los resultados partiendo de las categorías deductivas (Tabla 4) mencionadas con anterioridad, y apoyándose en el análisis de los datos alcanzados con los instrumentos acogidos durante el estudio, entre esos, los datos que se permearon a través del Protocolo Matriz emergente previamente expuesto.

Es de esa manera como se cuenta con la integración de los datos que giran alrededor de cada una de las categorías previstas, y que se traen a continuación. Desde esta tarea, se consigue un ejercicio comprensivo de la información recabada, pasando de lo deductivo a lo inductivo, de modo que se logra llegar a obtener los principales datos, y en torno a ellos, las categorías emergentes que se aprecian en la Tabla 5, tras las cuales, su descripción lleva a que el presente estudio sostenga validez.

## 6.1. Categorías y subcategorías

**Tabla 4.**

### *Categorías y subcategorías deductivas*

<b>Categorías Deductivas</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Concepto de cuidado de sí</b>	• Implicaciones cotidianas
<b>Fomento de la cultura empática</b>	• Rol de seres humanos
<b>Criterios de una secuencia de Estrategias pedagógicas en torno al cuidado de sí</b>	• Criterios éticos • Criterios pedagógicos

**Tabla 5.**

### *Categorías y subcategorías inductivas*

<b>Categorías Inductivas</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Experiencia del cuidado de sí</b>	• Reconocimiento de sí mismo y del otro • Autorrealización • Proyectos de vida -vida buena
<b>La afirmación de uno mismo</b>	• Autoconfianza • Autorrespeto • Autoestima
<b>Criterios de una secuencia de Estrategias pedagógicas en torno al cuidado de sí</b>	• Reconocimiento de la Historia vital individual • Carácter evolutivo • Posibilidad estética • Actitudes afectivas • Medidas contingentes • Promoción del buen vivir mientras se aprende

En razón al gran volumen de información registrada, y recordando que se trata de una investigación cualitativa, se expone en este análisis de resultados, una particular forma

de reflexionar desde la descripción de los datos; la organización responde a la metodología acogida, y se acerca a las técnicas de sistematización, la codificación abierta y axial.

## **6.2. Descripción del análisis de las Categorías y subcategorías inductivas**

A continuación, se exponen los datos, atendiendo los códigos con las principales intuiciones. La descripción de cada categoría, se hace permitiendo la inferencia del lente investigador, y siempre a la luz de los teóricos. El texto descriptivo de cada una de las tres principales categorías inductivas, se acompaña de diagramas ilustrativos (Figuras 10 a 16). Son diagramas que resumen la conexión entre los datos y los códigos, y respalda la respectiva formación de categorías y subcategorías, otorgándosele validez a la generación teórica.

### **6.2.1. Experiencia del cuidado de sí.**

- **Reconocimiento de sí mismo y del otro.** Una de las fortalezas que posee la propuesta pedagógica implementada con los docentes para el fomento de la cultura empática desde el cuidado de sí, radica en la posibilidad de encontrar la historia vital de cada quien, surgida durante el proceso de reconocerse a sí mismo.

En esa medida, la experiencia del cuidado de sí que se descubre en los participantes, comienza con el reconocimiento de sí mismo y del otro. Esas dos experiencias se llevan casi de manera simultánea en algunos de ellos, y puede tener significado para esta investigación, puesto que es, precisamente, ese reconocimiento, el puente a través del cual se conecta el ser con la humanidad (Barraco, 2009).

En estos términos, los datos exponen que el reconocimiento de sí mismo, supone un estado de vulnerabilidad, casi siempre reconocido en medio de la fragilidad de la niñez (OM55m-e-02-D3, líns. 205-207: “y lo tuve a los 5 años de edad... que me marcó, marcó

*mi vida... [Simultáneamente tomó la hoja en blanco y el lápiz; comienza a dibujar al árbol gigante, en contraste con él... muy pequeño]”).*

En medio de la vulnerabilidad, se sufren accidentes:

*Me mandó... estaba muy pequeñito... a hacer un tinto y... ¡estaba pequeñito!  
...resulta que cortó el árbol y se cayó, no hacia el lado que él creía que se caería,  
sino hacia al otro lado, hacia donde yo estaba, y una rama, no todo el palo, una  
rama, me golpeó la cadera, me dejó inválido, o sea yo duré caminando en muletas  
(OM55m-e-02-D3, líns. 209-213).*

Asimismo, ese otro reconocido, pertenece a su círculo familiar más cercano (mamá, abuela), infiriéndose con ello que, en un primer eslabón de su propia experiencia del cuidado de sí, el cuidado máximo, se enraíza con quien es reconocido, y tiene como vínculo el afecto (OM55m-e-02-D3, líns. 213-215: “*Pero recuerdo mucho a mi mamá, mi papá... mi papá no le dio mucha importancia a eso... ¡no! una cosa normal. ¡Mi mamá sí! Él quiso dejar toda la responsabilidad en ella*”).

Se destaca, de igual forma, que cuando el reconocimiento de sí mismo es relevante, se muestra ligado al hecho de haber necesitado ayuda, y de estar confirmando el sacrificio proveniente del otro, de ese ser que lo ayudó:

*Por eso esa persona, la persona más, que tiene uno en la mente, que recuerdo con mucho cariño, por el esfuerzo con el que se dedicó a cuidarme, con todas esas operaciones... Yo empecé a caminar un poco; más una pierna que la otra; pero con el tiempo, ya yo quedé bien porque estaba pequeño; bueno; eso lo recuerdo y recuerdo a mi mamá en eso (OM55m-e-02-D3, lín. 224-228).*

Por otra parte, este reconocimiento del otro, se extiende a los temas trascendentales que cada quien le otorga a esta subjetivación moral; así se corrobora que la historia vital

del sujeto, es un buen camino para trascender hacia lo otro, hacia el entorno: “Desde el punto de vista de la subjetivación, la vida es el material para hacer de la existencia una obra de arte, y se constituye en el marco de una ética de sí” (Vignale, 2013, p. 5).

*Esto que dice la compañera es muy cierto: Uno tiene como uno seres, espíritus, como le queramos llamar, que siempre han estado con uno, pero también es posible que le estén dando un mensaje; profe Olga [dirigiéndose a la profesora que, durante la meditación, aseguraba haber percibido la presencia de su abuela fallecida hace bastantes años], seguramente le está pidiendo que ore por ella. (MJ58e-n-18-D4, líns. 5-8)*

Por las expresiones de los participantes, se infiere que la madre, entre los progenitores, asume más entrega, y una implicación moral que difiere de quien juega el rol de padre:

*todo eso se lo traen a uno, es a uno, porque no es al papá, ¡no! Es a uno de mama; y ellos, como el cuento, saben que uno está ahí como con las puertas abiertas, que miyo, pues hagamos un crédito, que sí, usted no tiene cómo endeudarse, pero espere, ¡a mí sí me prestan! Ayer no más me llamaron de tal banco. Yo voy esta misma semana y cuadro eso, etcétera, etcétera. (HR65e-a-32-D, líns. 163-165)*

El hombre, aunque avale que el reconocimiento máximo del otro se transversaliza por las emociones, tiende a tomar posiciones menos incondicionales:

*Vea compañeritas [compañero hombre dirigiéndose al resto del grupo, quienes son mujeres y además, madres y/o abuelas], la cosa es muy sencilla: uno debe conversar mucho, aconsejar mucho a los hijos, para que no le quede el dolor, que ni siquiera se lo advirtió, se lo hizo ver; cuando ellos se equivoquen, o no se les den las cosas, traerán a la mente todo lo que usted como padre, o como madre le dijo; y de algo*

*tendrá que servirle lo que usted, desde pequeño le inculcó, le advirtió. Así usted se sentirá que cumplió, que su hija sabrá responder, sabrá salir de esa adversidad, y que acudirá a usted, en caso de no tener otra opción, y sabrá que, con su infinito amor, le apoyará, le tenderá la mano, pero que no espere que le solucione todo como si fuéramos banco, fuéramos Dios. (OM55m-e-02-D3, líns. 78-86)*

Se halla entre los participantes, diversas maneras de sostener su reconocimiento de sí y del otro: (OM55m-e-02-D3, líns. 229-232: *“los niños del campo tienen que sufrir mucho para ir a la escuela. Los niños del campo, niños del campo para ir a la escuela, un problema [va trazando líneas cortas en su hoja de papel]; el camino... camino de barro, la selva, montañas, para poder llegar a la escuela”*).

Por otra parte, en algunas ocasiones, como pudo observarse en uno de los seis participantes, ese cuestionamiento, aunque sea sobre sí, se proyecta hacia el otro, que está allí para que lo interpele, o lo ratifique (FB66e-n-7-DD, líns. 14-18: *“Tal vez, modos de ser, he pasado por vanidosa, incluso; pero ya cuando me tratan, pues se dan cuenta que no es que sea vanidosa, es que no soy muy sociable que digamos; esa sí es la pura verdad*).

De ahí que se pueda precisar, que en ese ejercicio de subjetivación que opera en cada sujeto, no solo se aumenta la oportunidad para continuar el reconocimiento de sí, en simultánea con el reconocimiento del otro, sino que también se descubre un juego placentero en quien busca la interacción; persiste la implicación emocional: (OR48m-h-5-D5, líns. 105.108: *“pero si me dicen que es que es que soy yo a quien estoy construyendo, y con estos colores, los colores de las lanas, recreo que soy yo, lo hago con todo el amor, la paciencia la alegría” [sonríe, para saltar a mostrar su mandala y ver las de sus compañeros]*).

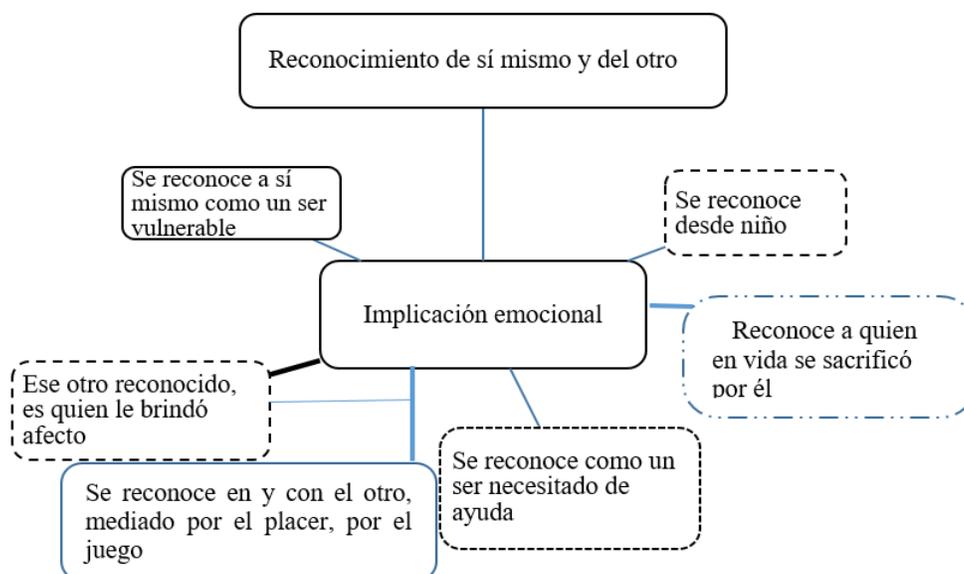


Figura 10. Reconocimiento de sí mismo y del otro

Fuente: Cortés-Parra, 2019

•**Autorrealización.** Las Tecnologías del yo (Foucault, 2000), son las que llevan a los seres, por su cuenta o con la intervención y ayuda de otros, a realizar acciones sobre sus propios cuerpos y almas, así como en sus pensamientos, para llegar a ese fin último que es lo que se conoce como felicidad o *eudaimonía*. Es ese ejercicio se conciben los cambios, como la oportunidad que posee cada quien, de ser transformado.

En el presente estudio, se descubren precisamente operaciones ejecutadas por los participantes, al estilo foucaultiano; entre esas prácticas que transitan, se encuentran las empleadas por tiempos milenarios, especialmente por los orientales; entre ellas, la relajación y las artes (FB66e-n-7-DD, líns. 196-199: “*La mente humana se llena de cosas buenas, leyendo, escuchando buena música, una buena conversación, viajando, conociendo otras personas, otras culturas, apreciando las maravillas de la tierra, ... mire que uno poderse hacer un lavado de cerebro*”).

Sin embargo, ellos muestran que por la vida recorrida (todos son mayores de 45 años), se conocen ya a sí mismos, siendo este un buen paso dado para conseguir la autorrealización:

*A uno sí que le hace falta esto de relajarse, de darse un tiempo de calma, de respirar, es que el agite y el corre-corre de cada día, lo van a uno como volviendo una maquina, y se le olvida que hay que sacar tiempo para consentirse, que hay que darle como el toque de tranquilidad a cada día, que uno no solo puede ser trabajo y trabajo, y ya uno es flojo hasta para ser deporte, por eso es que se enferma el cuerpo, y enfermo el cuerpo, como que se afecta la mente y muchos aspectos de la misma vida. (OM55m-e-02-D3, líns. 19-25)*

Gil-Fernández señala que “los procesos de [...] enajenación [...], demandan resistencias y soluciones basadas en técnicas y saberes de sí, muy específicas para estos tiempos de lucha, donde se pretende la total objetivación del sujeto” (2018, p. 25); y entre los datos recabados, se encuentran posturas interesantes alrededor de este deseo de alcanzar la autorrealización (FB66e-n-7-DD, líns. 317-319: “Yo sé qué le hace a usted daño [dirigiéndose a quien orienta el grupo y la entrevista]: *el berraco acelere; uno no puede tener paz si vive esclavo del tiempo, amiga*”).

En los datos se detectan posturas surgidas generalmente frente a experiencias vividas a nivel personal, y de la que otros pueden aprender, pues con gusto las comparten:

*(...) pues no se estrese [dirigiéndose a una compañera que manifiesta lo estresada que se encuentra con su tesis de maestría]; cuando yo estaba con mi tesis, fue cuando se enfermó mi hija; la tesis?! y me dije: mi hija; me dediqué a mi hija, y me resulta que fue con los médicos y ,y con todo lo que pasa alrededor de mi hija, ...me desarmé allá de todo; es ver todos esos médicos, todo organizado, y de cada uno,*

*uno aprende, entonces comienza uno a construir de enredos; enredos con forma; esa forma; otro tipo de disfrute; bueno... (HR65e-a-32-D1 líns. 132-137).*

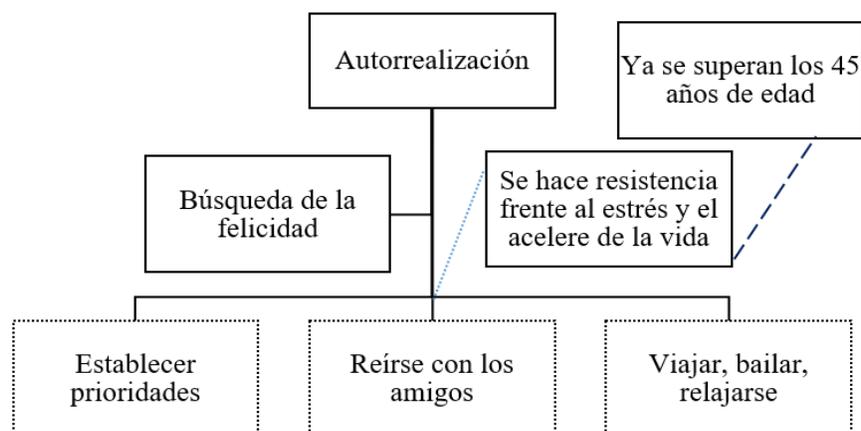


Figura 11. Autorrealización

Fuente: Cortés-Parra, 2019

•**Proyectos de vida -vida buena.** Conforme al postulado de *ocuparse* de sí, que desde civilizaciones antiguas rodean la conducta social y personal, se concibió el cuidado de sí mismo como una regla tenida en cuenta en “el arte de la vida” (Foucault, 2000<sup>a</sup>, p. 50). (MJ58e-n-18-D4, líns. 347-366: “positivo en cualquier aspecto: ser calmado... [...]; me encanta leer. He aprendido que uno tiene que siempre cuidar, no separar el espíritu, o sea: ser mente, mente y cuerpo”).

La subcategoría Autorrealización, se conecta con ésta, en la medida en la se persiste en la búsqueda de la felicidad, pero aquí se vincula al otro: (NM51m-e-13-D0, líns. 86-87: “uno está aquí para ser feliz, y hacer feliz a otros”).

En esa misma tónica, los participantes de este taller, dos años antes hicieron parte del Diplomado en Pedagogías y Currículos Alternativos para el Buen Vivir, convenio entre la Universidad Surcolombiana, la Normal Superior y la Secretaria de Educación. En dicha oportunidad, y paralelo al ejercicio de considerar la propuesta de convertir lo que hace

parte del contexto de la escuela en contenidos de aprendizaje, el diplomado impulsado por el profesor Macías (2018), fue una estrategia con la cual los maestros de primaria<sup>22</sup> pertenecientes a la nómina del municipio de Neiva y pertenecientes a Instituciones Educativas del casco urbano, empezaron a considerar los postulados del Buen Vivir, entre ellos la opción de acoger los cambios, de disfrutar el presente, y considera la transformación:

*Cargamos con muchas historias, algunas duras, algunas sí, tristes, dolorosas... pero al fin y al cabo, ya pasaron; ahora nos toca es vivir un presente [una participante del taller expresa entre el auditorio: disfrutarlo]; [...], y entonces uno sí, se va dando cuenta que hay que ir cerrando capítulos... [...] Entonces nos corresponde entender que hay cosas por las que no vale la pena ni angustiarse; uno se mira en el espejo y se pregunta, cómo voy cambiando, y si duro otros años, pues cambiaré más... Más arrugada, tal vez [repitiendo palabras dichas entre el grupo]; pues qué me queda: aceptar que así también tengo que estar cambiando por dentro: cambiando las emociones, cambiando mis actitudes, mi manera de ver las cosas. (FB66e-n-7-DD, líns. 42-53)*

Continuando con la categoría “Experiencia del cuidado de sí”, se descubre la mirada al cuidado demandado por el niño y por los seres en proceso de formación, identificando particulares modos de ver aquella, como una práctica de la libertad (Vignale, 2013). En una de las participaciones, se hace alusión al reconocimiento de ese otro que se encuentra por fuera del círculo inmediato, del círculo familiar; ese otro que merece más atención, y que hace parte de sus deseos, de sus planes, de sus proyectos:

---

<sup>22</sup> El año siguiente se extendió a los docentes de secundaria.

(...) entonces se me viene un deseo, el deseo siempre ha sido: *Cómo, cómo, cómo llevar la universidad... la universidad al campo; al campo, para que los jóvenes del campo no se vengan a la ciudad. Cómo, cómo crear una estrategia..., unirse al campo otro tipo de universidad más práctica, que los muchachos se desenvuelvan. [...] eso sólo funcionaría [...], si todo el país se solidariza con los jóvenes campesinos; ellos son la diversidad; en donde todo mundo pone; todo el Estado, con los países que componen la sociedad que tiene esperanzas en la educación, en el deporte, en la cultura y en la recreación. Y los jóvenes, pienso... que son la mejor energía que tiene el país. (OM55m-e-02-D3, líns. 232-243)*

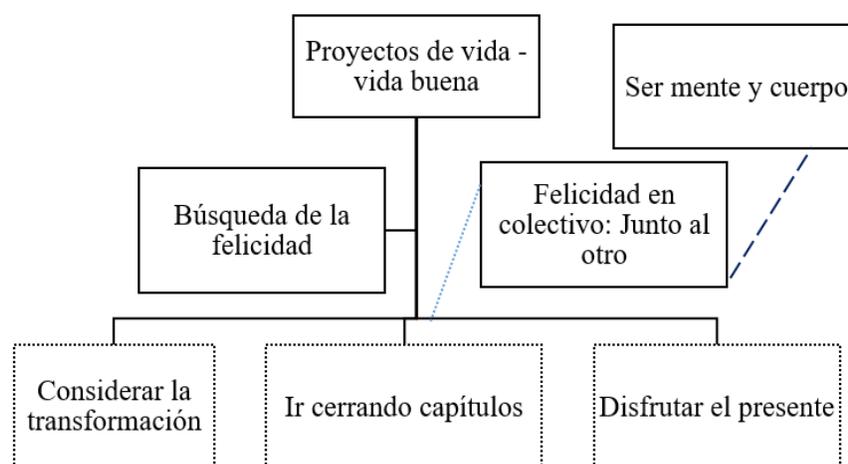


Figura 12. Proyectos de vida -vida buena

Fuente: Cortés-Parra, 2019

### 6.2.2. La afirmación de uno mismo.

•**Autoconfianza.** Con la manera imprescindible de ver el concepto de cuidado de sí relacionado con expresiones referentes a cuidarse, atenderse, tomarse bajo la dirección de sí mismo (Porta, 2015), ocuparse de sí, prestar atención a su propio ser (Escudero, 2012), aparece el referente de autoconfianza.

Los maestros participantes, a través de lo arrojado por los talleres, son seres con buenos niveles de autoconfianza, aunque se precisa reconocer que ese nivel de autoconfianza, llega con la vida madura del adulto, con la experiencia de vida; ellos mismos lo manifiestan:

*Uno va aprendiendo con los años, pero lo otro es que pasan los años y uno no siempre aprende (risas asintiendo lo expresado); es sencillo: uno va aprendiendo, ¡sí! ... no tiene más opción que aprender; porque si tiene quién le críe el muchachito, ...quién le pague las deudas, ¿...sí me entiende? Pues qué va, no ha sentido el golpe, ¡no va a reaccionar! (MJ58e-n-18-D4, líns. 181-185)*

Simultaneo a ello, revive el componente emocional, ligado al buen sentido del humor frente a los sucesos de la cotidianidad: (OR48m-h-5-D5, líns. 193-195: *a todo hay que sacarle provecho, y al son que me toquen, bailo. (moviendo su cuerpo con el instrumento que ya casi termina de crear: el palo de lluvia).*

Diversas son las maneras en las que el sujeto expone cómo “el hombre se preocupa de sí mismo, pero a la inversa, este mismo hombre transmite las semejanzas que él recibe del mundo. Es [...] el centro en el que vienen a apoyarse las relaciones y de donde son reflejadas de nuevo” (Foucault, 1966, p. 32.), dejando ver está cuestionándose sobre su existencia, sin embargo, ese cuestionamiento se hace más práctico, junto al otro:

*(...) es que a quien tenía al otro lado de la línea [refiriéndose al momento del Taller en donde se empleaba un tubo como teléfono], me dice que yo soy como seria, como que, si a mí no me gustaran las integraciones, las fiestas... Y pues yo le digo que sí, [...]he sido como un poco menos sociable. (FB66e-n-7-DD, líns. 10-13)*

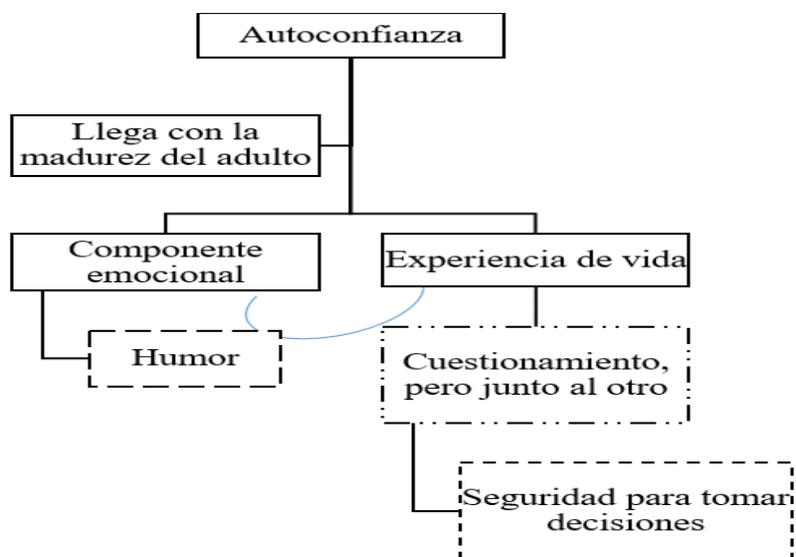


Figura 13. Autoconfianza

Fuente: Cortés-Parra, 2019

•**Autorrespeto.** La tendencia a aceptar el compromiso por la restauración de la dignidad propia, se puede considerar como una dimensión dentro de la categoría que ofrece el concepto de cuidado de sí entre los actores sociales involucrados en el estudio: Ellos se consideran a sí mismos como seres dignos y valiosos; en sus gestos y expresiones se proponen dejarlo por sentado; pero, en ocasiones, se refieren a un espíritu de sacrificio que, según ellos mismos, se confunde con amor a sus seres queridos: (OR48m-h-5-D5, líns. 190-193: “No, ¡qué va! Uno no tiene porqué sacrificar su propia tranquilidad, a costa de que otro viva contento; muchas veces ni por los hijos, la que termina beneficiándose más es una aparecida: ¡la mujer del hijo! [risas]; doña segunda. ¿Sí o no?”)

Los participantes dejan traslucir una mirada a la afirmación de sí mismo, un poco vulnerable en términos del autorrespeto, cuando reconocen que se han tornado demasiado benevolentes (NM51m-e-13-D0, líns. 88-90: “a veces uno confunde las cosas [...], que le doy plata, que voy a buscarle trabajo, que le mando a hacer las tareas de la

*universidad, que le crío el hijo, etcétera, pero ¡yo qué! Yo me sacrifico, yo paso a un segundo renglón”).*

A su vez, en todas las oportunidades que se tuvieron, dentro de los talleres y entrevistas de hacer referencia al costo que se tiene por la falta de cuidado de sí, demuestran saber que las consecuencias emergentes por el hecho de no prestar atención, de no escuchar la experiencia de otros, de ausentarse de lo que realmente ilumina la vida, y de no responder con integridad y respeto (Gilligan, 2013), son diversas, y bastante rememoradas por el gremio de maestros:

*Cuidarse de que nada lo afecte, así como para enfermarse, es que si se afecta no solo se enferma, se va el mejor tiempo para disfrutar, se van sus ahorros a manos de los médicos, y la gente querida se cansa de que tengan que lidiar con uno; ya no hace ni bien el trabajo de docente, mejor dicho, ¡la embarrada! (FB66e-n-7-DD, líns. 199-203)*

*Y eso no debe ser así, porque empezando, nadie hizo eso por nosotros, ¡y porque uno no les va a durar toda la vida! Y cuando uno les falte, ¿qué van a ser? Pues seres infelices, seres que no solucionan nada, y que, a la vez, seguirán siendo una carga para otros, y que no van ni siquiera, poder darles ejemplo a sus hijos. (NM51m-e-13-D0, líns. 91-95)*

*(...) pensar para hablar, para no de pronto... no adquirir malas energías de alguna compañera o algún vecino, o las personas que me rodean; siempre pensar para hablar. (MJ58e-n-18-D4, líns. 348-350)*

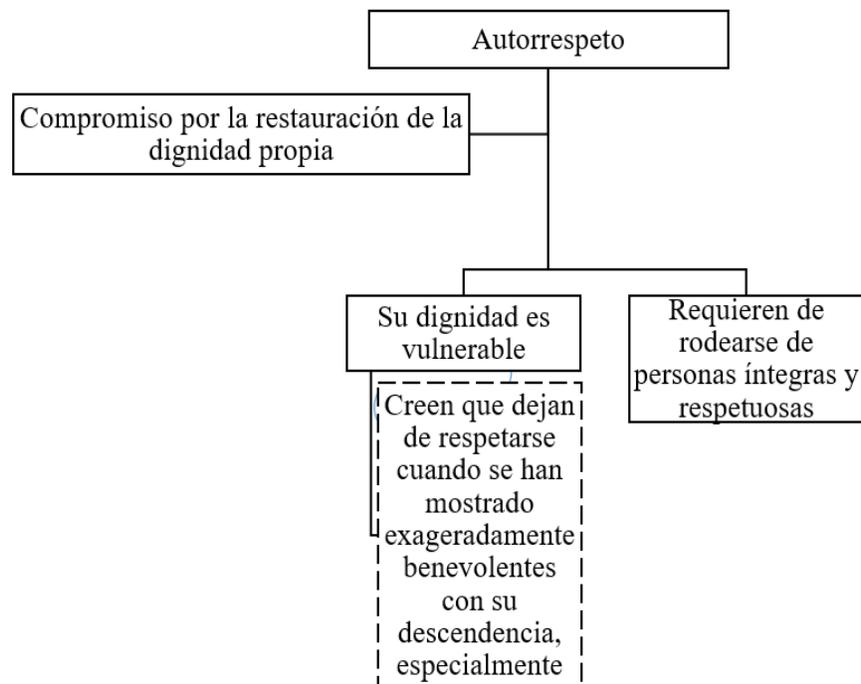


Figura 14. Autorrespeto

Fuente: Cortés-Parra, 2019

•**Autoestima.** Durante el desarrollo de la propuesta, se reconoce el valor del cuidado tal y como lo aprecia Rifkin (2010), como parte del potencial del individuo, desde donde se evidencia la manera como se entrelazan las emociones, dando forma a una nueva mirada, afirmando que la especie humana es fundamentalmente empática, y que el cuidado de sí, sostiene implicaciones profundas y de largo alcance para toda la sociedad (Rifkin, 2010).

Los actores participantes de este estudio, asumen la relación de cuidado de sí con la particular percepción, casi nunca negativa, de sí mismos, cuando hacen referencia a sus emociones, sus pensamientos, sus sentimientos y sus experiencias.

Sin embargo, llama profundamente la atención durante el estudio, cómo la autoestima viene afectada por el pensamiento adulto de los participantes, que demuestran haber alcanzado un equilibrio entre sus formas de pensamiento y sus sentimientos, que le permita acercar sus posturas más subjetivas a los ideales objetivos, como si lo cognitivo y

emocional de sus vidas, llegara a conseguir cierto nivel con los años de experiencia humana (MJ58e-n-18-D4, lín. 364: *[A esta edad] me siento bien, me siento fuerte mentalmente y como ser humano*).

La autoestima, como subcategoría dentro de la afirmación de su subjetividad, trasluce en los participantes (todos mayores de 45 años) una posición más cercana al cuidado de sí, que la conseguida en los primeros años de vida, cuando fueron jóvenes.

Obsérvese:

*Lo que está diciendo la compañera es que uno aprende a punta de golpes. Bueno, pero eso a veces tampoco; fíjense que, si uno pone cuidado, hay gente que como que le gusta sentirse rodeada de problemas, rodeada de necesidades; es que es algo así como si mostrándose preocupada y mostrándose como la solución a los problemas del otro, va a ganarse algo. (OR48m-h-5-D5, líns. 186-190)*

De igual forma, la autoestima se aprecia en la medida en la que toman la decisión de afirmar su condición humana, preocupándose por diversas dimensiones de su ser, entre las cuales se tiene a la corporal, vislumbrando que, en un cuerpo sano, el equilibrio emocional también se consigue:

*Trato de dormir bien, yo duermo 6 o 7 horas... (...) me cuido en la alimentación demasiado: no como por fuera, [risas] [...] tomo mucha avena, porque dicen que contiene mucha serotonina, ayuda a equilibrar... [...]; eso ayuda, más que todo para la cabeza [...]; tomo vitaminas como para prevenir, más que todo, para prevenir posibles enfermedades por la edad. [sonríe]... Lo que sí descuido un poco es el ejercicio; pero es chistoso, porque cuando yo me levanto... me baño y hago unos diez minutitos de estiramiento para estar bien todo el día. (MJ58e-n-18-D4, líns. 353-362)*

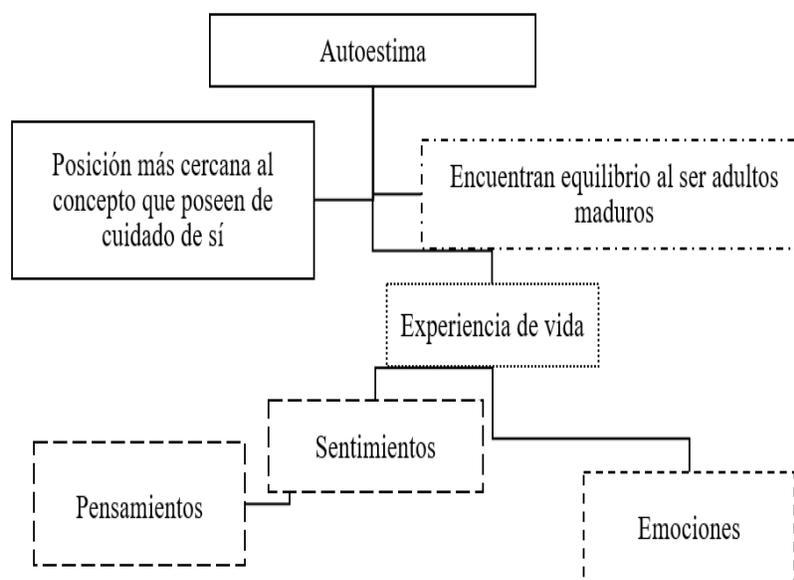


Figura 15. Autoestima

Fuente: Cortés-Parra, 2019

### 6.2.3. Criterios de una secuencia de Estrategias pedagógicas en torno al cuidado de sí.

•**Reconocimiento de la Historia vital individual.** Un circuito exitoso de prácticas pedagógicas en torno al cuidado de sí, debe caracterizarse por ofrecer oportunidades para comprender las experiencias vitales humanas. Es bastante posible que los talleres redunden en ampliar el abanico de opciones que se tienen cuando el sujeto consigue otorgarle significado a la diversidad de pensamientos y de emociones que rodean a los demás seres.

Toda actividad espiritual o filosófica, desde luego, suele relacionarse con una práctica eminentemente ética. (OR48m-h-5-D5, líns. 9-12: “Pues yo vi a mi abuela: ¡La vi! ¡Se los juro! ¡Estaba aquí! Vestida de blanco y con flores blancas en las manos. Fue una paz increíble. La sentí tan bien... ella fue mi querida abuela, y yo estoy feliz de haberla visto. ¡Me gustó esta meditación, Martucha! [dirigiéndose a quien orientó el taller] ¡Vi a mi abuela! ¡Estuvo aquí a mi lado!).

De este modo el ser, y lo que exprese con relación a su propia experiencia por el mundo, convierte el reconocimiento de la historia vital individual, por lo menos dentro del presente trabajo investigativo, en un puente con el que es mucho más viable conectar a la humanidad con cada sujeto (Barraco, 2009):

*(...) yo le digo una cosa, así como en medio del juego, y de la cosa, uno muestra lo que es, y saca a relucir sus herramientas, uno se vuelve un niño, han dicho aquí, pues uno también se muestra lo que es, si es todavía sensible, que es como caprichoso, que espera que otros le cedan, le solucionen, sí?, entonces también hay que ver eso: somos inmaduros en muchos aspectos. (HR65e-a-32-D1 líns. 163-167)*

•**Carácter evolutivo.** El ser humano avanza, evoluciona, de modo que se cumple la ética del cuidado en aquella dimensión a través de la cual cada quien se propone “eventualmente lograr la optimización de sí mismo, siempre con la intermediación del otro” (Gil-Fernández, 2018, p. 14), de modo que la comprensión de la humanidad también crece. (NM51m-e-13-D0, líns. 141-142: “entonces uno como que va ganando habilidad para ponerse a los problemas que traen los niños, habilidad para entenderlos”).

El criterio evolutivo dentro de las estrategias pedagógicas alrededor del cuidado de sí mismo, se aprecia como un mecanismo de transformación a través del cual los sujetos se encuentran motivados a reflexionar sobre sus propias actitudes, habiéndose negado antes oportunidades de reevaluar su propia existencia:

*Pues la verdad, yo creo uno comienza a darse cuenta..., con el pasar del tiempo, se me ocurre ahora, perdí años, he perdido años de alegrías de tranquilidad y muchas cosas bonitas también que pude haber tenido con quién fue mi esposo, pero pues esas heridas tengo que ir sanando completamente. [...] hay cosas que no acepto*

*todavía de ciertas personas que me hacen daño, cosas que todavía rechazo rotundamente, que no las entiendo por qué pasaron. (MJ58e-n-18-D4, líns. 34-41)*

Esta dimensión puede ser tenida como un criterio al momento de definir la propuesta pedagógica alrededor del cuidado de sí, cuando el mismo participante alcanza a concebirse como un sujeto que va cambiando sus costumbres y sus conductas, con mayor oportunidad si esta tarea de reconocimiento la consigue en un determinado ambiente y al lado del otro, quien lo interpela: (MJ58e-n-18-D4, líns. 38-40: “Yo me enojo facilito, pero mis compañeras saben que ahora me enojo menos, o que me pasa más rápido [risas en el ambiente]; que me enojo aún, pues sí, me enojo”).

•**Posibilidad estética.** Las imágenes, videos y audios que quedan como evidencia de los talleres, así como los propios artefactos generados durante la aplicación de los mismos (Carteles, Mandalas y Palos de Lluvia), también rescatan los pensamientos de Foucault; esta vez, para enfatizar en que uno de los criterios definitivos con los cuales considerar las estrategias pedagógicas en torno al cuidado, es el potencial estético. (MJ58e-n-18-D4, líns. 154-157: *Lo que yo veo es que tenemos mucho de niños, tenemos mucho del juego, o, mejor dicho, a través del juego uno como que se muestra más como es; la seriedad de la rutina, no le da como a uno muchas posibilidades de ser libre; de mostrarse tal y como es; el juego sí lo hace [se ríen]*).

Es a través de la estética, como las prácticas del cuidado de sí, representan un medio para lograr la libertad, de modo que la experiencia de vivir sea una obra de arte (García-Tommaselli, 2017), de nuevo, gracias al rol jugado por el otro. (OR48m-h-5-D5, líns. 158-162: “Miren que aquí hay algo bonito: cómo. con lo que tenemos de cada quien, con los ingredientes que aporta cada quien, uno puede hacer sus propias recetas; uno como que, fijándose en los ejemplos del otro, uno va tomando lo que le sirve, y va

*haciendo de lo bueno del otro, un ingrediente para que a mí me suenen las cosas [mueve su instrumento musical -Palo de Lluvia -Cuarto Taller]”).*

La posibilidad estética que se permea en talleres de este tipo, aumenta también la reflexión en torno a reconocer que el sujeto tiene oportunidades de construir, de recrear, de formar, sin desconocer que también ha tenido, gracias a la libertad con la que cuenta, de hacer precisamente lo contrario: (FB66e-n-7-DD, lín. 96: *“Pero, así como creamos, nosotros destruimos”*).

•**Actitudes afectivas.** Las actitudes afectivas se encuentran perfiladas para ser tenidas en cuenta en cualquier secuencia de talleres pedagógicos alrededor del cuidado, destacando que, quienes participan en un taller, cada vez que se descubran implicados emocionalmente, tienen más oportunidades de fortalecer sus propias herramientas; herramientas empleadas para encontrar la verdad, la verdad personal y lo encamine a la transformación de su propia subjetividad, y de la felicidad misma, siempre transversalizada por la presencia del otro. (OM55m-e-02-D3, lín. 169-172: *“uno debe ir entendiendo que se es más feliz dando; no recibiendo. Que es difícil, sí; pero que se va uno como interiorizando, que es lo mejor, llegar al punto de descubrir que se es más feliz, dando, que recibiendo”*).

Los docentes de infantes son los primeros en responder a esta actitud, en razón al potencial de casos presentes en su cotidianidad, en los que la vulneración de derechos en la infancia es latente: (OM55m-e-02-D3, lín. 168: *“ponerse en los zapatos del otro, aprender a ayudar, y eso es lo más bonito de la vida”*).

En un país marcado por la violencia, la sensibilidad debe sostenerse en todas las personas, en especial en aquellas que deben acoger en sus vidas a los niños y las niñas,

como son los maestros; por ello, el afecto debe ser una bandera, un criterio desde el cual proponer talleres pedagógicos relacionados con el cuidado de sí.

Se destaca que el componente emocional, las actitudes afectivas como criterio optado para el diseño y aplicación de talleres pedagógicos, da cabida a la reflexión en colectivo de los dilemas de la vida cotidiana:

*vea: ¡yo conozco un caso de un maestro que no alcanzó ni a recibir su primera mesada de pensión [entre el grupo se escuchan expresiones corroborando historias de este tipo] ..., y tum! Un infarto se lo llevó, y allí quedó el resultado de tanta preocupación, pues tenía a sus hijas con los maridos y los hijos, ¡él aun manteniéndolos! Noo! ¡No hay derecho! (OR48m-h-5-D5, líns. 69-73).*

La participación, así sea como oyente, de ese otro, que lo interpela, es fundamental dentro del potencial de la actitud afectiva:

*A lo que yo voy es a que, como el cuento, uno cómo va a dejar de preocuparse, de sentirse, si pues son los hijos de uno los que andan necesitados, andan emproblemados, ¿sí me entienden? Uno no puede dejar de angustiarse (HR65e-a-32-D, líns. 160-163)*

Sin embargo, en los talleres pedagógicos, este criterio no puede darse por cumplido en ningún momento, puesto que cuando menos se espera, algún participante requiera fortalecer sus emociones y su afecto hacia quienes lo rodean, o aprovechar para darle un consejo a quien tiene próximo: *Yo lo que veo, es que uno así como se afecta, pues claro, como dice aquí mi amiga [dirigiéndose a su compañera más cercana], uno se afecta con lo que le pasa a los hijos, uno lo que tiene es que acordarse de que ya es la vida de ellos, que cuentan con uno, pero que uno no puede dejar de vivir [ratifican esto entre el auditorio], por vivir solo en función de ellos (OR48m-h-5-D5, líns. 69-72).*

La reconstrucción del tejido social en toda Colombia debe darse; pero para eso se deben aprovechar todas las oportunidades de edificar y de reparar los afectos de los seres humanos, incluyendo los talleres que reciban alrededor del cuidado de sí; los docentes también requieren ser apoyados, pues se aprecian sentimientos y emociones de dolor, de frustración, que deben sanar:

*¿Sentirse amada? Tiene que ser como de alguien muy especial, que le llegue a uno al alma, que esté pendiente, esa persona era mi marido al principio; yo lo tenía así. Y, y por eso sería que uno no reaccionaba, ¿cierto? porque no lo sentía incómodo, pero ya uno..., ya con la edad que yo tengo..., ya no; lo que pasa es que las cosas son diferentes, entonces... ¿¿...amada, amada? [Cara de decepcionada]. (HR65e-a-32-D, líns. 248 - 252)*

• **Medidas contingentes.** El circuito de talleres o de prácticas pedagógicas previstas para rodear el cuidado de sí, no están exentas de poseer medidas contingentes; la misma condición humana que posee quien pretende diseñar y aplicar estrategias pedagógicas, hace que se reconozca la contingencia en este proceso: (NM51m-e-13-D0, líns. 115.116: *Pero qué hacemos, si a veces Nosotros somos eso: ...ratos felices y otros ratos tristes*).

Desde luego, se debe establecer un margen de contingencia, de modo que en la tarea que se pretende, se hagan a un lado intereses y emociones que pueden afectar la pedagogía que respalda la estrategia. Por lo tanto, no se desea terminar este capítulo sin señalar cómo entre los datos recabados, se percibe esa constante búsqueda de la subjetivación, cuando “el cuidado de sí mismo resulta ser una elección de modo de vida que va más allá del acto de ocuparse y conocerse a sí mismo” (Gil-Fernández, 2018, p. 16):

*Hay gente que sabe mucho, que tiene muchos títulos, que sabe de verdad pues solucionar muchas cosas, arreglar aparatos, atender casos, sí, ...incluso, se portan*

*bien con sus esposas, con sus hijos, en el trabajo, con sus vecinos, ¿ya? pero mire que no siempre reaccionan ante una calamidad, o ante una situación de ellos, que les pasa a ellos, de la mejor manera: es como si no tuvieran herramientas para ellos mismos, sino que son buenos para lo de los demás; para solucionarle a otro su problema; ¿en qué consistirá eso? (NM51m-e-13-D0, líns. 174-181)*

De lo anterior se reconoce, que al igual que como sucede con los sujetos, los talleres pedagógicos, diseñados, aplicados y desarrollados por seres humanos, deben sostener este factor de contingencia:

*Ahora que escuchaba a las compañeras, es cuando uno más se acuerda que, carajo, pues todo pasa, ¡y uno no está aquí para darse mala vida! Hay cosas que uno pues ya no las puede como se dice... cambiar. ¡Entonces pues eso! Dejar que pasen, no tirarse la salud, no dañar a otros con su mal genio, y entonces, ¡no cargarlas más! ¡Disfrutar el hoy! ¡Y ni siquiera afanarse por el mañana! ¡Ese llega solito!*  
 ((OR48m-h-5-D5, líns. 54-59)

• **Promoción del buen vivir mientras se aprende.** Durante la planeación y aplicación de esta propuesta, se buscó corroborar la intención de promocionar el buen vivir. Un factor común en los sujetos docentes acompañados durante este estudio, es la superación o el descarte de una vida que puede valorarse como vacía o llena de banalidades. A cambio de eso, se parte del hecho de contar con participantes dispuestos a aprender, y en la medida en la que es aprendizaje se da, también se forma la voluntad y la actitud del ser; recordando a Habermas: “los sujetos aprenden y no pueden no aprender” (Martínez, 2011, p. 22).

*Uno va a aprendiendo con los años, pero lo otro es que pasan los años y uno no siempre aprende [risas asintiendo lo expresado]; es sencillo: uno va aprendiendo, ¡sí! ... no tiene más opción que aprender. (MJ58e-n-18-D4, líns. 181 – 183)*

[...] explotamos! [...], aquí tenemos casos en la escuela, no digo quién ni nada, pero aquí hay compañeras que explotan demasiado y se ponen rojas y están enfermas de la tensión y otras enfermedades, [...] tenemos es que saber manejar las emociones [...]; se sabe que lo emocional es vital (...) para la salud, para todo; si yo estoy mentalmente bien, emocionalmente bien, evito ciertas enfermedades. Estos talleres como que le ayudan a uno a recordar lo que ya sabe, que toca pensar más en cada uno. (MJ58e-n-18-D4, líns. 388 – 399)

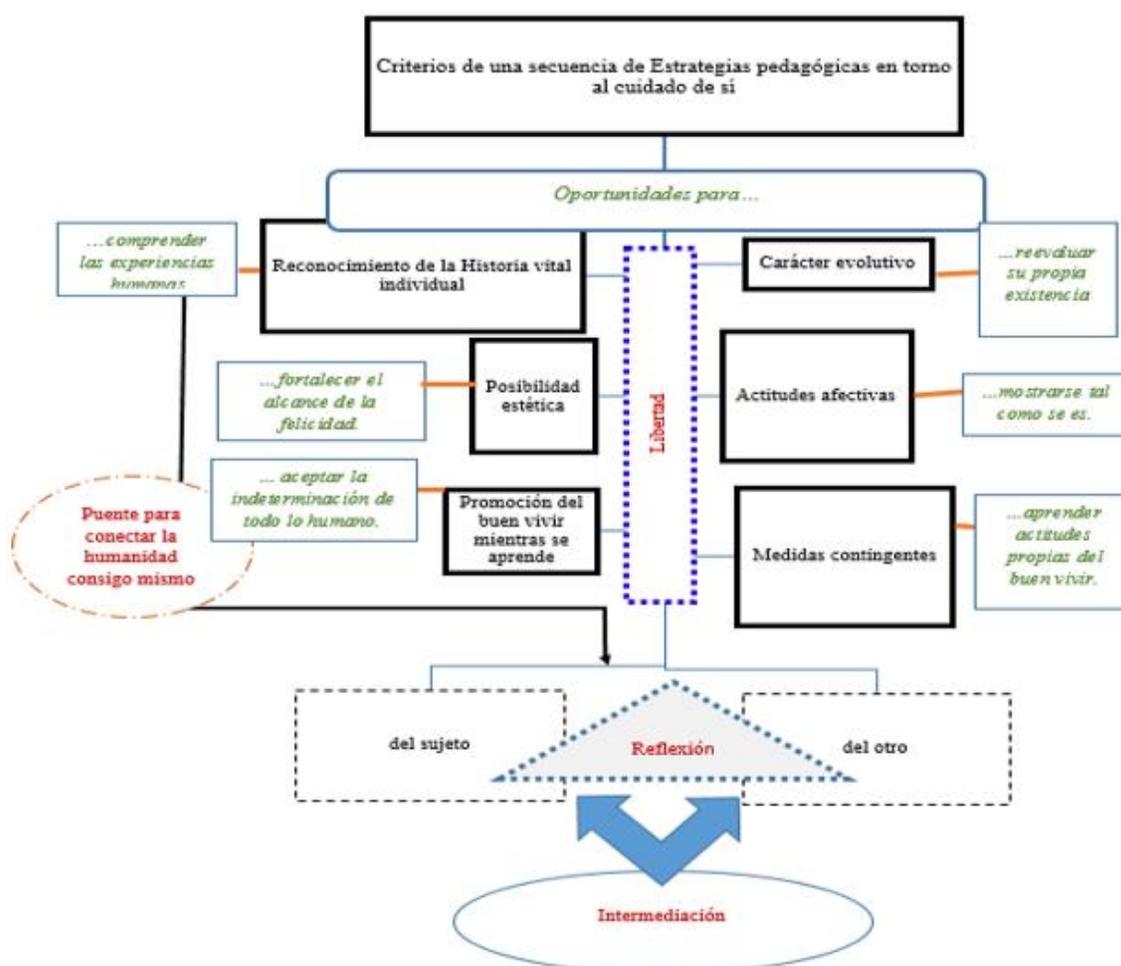


Figura 16. Criterios de una secuencia de Estrategias pedagógicas en torno al cuidado de sí

Fuente: Cortés-Parra, 2019

En efecto, el cuidado de sí en los docentes, se encuentra sometido a la experiencia vital, el carácter evolutivo, la posibilidad estética, las actitudes afectivas, las medidas contingentes, y la promoción del buen vivir mientras se aprende. De ahí que los maestros sostengan técnicas propias de cuidado de sí, pero que suelen ser evidentes cuando su trayectoria ha sido aliada al reconocimiento de sí mismo y del otro, o cuando han, como se corrobora en la mayoría de los casos, cruzado su edad adulta madura.

Los resultados dan cuenta de un autorreconocimiento de su vulnerabilidad y contingencia, que sale a la luz cuando los maestros han alcanzado niveles de reflexión remitidos a la salud resquebrajada, pero casi en simultánea, a la estabilidad socioeconómica.

Entiéndase aquí cierta estabilidad alcanzada por quienes ejercen la docencia, cuando sus hijos han crecido y son sujetos independientes; hijos a quienes han apoyado hasta verlos con títulos universitarios y con sus propios hogares; pero también se relaciona esa estabilidad, con el hecho de haber saneado deudas (han cancelado su crédito hipotecario y han adquirido su propio vehículo, todo dentro de rangos de moderación), incluso, cuando han alcanzado el reconocimiento de factores salariales. Además, un buen número de maestros también han llegado a una etapa de sus vidas en la que pueden obtener un ingreso monetario alterno al sueldo devengado (casi siempre en el campo educativo).

La coyuntura en la que los docentes amplían su autorreconocimiento, retoma el propósito de expresar emociones en el espacio público, por lo menos en su contexto más cercano. En sus primeros años de vida y de empleados, buscan no exponerse a momentos en donde puedan ser desatendidos o malinterpretados; evitan mostrarse débiles e imperfectos (Nussbaum, 2014); pero este factor no tarda mucho en descartarse: coincide el

abandono de sus temores, con determinado progreso académico, de modo que se minimizan las diferencias laborales y financieras con respecto a sus colegas.

Pero, como puede reconocerse, los maestros alcanzan cierto perfeccionamiento de su propia Caja de herramientas, en edades que coincide con el agotamiento natural y físico del cuerpo, agudizado por los largos años de entrega a su trabajo y a sus familias; épocas de sus vidas caracterizado por la carga de situaciones complejas en relación con su familia, su economía, y su atención a otros roles; carga que ha sido motivada culturalmente, inculcada desde su núcleo familiar, o desde sus primeros años de escuela.

En cuanto a esto, la cuestión radica en que los educadores destinan gran parte de sus vidas, a servir de pilar y sostén en diversos aspectos, de parientes cercanos y medianamente cercanos, incluso; generalmente son maestros que han adquirido deudas, casi siempre para atender su particular proceso académico (los maestros invierten en su educación como posibilidad de vincularse al Estado, a otros estamentos, ascender y escalafonar). Por otra parte, debe reconocerse, que los docentes asumen, en algunas ocasiones, otros roles laborales o afiliaciones identitarias.

Se concluye, entonces, que el cuidado de sí, reconocido en los docentes, debe ser enarbolado, al mismo tiempo que pueden ser desvirtuadas las actitudes que dejan de ser relevantes en el proceso de reconstrucción y de transformación de su ética, como ruta hacia el buen vivir.

En efecto, se trata de una ruta que devela la manera como “la inquietud de sí requiere de la presencia de otro” (Vignale, 2012, p. 318), e impulsa a la humanidad a la búsqueda del fortalecimiento de la cultura empática, entendida como una manera de alcanzar las distintas paces.

Reflexionar acerca de los aportes de la estrategia pedagógica estructurada, devela que su contenido, los talleres precisamente, así, como se aprecian, ofrecen un entorno vital, desde donde se dignifica al ser, en términos de su autonomía y su libertad; dos condiciones que promueven el buen vivir, y se fortalecen con procesos de aprendizaje. Pero de esto se hace mayor referencia en el capítulo de Conclusiones.

## Capítulo Siete

### VII. Conclusiones y Recomendaciones

#### 7.1. Conclusiones

En cuanto al propósito de reconocer los sentidos que tienen los docentes acerca del cuidado de sí, se puede destacar la manera como los participantes, en la medida en la que tuvieron oportunidad de narrar sus cotidianidades, dejan traslucir el potencial que poseen frente a la cultura empática, pero mostrando su aceptable nivel de confusión entre lo que en realidad encierra la ética del cuidado de sí, con temas cercanos al autocuidado.

Sin embargo, el reconocimiento de la historia vital individual, que se acoge aquí como uno de los principales sentidos dados al cuidado de sí por parte de los participantes, va en sintonía con el carácter evolutivo del sujeto, y se acepta su relación directa con la estabilidad otorgada al ritmo con el que avanzan los años de vida: Los docentes consiguen promocionar el cuidado de sí, de manera proporcional a la forma como han enriquecido su experiencia vital.

A partir de los análisis aquí expuestos, resulta interesante destacar algunos apuntes trenzados en relación con el cuidado de sí, que consiguen ser importantes al momento de considerar el papel del docente en la pedagogía para la Paz, especialmente como se retoma en la actualidad.

Por una parte, se observa que la ética del cuidado de sí, se desarrolla plenamente en la medida en la que los sujetos, en este caso los maestros, tejen las relaciones con el otro, con lo otro. El sujeto se constituye a sí mismo, gracias a ese otro. La pedagogía potencializa oportunidades para aprender del otro, y aprovechar al otro, en el camino de conseguir la subjetivación, conocer la verdad, y ser transformado.

Como segundo apunte, el maestro de niños, al ritmo en el que va comprendiendo que se aprende más por la experiencia vital, como parte de la ruta dentro de la inquietud del ser, cuenta con las herramientas ideales a través de las cuales en sus aulas, hace pedagogía para la Paz: Se convence de que lo importante para aprender, no es precisamente lo que por años él mismo llegó a considerar pedagógicamente relevante, sino que concibe que su *ethos* se encuentra dispuesto a modelar otros aprendizajes; entre esos, los realmente indispensables para la vida, para ser felices.

Como tercer apunte, se observa que, en países como Colombia, el papel del maestro (indistintamente de si tiene en sus aulas menores de edad o adultos en formación, pues como se ha podido observar, la transformación puede darse en cualquier momento de la vida misma), debe concebirse como el de quien, con su compañía, suscita en su estudiante la oportunidad que cada ser tiene de relacionarse con sí mismo. Esa debe ser una meta en la transformación del sujeto que aspira cumplir el rol de maestro, descartando formar parte de una escuela productora de subjetividades que han alimentado la cultura de violencia en el país.

Ahora bien, tratándose de exponer cómo frente al reto de diseñar una propuesta pedagógica que fomente la cultura empática desde el cuidado de sí, con la participación de maestros de escuela pública, se encuentra que el abanico de posibilidades se amplía cuando se atienden las bondades estéticas y se profundiza en la inclusión de actitudes afectivas; se aclara que estrategias pedagógicas como las presentadas en esta tesis, desde su diseño, acogieron la propiedad humana de la contingencia, y rescataron, bajo su efecto, que los seres humanos se encuentran siempre dispuestos a aprender y practicar postulados del buen vivir.

Por lo tanto, y aliada la escuela con el cuidado de sí, las posibilidades de un buen vivir por disfrutar y transmitir en el aula, en un país marcado por décadas de conflictos, son cada vez más visibles. El cuidado de sí, se muestra como un banderín, como un estandarte por el que vale la pena seguir luchando en el magisterio colombiano, reconociendo que “el ocuparse de sí está en estrecha relación con la vida pública” (Bejarano-Sanabria, 2018, p. 96), y que no deja de ser una postura ética relevante para quien se muestra cada día ante un grupo de estudiantes.

Similarmente, ocuparse de sí sostiene su relevancia, al mismo ritmo en el que los docentes y sus representaciones mentales son modelados en el aula y, a través de la acción, pasan a convertirse en ejemplos de la forma como alguien aspira alcanzar una vida plena (Comins, 2003).

Comins (2003) recuerda a Foucault (1999), cuando éste plantea que “el cuidado de sí es éticamente lo primordial, en la medida en la que la relación consigo mismo es ontológicamente la primera” (p. 171) de las relaciones humanas; pero que sin duda, deben darse las relaciones con el otro, con lo otro.

Para concluir, se puede decir que los significados hallados en los docentes con respecto al cuidado de sí, ponen de manifiesto la pertinencia pedagógica y ética de los talleres de intervención. La intervención soportada en forma de talleres, se convierte en una herramienta que lleva a sus participantes a conocer, conocerse y cuidar de sí mismo.

En efecto, a la hora de estructurar la estrategia pedagógica en torno al cuidado de sí, con elementos teóricos y metodológicos, se descubre que el cuidado de sí en los docentes de niños, se encuentra plegado a la experiencia vital, al carácter evolutivo, a la posibilidad estética, las actitudes afectivas, las medidas contingentes, y la promoción del buen vivir mientras se aprende.

Estos elementos teóricos y metodológicos explican por qué los maestros sostienen técnicas propias de cuidado de sí, pero que solo son evidentes cuando su trayectoria ha sido fructífera con el reconocimiento de sí mismo y del otro, o cuando han, como se corrobora en la mayoría de los casos, cruzado su edad adulta madura.

Se requiere atender, sin embargo, prácticas de este tipo, con docentes en proceso de formación o que inician su desarrollo profesional, de modo que la oportunidad de potenciar su autonomía y su libertad, en coherencia con escenarios cotidianos, y en medio de las relaciones tejidas con su entorno, se den aún siendo bastante jóvenes; cabe recordar que los participantes en la presente investigación, superan los 45 años de edad, y algunos llevan de vinculación como docentes oficiales, entre tres y cuatro décadas.

Sin duda, en los maestros se encuentra un gran potencial frente a la superación de los errores cometidos alrededor del conflicto armado, y frente a la construcción de la cultura de paz en las nuevas generaciones. Pero sucede, tal como se describe al inicio de la investigación, que el gremio magisterial ha sido a lo largo de la historia, conformado por sujetos que no solo asumen su papel como educadores vinculados por el Estado, sino que sobre sus hombros llevan cargas de tipo extralaboral, familiar y personal, señalándose que, en ocasiones, se acercan a ser adultos maduros, luchando por sostener una salud integral, y alcanzar una armonía emocional.

Desde luego, el horizonte siempre ha de ser el hecho de fortalecer moralmente también a la niñez que llega a las aulas, quienes en cuestión relativa de tiempo, se convierten en padres de familia y en ciudadanos empoderados en esta Colombia; seguramente sus hijos y hasta sus nietos, gozarán de las mismas aulas en las cuales ellos vivieron interesantes procesos, y tendrán que confiar su descendencia a los mismos maestros que ellos tuvieron. El papel de la pedagogía es fundamental, y la cultura empática

como marco para el fomento de la ética del cuidado de sí, se muestra como un firme camino para avanzar hacia la paz.

## **7.2. Recomendaciones**

Después de determinar elementos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde el cuidado de sí, pensada con y desde los docentes de la sede Alfonso López de la jornada de la Tarde, Institución Educativa Juan de Cabrera – Neiva, surgen algunas recomendaciones, ratificando que éste ha sido un trabajo que se enmarca en la educación para la Paz en Colombia.

- Comunicar los resultados de la presente investigación a las directivas y docentes de la sede Alfonso López -Institución Educativa Juan de Cabrera, con la finalidad de que ellos se vean motivados a proponer a los entes públicos y privados, el ofrecimiento de planes, proyectos y estrategias desde los cuales se convoque a los maestros de todos los niveles de escolaridad, a fortalecer la cultura empática, en el marco de la ética del cuidado.
- Se recomienda, además, continuar la investigación, enriqueciendo la propuesta diseñada y ofrecida en el capítulo cinco, de modo que se ratifiquen o se renuevan los elementos teóricos y metodológicos destacados entre su exposición, y los hallazgos.
- Así como la ética del cuidado de sí tiene cabida en las relaciones con los otros, con el diseño de propuestas pedagógicas que fomenten la cultura empática, sucede igual: se requiere de la mirada a los aprendizajes y caminos recorridos por los otros; otros, cuyos pasos por alcanzar una salida a la violencia, ha sido evidente. Colombia, y la escuela colombiana, en ella, sus docentes, deben mostrarse sensibles a la ruta seguida por países con historias de conflictos, y con esfuerzos por lograr las paces. Por lo tanto, se recomienda una mirada glocal a la Cátedra de Paz que se ofrezca en las Instituciones Escolares de cada rincón del territorio.

## Referencias

- Adetoro, R. (2015). Effects of learning together, constructive controversy in students' acquisition of knowledge and skills in peace education aspect of social studies. *European Researcher*, 93 (4), 325-330.
- Aguirre, C. (06 de octubre de 2009). Origen del nombre. Institución Educativa Juan de Cabrera. Obtenido de <http://juandecabrera01.blogspot.com/>
- Alcaldía de Neiva. (2016). Plan Integral de Seguridad y Convivencia Ciudadana 2016-2019. Obtenido en línea a través de <http://www.alcaldianeiva.gov.co/Ciudadanos/Informes%20y%20boletines%20Seguridad%20y%20convivencia/PISCC%20NEIVA%202016-2019.pdf>
- Alcaldía de Neiva. (23 de mayo de 2019). Alcalde de Neiva con la Comuna Ocho. Obtenido de <http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/SalaDePrensa/Paginas/Alcalde-de-Neiva-con-la-Comuna-8.aspx>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Guía de ciudad protectora. Obtenido de <https://www.savethechildren.org.co/sites/savethechildren.org.co/files/resources/Guia%20de%20la%20ciudad%20protectora.pdf>
- Amador-Baquirol, J. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1313-1329
- Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación. (2013). Obtenido en línea de [https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220\\_Analisis%20de%20conflicto%20Huila%20PDF.pdf](https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20de%20conflicto%20Huila%20PDF.pdf).

- Ariza-Díaz, P., & Muñoz-Sicard, J. (2016). Ética del cuidado: una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física (Master's thesis, Facultad de Educación). Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Avilés, J. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas.
- Barraco, N. (2009). Filosofía, Vida y Educación. *Revista Fermentario*, 3(3), párr. 17.
- Barrios, F. (18 de 11 de 2014). Ejercicios de Relajación. Obtenido de <http://www.ejerciciosderelajacion.com/articulos/relajacion-bosque-y-mar>
- Barrios-Tao, H., Siciliani, J., & Bonilla, B. (2017). Education Programs in Post-Conflict Environments: a Review from Liberia, Sierra Leone, and South Africa. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN*, vol. 21, no 1, 1-22.
- Bejarano-Sanabria, H. (2018). La formación en el cuidado de sí. *Quaest.disput*, 11(22), 93-110.
- Benhabib, S. (1992). *Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral*. Madrid: Isegoría, 6.
- Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogy of social movements as practices of peace in contexts of war. . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, no 2, p. 1195.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Waschburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-23.
- Carreño, M. (19 de 07 de 2019). Ya están al aire las dos primeras emisoras que transmitirán pedagogía para la paz. Obtenido de <https://www.radionica.rocks/regiones/emisoras-pedagogia-paz>

- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3)., 195-205.
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2017). La educación para la paz: una respuesta a las demandas sociales. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, vol. 12, no 23, p. 117.
- Cea-Jacques, I. (2018). Cuidado de sí en la actualidad, pensando desde Foucault. *ResearchGate*, 1-20.
- Chirolla, G. (2007). Reseña de "Foucault y el Sujeto político. Ética del cuidado de sí" de Humberto Cubides. Cipagauta. *Nómadas* (Col), (26), ISSN: 0121-7550.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Comins, I. (2003). La ética del cuidado como educación para la paz. Castellón, España: (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I).
- Comparte Mente. (2019). Blog Comparte Mente. Obtenido de <https://www.compartemente.com/reflexiones/reflexion-corazon-las-cebollas/>
- Cortés-Ramírez, D., & Parra-Alfonso, G. (2009). La ética del cuidado. hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe*, (23), 183-213.
- Creswell, J. (1994). Capítulo 9: "El procedimiento cualitativo". En U. d. Aires (Ed.), *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas* (M. J. Manzelli, Trad., págs. pp.143-171). Buenos Aires (Argentina): Universidad de Buenos Aires .
- Cruz, M. (2014). Debates dentro de la psicología del desarrollo moral. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(1), 113-124.
- Cuenca, J. (2016). Los Jóvenes que viven en barrios populares producen más cultura que violencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 141-154.

- Del Pozo-Serrano, F., Jiménez-Bautista, F., & Barrientos-Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, 29, 32-51.
- Echavarría-Grajales, C., Bernal-Ospina, J., Murcia-Suárez, N., González-Meléndez, L., & Castro-Beltrán, L. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, vol. 28, núm. 51, 159-187.
- El Espectador. (15 de junio de 2019). En Tolima y Antioquia saldrán al aire las primeras emisoras de paz. El Espectador. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia2020/construyendo-pais-2020/en-tolima-y-antioquia-saldran-al-aire-las-primeras-emisoras-de-paz-articulo-866168>
- Escudero, J. (2012). «Ser y tiempo»: ¿una ética del cuidado? *Aurora* n.º 13, 74-79.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. México, 1993: Trad. Aurelio Garzón del Camino. Ed. Siglo XXI. 2ª edición.
- Foucault, M. (1984). La Inquietud de sí. En M. Foucault, *Historia de la Sexualidad -3* (T. Segovia, Trad., págs. 27-48). Buenos Aires: Siglo XXI -Editores Argentina. Obtenido en línea de <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Derechos%20Sexuales%20y%20Reproductivos/Michel%20Foucault%20Historia%20de%20la%20Sexualidad%203%20-%20La%20inquietud%20de%20si.pdf>
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. (F. Álvarez-Uría, Trad.) Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2000). *Tecnología del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Foucault, M. (2009). El gobierno de sí y de los otros Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-1983)* (Vols. ISBN original: 978-2-02-065869-0 ). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económico de Argentina, S. A.
- Freitas, K., Torres, R., Silva, S., Monteiro, G., & Vasconcelos, E. (2019). Representaciones sociales de familiares de pacientes en unidades de cuidados intensivos: implicaciones en el autocuidado. *Revista de investigación: El cuidado es fundamental.*, 664-671.
- Fundación Artesanos de la Paz (FAP). (mayo de 2017). (S. d. Gaia, Editor) Obtenido de <http://asiasantiago.cl/ninos-adolescentes-y-educacion/>
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305.
- Galtung, J. (1993). *Los fundamentos de los estudios ricos y éticos sobre la Paz*, (pp. 15-45). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural. Documento número 14, Bizkaia, *Gernika Gogoratu*.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 2014, vol. 7.
- García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 108-124.
- García-Rojo, E. (2018). La empatía de Edith Stein. Una forma de atención al otro. Obtenido de Cipepar.org: <http://www.cipepar.org/docftp/fi17603empatia-y-atencion-al-otro-ezequiel.pdf>

- Garcia-Tommaselli, G. (2017). Formação (Bildung), Cuidado de si, vivência e educação. *Aufklärung: Revista de filosofia*, 4(1), 91-102.
- Gil-Fernández, R. (2018). Hacia una construcción del sujeto en Michel Foucault. *Wímb lu*, 13(1), 9-26.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (2013). Moral injury and the ethic of care. En C. Gilligan, *The Ethic of Care* (págs. pp. 12-37). Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gómez-Gómez, E., & Taracena, E. (2014). La intervención-investigación en el terreno socioeducativo. *Sinéctica*, (43), 01-01.
- Gorriti, C., Rodríguez, Y., & Evangelista, I. (2016). Siappo, C. L. G., Núñez, Y. R., & Cabral, I. E. (2016). Experiencias de estudiantes de enfermería en el cuidado de si durante el proceso de formación en una universidad privada en Chimbote, Perú. *Escola Anna Nery*, 20(1), 17-24.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Colombia: Grupo.
- Guichot-Reina, V. (2015). El "enfoque de las capacidades" de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una Pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la educación*, 27, 45-70.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: FCE.
- Hernández-Delgado, E. (2009). Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 117-135.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill.

- La Mesa de Interlocución y Concertación de los Montes de María. (2017). En busca de la permanencia digna en el territorio. *Economía y Región*, 11(2), 339-359. Obtenido de <http://publicaciones.utb.edu.co/index.php/economia-y-region/article/viewFile/155/138>
- La Nación. (05 de julio de 2019). ¿Cuántos somos en el Huila? Dane reveló resultados finales del censo. *La Nación*, págs. <https://www.lanacion.com.co/2019/07/05/cuantos-somos-en-el-huila-dane-revelo-resultados-finales-del-censo/>.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y praxis latinoamericana*, 17(56), 39-46.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, 87-112.
- Lederach, J. (2008)). *La imaginación moral. El arte y arma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- López-Alvarado, P. (2018). *La percepción del espacio de Neiva desde la geografía II*. Neiva, Huila, Colombia: Grafiplast del Huila. Segunda edición.
- Machado, A. (16 de Noviembre de 2018). Sobresaliente experiencia educativa se lidera en Neiva. *La Nación*, pág. párrafos 7 y 8. Obtenido de <https://www.lanacion.com.co/2018/11/16/sobresaliente-experiencia-educativa-se-lidera-en-neiva/>
- Macías-Tamayo, A. (01 de junio de 2018). Obtenido de Secretaría de Educación de Neiva: <http://www.semneiva.gov.co/servicios/documentos-varios/file/1611-expedici%C3%B3n-educativa.html>

- Manrique, N., & Calderón, Y. (2008). *Factores de riesgos psicosociales que afectan a los docentes de las instituciones educativas de la comuna seis del municipio de Neiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Markula, P. (2003). The technologies of the self: Sport, feminism, and Foucault. *Sociology of sport journal*, 20(2), 87-107.
- Marques-Da Costa, M. (2019). A empatia em Edith Stein como estratégia de enfrentamento da intolerância. *Território Acadêmico*, (1), 87-114.
- Martínez, D. (2011). Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas. *Persona y Sociedad*, 25(2), 22.
- Mayo, M. A., Lozano, M. P., Suescún, M. I., & Ospina-Alvarado, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1). *Universitas Psychologica*, 17(1).
- Meneses, J. (10 de diciembre de 2013). Neiva y Algeciras. Los Municipios Con Mayor Víctimas Del Conflicto Armado En El Huila. Obtenido de Personería de Neiva: <http://www.personerianeiva.gov.co/index.php/neiva-y-algeciras-los-municipios-con-mayor-victimas-del-conflicto-armado-en-el-huila>
- Moran, D. (2008). Immanence, Self-Experience, and Transcendence in Edmund Husserl, Edith Stein, and Karl Jaspers. *American Catholic Philosophical Quarterly*, 82(2), 265-291.
- Muñoz, N. (2009). Reflexiones sobre el cuidado de sí como categoría de análisis en salud. *Salud colectiva*, 5, 391-401.
- Muñoz-Pérez, E. (2017). El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein. Sus alcances religiosos y políticos. *Veritas*, (38), 77-95.

- Noddings, N. (2009). *La educación moral*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*.  
Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Barcelona: Paidós.
- Pagni, P. (2012). El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de Educación*, 1-14.
- Parra, G., & Cortés, D. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe*, (23), 183-213.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1696-2095.
- Pinedo-Cantillo, I., & Yáñez-Canal, J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbauma al estado actual de la discusión. *Cuestiones de Filosofía*, 3(20), 105-127.
- Plata, C., Riveros, M., & Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia*, 4(2), 99-112.
- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor". Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. *Revista del IICE*, (37), 41-54.
- Quintero, M., & Oviedo, M. (2018). *Macroproyecto Pedagogía del cuidado para la Paz*. Documento de trabajo, enviado como comunicación colectiva. Neiva, Colombia: Maestría en educación y Cultura de paz, Universidad Surcolombiana.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.

- Rohden, L., & Kussler, L. (2017). Filosofar enquanto cuidado de si mesmo: um exercício espiritual ético-político. *Trans/Form/Ação*, 40(3), 93-112.
- Ruiz, A. (2013). Estado de la Educación para la Paz en México. Obtenido de Seminario de Relaciones Internacionales Dr. Zidane Zeraoui:  
[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37000319/Estado\\_de\\_la\\_Educacion\\_para\\_la\\_Paz\\_en\\_Mexico\\_19\\_de\\_abril\\_de\\_2013..pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEstado\\_de\\_la\\_Educacion\\_para\\_la\\_Paz\\_en\\_Me.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA25](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37000319/Estado_de_la_Educacion_para_la_Paz_en_Mexico_19_de_abril_de_2013..pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEstado_de_la_Educacion_para_la_Paz_en_Me.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA25)
- Schäfer, M., & Wilmot, D. (2012). Teacher education in post-apartheid South Africa: Navigating a way through competing state and global imperatives for change. *Prospects*, 42(1), 41-54.
- Secretaría de Educación de Neiva. (28 de Noviembre de 2017). Juan de Cabrera. Obtenido de Proyecto Educativo Institucional -PEI, 2004:  
<http://www.semneiva.gov.co/instituci%C3%B3n-educativa-juan-de-cabrera/pei-juan-de-cabrera.html>
- Shuayb, M. (2015). Human rights and peace education in the Lebanese civics textbooks. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 135-150.
- Sierra, Urrego, Montenegro, & Castillo. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197.
- Sossa, A. (2010). Michel Foucault y el cuidado de sí. *Conhisremi, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico*, Vol. 6, No. 2., 34-45.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.

- Tejada, S., Ramirez, E. J., Díaz, R. J., & Huyhua, S. (2019). Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermería. *Enfermería universitaria*, 16(1), 41-51.
- Tezón, M., & Puello, A. (2018). Papel de la comunidad internacional en pos de una educación con y para la paz en niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en Montes de María . En M. Tezón, A. Puello, & F. Maza Ávila, *Estudios sobre conflicto y educación en Montes de María*. (págs. 82-90). Cartagena de Indias, Bolívar, Colombia: Alpha Editores.
- Trujillo, H. (2010). Plan estratégico de desarrollo local de la Comuna 8. Neiva: Departamento Administrativo de Planeación Municipal.
- Valencia-Álvarez, I., Corredor, O., Jiménez-Coronado, A., De los Ríos-Castiblanco, J., & Salcedo-Díaz, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 126-140.
- Vargas, L. (01 de junio de 2018). La reparación integral a las víctimas del conflicto armado en el sur del departamento del Huila en el marco de la Ley de Víctimas. *Diálogo de Saberes* No. 48 , pp. 109-131 Ejemplares: 100 ISSN: 0124-0021. Obtenido de <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.48.2018.4717>
- Vargas-Jiménez, I. (2012). The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vega, M. (19 de marzo de 2011). Historia, Información, Turismo e Imágenes de Neiva Huila Colombia. Obtenido de: <https://colombianeivahuila.blogspot.com/2011/03/comuna-ocho-de-neiva-huila.html>
- Vega, M. (08 de enero de 2012). Neiva, Huila, Colombia. Recuperado de: <https://colombianeivahuila.blogspot.com/search/label/NEIVA>
- Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas. Barcelona: Paidós.

- Vignale, S. (2012). Cuidado de sí y cuidado del otro en lo educativo. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. XVII (2012) ISSN: 1136-4076, pp. 307-324.
- Vignale, S. (2013). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de filosofía*, (61), 5-17.
- Weinberger, Y. (2017). Empathy in Virtuous Pedagogy. En W. L. Aloni N., *Educación para el desarrollo moral y la ciudadanía* (págs. 191-203). Rotterdam: SensePublishers doi.org/10.1007/978-94-6351-026-4\_15.

## **Anexo A. Taller de Encuadre**

### ***CONOCIENDO MI ESCUELA***

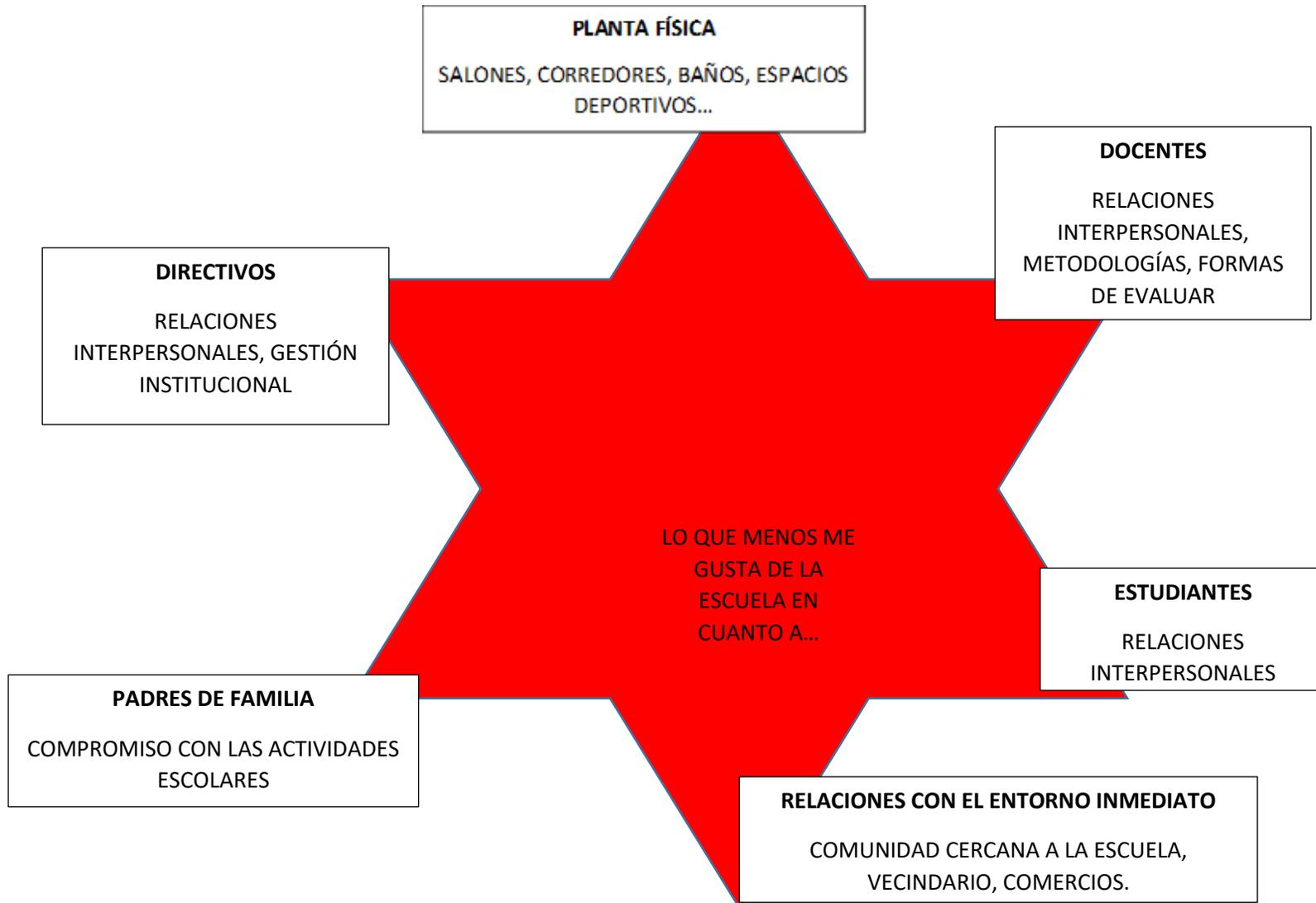
**OBJETIVO:** Profundizar en la caracterización del contexto de la Institución Educativa Juan de Cabrera, sede Alfonso López, Jornada de la Tarde.

**PARTICIPANTES:** De 12 a 14 personas. Docentes de los grados 2° a 5°, la docente de Transición, seis o siete padres de familia (representación de preescolar a Quinto).

**AMBIENTACIÓN PREVIA:** Se descubren en el recinto escogido, visibles frente a ellos, dos estrellas como las expuestas aquí; deben ser lo suficientemente grandes, una amarilla, y la otra roja); se han previsto fichas suficientes de cada color, para que cada participante escriba al respaldo sobre cada aspecto, su concepto u opinión, en relación a cada uno de los tópicos de la estrella. Igualmente, quien dirige, ha previsto facilitarle un lapicero a cada uno de los doce o catorce participantes.

**DESCRIPCIÓN:** El presente taller se desarrolla en dos etapas: una primera parte individual y una segunda parte colectiva. En la parte inicial, a cada participante se le entregan cinco fichas, que corresponden a cada uno de los aspectos considerados en la estrella (se sugiere empezar por la roja); se le solicita que escriba lo que menos le gusta de cada ítem. Tendrán para ello 10 minutos. Terminado este proceso, se recogen las fichas y se hace entrega de otras cinco, éstas de color diferente para que consignen en ellas lo que más le gusta de cada ítem en su escuela. También se destinarán 10 minutos para ello.

En la segunda etapa, se realiza el proceso de sistematización, para lo cual se divide al grupo en dos, de forma tal que un grupo organice y procese los aspectos positivos y el otro, los aspectos negativos. Como resultado se tendrá dos carteleras con dos estrellas que recogen todas las inquietudes expresadas. Finalmente se realiza una discusión de los resultados de la actividad y se extraen conclusiones con todos los participantes.

**Anexo A. (Continuación) Taller de Encuadre**



## Anexo B. Texto El corazón de las cebollas

Había una vez un huerto lleno de hortalizas, árboles frutales y toda clase de plantas. Daba gusto sentarse a la sombra de los árboles a contemplar esas bonitas vistas. Un buen día, empezaron a nacer unas cebollas especiales. Cada una tenía un color diferente: rojo, amarillo, morado... Los colores eran deslumbrantes.

Después de varias investigaciones, resultó que cada una de esas cebollas tenía dentro de su corazón una piedra preciosa. Una tenía un topacio, otra un rubí, otra una esmeralda...

Pero, por alguna incomprensible razón, se empezó a decir que aquello era peligroso, inadecuado y hasta vergonzoso (fuera de lo normal). De modo que, las bellísimas cebollas, tuvieron que empezar a esconder su piedra preciosa con capas, cada vez más oscuras y feas, para disimular cómo eran por dentro, hasta convertirse en cebollas comunes. Incluso algunas optaron por esconderse de nuevo entre la tierra.

De repente, pasó por allí un sabio al que le gustaba sentarse a la sombra de aquel huerto, y que, además, entendía el lenguaje de las cebollas.

El sabio empezó a hablar con cada una de ellas y, al final les preguntó:

*¿Por qué no os mostráis tal y como sois por dentro?*

Algunas de las respuestas fueron:

*Porque nos obligaron a ser así...*

*Nos enseñaron a parecernos a los/as demás...*

*Porque nos duele el rechazo...*

Todas coincidieron en que las capas se las fueron poniendo otras cebollas “normales” e incluso ellas mismas, para evitar las etiquetas, en este caso, el ser “raras” y para no ser criticadas por ser diferentes.

El sabio se echó a llorar tras escuchar las respuestas que le habían dado las cebollas. Él pensaba que era una pena no aprovechar, ni disfrutar de las cualidades diferentes de estas cebollas. Podría ser tan positivo...

Cuando las personas que pasaban por allí, lo vieron llorar, pensaron que llorar ante las cebollas era de sabios. Por eso desde ese día, todo el mundo llora cuando una cebolla nos abre su corazón.

Fuente: Comparte Mente (2019)

### Anexo C. Trabajo de campo –Aplicación del Pretest y Aplicación del Postest

<b>Trabajo de campo</b>	
<b>Fecha y lugar</b>	<b>Marzo 29 de 2019, Aula de Preescolar –Sede Alfonso López</b>
<b>Nombre del Taller</b>	<b>Aplicación de Pretest</b>
<b>Participantes</b>	Docentes de los grados 1° a 5°, la docente de Transición, y una Directiva Docente (Coordinadora de la sede).
<b>Objetivo</b>	Conseguir una primera exploración formal, en qué medida el universo de estudio (los docentes participantes) es propenso a efectuar, por cuenta propia, o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre sí mismo, potencializando su transformación y proyectándose alcanzar su felicidad.
<b>Presentación del Taller</b>	AMBIENTACIÓN PREVIA: Un espacio tranquilo y alejado del ambiente general de la escuela, para solicitarles a los docentes participantes en este circuito de talleres, atender el Pretest sobre Empatía (Anexo D). Quien dirige, ha previsto facilitar lapiceros de repuesto a cada uno de los seis participantes de este taller.
<b>Actividades generales</b>	<p>Se les presenta el Test. Se plantea que una meta con él es no solo descubrir por sí mismos, la posición en la que se halla nuestra empatía dentro de una escala, sino también aportar información útil para el diseño de cuatro talleres que se prevé para un número igual de encuentros.</p> <p>Se les invita a los participantes, a seguir estos pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Lee detenidamente las preguntas y respóndelas todas.</i></li> <li>✓ <i>El test no tiene límites de tiempo; la idea es emplear el tiempo necesario para lograr respuestas sinceras.</i></li> </ul> <p>MOMENTO EXPLORATORIO: Consideran la reflexión o concepto dado por el mismo test (Ver parte inferior del mismo), inmediatamente diligenciado éste, y según la valoración conseguida. Si desean compartir su opinión abiertamente, lo hacen.</p>

Fuente: Cortés-Parra (2019)

**Anexo C. (Continuación) Trabajo de campo –Aplicación del Pretest y Aplicación del Postest**

<b>Trabajo de campo</b>	
<b>Fecha</b>	<b>Marzo 30 de 2019</b>
<b>Actividad</b>	<b>Fase Exploratoria II: Análisis del Pretest</b>
<b>Responsable</b>	Mediadora
<b>Meta inicial</b>	Análisis de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems del Test aplicado, para descubrir cuál acción puntúa bajo, y cuál alto.
<b>Objetivo</b>	Fortalecer el paulatino diseño de cuatro talleres, con los cuales se intervenga la población participante, en relación al fomento de actitudes relacionadas con <i>el cuidado de sí</i> .
<b>Espacios y mecanismos de comunicación general</b>	El ejercicio de análisis cuantitativo, acude a una sencilla ficha de registro numérico, para tabular las respuestas de los seis participantes (Anexo contiguo).
<b>Actividades</b>	<p>≈ <b>MOMENTO EXPLORATORIO</b> Lectura interpretativa de los resultados numéricos alcanzados; debe reconocerse no tanto la valoración lograda por cada participante en el total, sino el ítem en donde mayor puntúan, como el ítem en el que menor es el puntaje.</p> <p>≈ <b>DIÁLOGO DE SABERES</b> Con el asesor de tesis, la mediadora propone sostener un diálogo al respecto de la aplicación y resultados obtenidos con el presente test.</p>
<b>Observaciones</b>	<p>✓ <i>El análisis debe aportar datos que puedan influir directamente en el diseño paulatino de los talleres de investigación-intervención.</i></p> <p>✓ <i>Los resultados deben corroborar o refutar la propuesta de intervención alrededor de la experiencia en torno al cuidado de sí, desde la cultura empática, en el marco de la ética del cuidado que se espera fortalecer en los docentes. De este análisis, dependerán los talleres a aplicar.</i></p>

## Anexo D. Instrumento empleado en la Aplicación del Pretest



**TEST DE EVALUACIÓN DE EMPATÍA**

Califica cada una de las situaciones que aparecen a continuación según el grado de similitud que te producen o producirían en tu vida, con estas numeraciones:

NO, NADA= 1  
UN POCO= 2  
BASTANTE= 3  
SÍ, MUCHA= 4

1	Me siento triste cuando veo un extraño que está solo en un grupo.	
2	Cuando tengo un desacuerdo o pelea trato siempre de ponerme en el lugar del otro y saber qué siente.	
3	Incluso cuando estoy muy seguro de que tengo razón, soy lo bastante paciente para escuchar la opinión de los demás.	
4	Mis amigos y familiares suelen acudir a mí para contarme y pedirme ayuda con sus problemas personales.	
5	Cuando veo una película no puedo evitar sentirme identificado con la historia de los personajes.	
6	Si un amigo o ser querido se siente mal trato de animarlo, porque me genera tristeza verlo así.	
7	¿Te es muy fácil leer o interpretar los sentimientos de un amigo, aunque este trate de ocultar sus problemas?	
8	En ocasiones no haz podido evitar sentirte abrumado con las emociones que tienen otras personas.	
9	¿Puedes ayudar a una mascota (perro o gato) aún así lo acabas de conocer?	
10	¿Recibes con buen ánimo las críticas constructivas?	
<b>Suma total:</b>		

Califica cada una de las situaciones que aparecen a continuación según el grado de similitud que te producen o producirían en tu vida, con estas numeraciones:

NO, NADA= 1  
UN POCO= 2  
BASTANTE= 3  
SÍ, MUCHA= 4

**RESULTADOS**

**DE 0 A 10 PUNTOS:**

Cuidado, eres una persona muy poco empática, es decir, no sueles ponerte en el lugar de los demás. Por lo que puedes parecer para otros egoísta. Trabaja en fortalecer tu comunicación y comprensión con los de tu alrededor.

**DE 11 A 30 PUNTOS:**

Te encuentras en un término medio. Puedes ser una persona empática con tus seres queridos y amigos, sin embargo, a veces te puedes apresurar a decretar las emociones de otros. Es mejor que preguntes, antes de que te adelantes a un consejo o decisión.

**DE 31 A 40 PUNTOS:**

Eres una persona empática, a menudo te encuentras rodeado de personas que recurren a ti para solicitar consejos, escucharlas y sentir tranquilidad. Es sin duda una cualidad que te ayuda en tu relación de pareja y en el trabajo. Sin embargo, ten cuidado al canalizar las emociones de otros sin que te afecten.

Pie de foto: Test aplicado como Pretest y Postest.

Fuente: IAFI, 2016

### Anexo E. Forma de Interpretación de Resultados arrojados por el Test

No. De ítem / Docente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totales
1	2	2	4	3	4	3	2	2	4	2	28
2	3	2	2	4	4	3	3	2	1	2	26
3	2	4	3	2	2	2	3	1	3	4	26
4	2	4	3	4	1	4	4	3	4	3	32
5	3	2	4	4	1	2	2	4	2	4	28
6	2	1	2	3	1	3	2	3	2	4	23
Totales	14	15	18	20	13	17	16	15	16	19	

Pie de foto: Observación de la mayor y menor tendencia en las respuestas a los 10 ítems que componen el Test

Fuente: Cortés-Parra, 2019

## **Anexo F. Guión de la entrevista**

**Objetivo de la entrevista:** Descubrir con el otro, y a través de la reflexión, lo que ha transformado mi manera de ser, de actuar, de reaccionar, de comportarme.

**Dirigida a:** Docentes participantes del Taller #4

**Tiempo aproximado de la entrevista:** 15 a 20 minutos

**Recursos:** La guía de entrevista, audio o video grabadora; hojas en blanco, lápiz, borrador, colores, plumones, y diversos elementos que puedan llegar a ser útiles para plasmar un dibujo.

**Fecha de entrevista:** semana del 22 al 26 de julio de 2019.

### **Guión:**

Nota aclaratoria al inicio del conversatorio, expuesta por la investigadora y quien dirige la entrevista: *“La meta aquí es expresarse libremente, y romper barreras, si es necesario. Estos útiles que se encuentran a nuestro lado, pueden ser empleados sobre la hoja blanca, mientras conversamos. ¡Arranquemos!”*

Recordemos las cajas de herramientas que hicimos en el mes del maestro (los palos de lluvia); ese día fue algo así como nuestra celebración. Las llevamos a casa con la idea de que al verlas nos recordara la fuerza y la importancia del conjunto de actitudes con las que contamos. Vamos a seguir conversando de lo que iniciamos en esa ocasión. Exploremos, entonces, esas actitudes que hay en sí, para liberarnos de lo que no nos hace bien, ni a nosotros, ni a lo otro; hablemos de eso.

Respondámonos: ¿Qué circunstancia muy reciente, no la elegí, pero sí estoy pudiendo elegir cómo responder ante ella?

Los maestros estamos llenos de historias... Los primeros años de trabajo, tal vez formando ya nuestro hogar, trabajando a distancia, en el campo... en fin, muchas situaciones complejas. ¿Podrías recordar alguna situación en la cual se logró sacarle ventaja a lo que pudo haber sido algo poco placentero, inservible o reprochable en algún momento?

Fuente: Cortés-Parra, 2019

### **Anexo G. Texto de lectura para ejercicio de relajación**

*Con los brazos extendidos cómodamente a los lados, las piernas estiradas, con los pies ligeramente abiertos hacia fuera, con una disposición a relajarte...cierra los ojos...y siente tu respiración, tranquila, en calma.*

*Vamos a realizar un sencillo ejercicio de relajación:*

*A partir de este instante vas a tomar conciencia de tu respiración...no la modifique en absoluto, simplemente observa como respiras, no te identifiques con el proceso, has de realizarlo sin juicio, de igual forma en que mirarías como se mueve la llama de una vela, observando sin juzgar.*

*Observa tu respiración...sin modificarla, toma conciencia de que algo respira en ti, no te cuesta esfuerzo alguno respirar, respiras y te llenas de calma, respiras y te llenas de paz.*

*Vas a ir visualizando una serie de objetos y colores, se te van a dar unas indicaciones básicas, pero tú puedes añadir lo que desees para que te permita mejorar la visualización sugerida.*

*Vas a comenzar visualizando un prado verde...del color verde que más te gusta...visualiza una extensión de césped verde que se extiende hasta un bosque cercano... observas la hierba verde, ...los reflejos verdes del sol sobre la pradera... extiendes la mirada hacia el bosque y ves hojas de todos los tonos de verde posibles... es relajante ...muy relajante, el sol se refleja en las verdes hojas de los árboles y se forma ante tus ojos una miríada de delicadas tonalidades de verde que se reflejan entre si creando un espacio tridimensional de color verde, ... es hermoso y lo disfrutas....respiro tranquilo y en calma un aire puro, lleno del oxígeno que producen los árboles del bosque, me encuentro respirando un aire puro, verde, relajante..... Con cada respiración me relajo más y más... Escucho el susurro que produce el aire al pasan entre las hojas de los árboles, es relajante, muy relajante, escucho el sonido del viento en las hojas y me relajo...más y más; ...me quedo por unos instantes observando el prado verde, los viejos árboles centenarios, sus hojas hermosas... Y, sintiendo mi respiración... sin modificarla, tomo conciencia de que algo respira en mí; no te cuesta esfuerzo alguno respirar, respiras y te llenas de calma, respiras y te llenas de paz.*

*A partir de este instante vas a visualizar una playa de arena dorada, es del tipo de arena que más te gusta y tiene un color bajo el sol para disfrutar observándolo; me gusta esta playa...la visualizo... miro hacia el horizonte y observo un mar tranquilo y azul que se desliza con suavidad hasta la orilla, donde lentamente las olas se deshacen mientras se desgrana el dulce sonido de la espuma.*

*Visualizo toda la playa, el mar azul... la arena dorada...me tumbo sobre la arena y resulta muy placentero absorber su calor... la energía del sol acumulada en los granos de arena penetra en mi espalda y la relaja, siento ese calor acumulado y como se infiltra en mi espalda ...es relajante...es muy agradable... es una sensación deliciosa... el mar azul... el cielo azul sin nubes... el sonido del viento en las hojas de los árboles que hay detrás de mí..... el calor en mi espalda.....el sol incide sobre mis brazos y los calienta..... al tiempo que se hundan pesados en la arena que los calienta ..Relajándose más y más...el sol calienta mi pecho y mis piernas... mi piernas...Que se hundan pesadas en la arena que las calienta, relajándose más y más...Escucho el sonido rítmico y balanceado de las olas que parecen mecerse en este mar azul tranquilo...bajo este cielo azul precioso...escucho el sonido del viento en las hojas de los árboles... percibo el olor salobre del mar azul...Tomo conciencia de mi cuerpo descansando relajado... más relajado.*

*Tomo conciencia de este estado de conciencia tranquila, relajante, llena de paz y tranquilidad...y...*

*Me preparo para abandonar el ejercicio...conservando todos los beneficios conscientes o inconsciente que me aporta...contamos lentamente 1... 2... 3... Abro y cierro las manos lentamente tomando conciencia de las pequeñas articulaciones de los dedos...tomo aire con más intensidad...realizando una respiración profunda... y abro los ojos...conservando el estado de relax y calma que he logrado con el presente ejercicio de relajación.*

Fuente: Barrios (2014)

## Anexo H. Evidencias fotográficas -Taller de Intervención Número 1



Arriba: Participantes junto a la docente investigadora. Abajo: Ejercicio de meditación.

Fuente: Cortés-Parra (2019)



## **Anexo J. Dinámica**

### **Hazme parte de tu nudo**

Duración: 15 minutos.

Número de participantes: 7 personas.

Material necesario: ninguno.

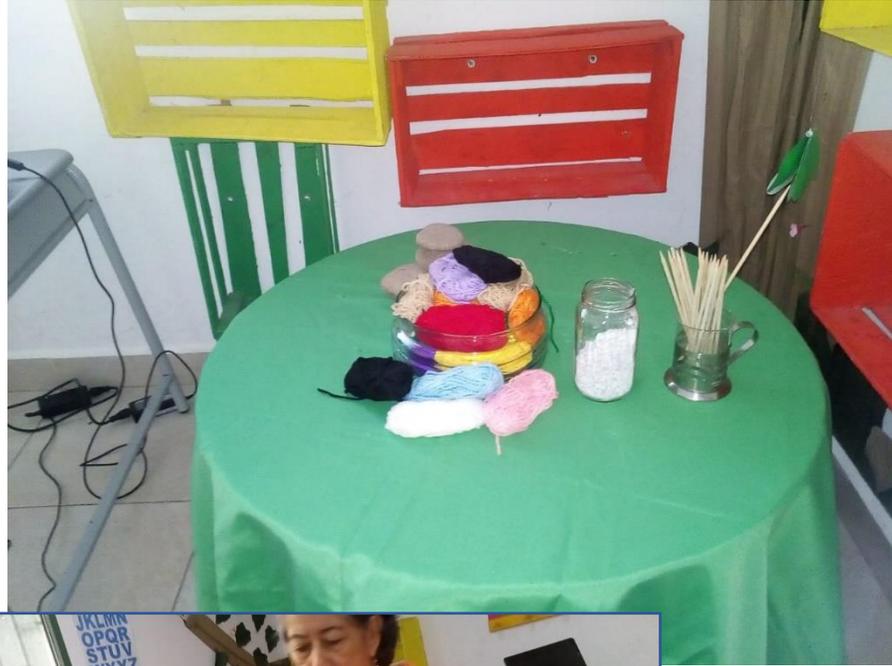
Instrucciones: Se le solicita a cada participante que se levante y haga parte de un círculo en el mejor espacio del salón; cuando ya se encuentren todos, se garantiza que cada uno se encuentre mirando hacia el centro, hombro con hombro. La monitora solicita que extiendan el brazo derecho y tomen la mano de alguien de enfrente. De inmediato, intentarán sacar el brazo izquierdo para tomar la otra mano de otro participante que se encuentra enfrente. La meta ahora es que, en aproximadamente dos minutos, el grupo debe desenredarse, de modo que los brazos de cada quien queden a los costados; esto, con el requisito que debe hacerse sin soltar las manos.

Anexo K. Evidencias fotográficas -Taller de Intervención Número 3

MARTES - 23 -

ACTIVIDADES PROGRAMADAS Y DADAS A CONOCER PREVIAMENTE POR PARTE DE RECTORÍA

salud de la alcaldía de Neiva y Educación en salud oral y visual a básica primaria.	Claudia Elena Ruiz de la secretaria de salud de la alcaldía de Neiva y Educación en salud oral y visual a básica primaria.	Mg. Martha Lucía Castellanos Gómez Mediadora: Martha Ximena Cortés Parra
de Suroriental: Jornada de salud dirigida a los estudiantes de preescolar	En el marco del programa de atención integral en preescolar	Diana Carolina Castro
4:00 P.M. en el aula de preescolar de la jornada de la tarde de la sede Alfonso López: Desarrollo del taller "Tras las frecuencias vibratorias del color", con la participación de Todos los docentes de la Jornada de la Tarde, la señora coordinadora Flor Alba Bermúdez y la señora Orientadora escolar, Amanda Suaza Losada. En el marco de la investigación-intervención, metodología acotada en el trabajo de tesis de grado.	7:00 a.m. Sede Alfonso Lopez. Jornada Manana - Aplicacion de instrumentos a niños vinculados al proyecto de acceso escolar. en el marco del proyecto de investigación dneurpsys fac.salud	Tatiana Padilla. Paula Cardenas
8:00 a.m. Sede Ventilador Jornada mañana - Evaluación neuropsicológica a niños de grado 3, 4 e investigación dneurpsys fac.salud		Tatiana Padilla.
2:00 p.m. Sede Ventilador. Jornada Tarde - Evaluación neuropsicológica a niños de grado 2º, en el marco del proyecto de investigación dneurpsys fac.salud		Tatiana Padilla.



Talleres avalados desde la rectoría.  
Momento para tejer mandalas (A la derecha).  
Fuente: Cortés-Parra (2019)

### Anexo L. Dinámica La búsqueda del Tesoro

En cuanto los invitados llegan al lugar acordado, se les entrega un mensaje: “Van hoy a disfrutar un espacio en el que cada participante cuente con el tiempo para sentirse motivado por re-formar su caja de herramientas. Ahora, miran hacia atrás (detrás de ellos esté estratégicamente ubicada la puerta de salida), den tres pasos de frente (justo para cruzar la puerta), dos hacia la izquierda, de seis a diez de frente, y dispérsense a buscar su tesoro. Buscarán y encontrarán un objeto de color café, antes no detallado en la escuela; es un objeto de aproximadamente 1,70 cm de largo; es delgado; el objeto que deben buscar sirve para crear un instrumento musical”.

La caja de herramientas es la apoteosis de la búsqueda del tesoro. Lo que hallarán son tubos de cartón muy firme, de esos en los que vienen enrolladas las telas. Se han dispersado con anterioridad, por toda la sede escolar. Cada uno irá por el suyo, en cuanto salen a su búsqueda; pero deben garantizar que en el menor tiempo posible, cada uno encuentre alguno. Al interior de cada tubo (son seis, uno para cada participante), se encuentra un octavo de cartulina, con una sexta parte del mensaje secreto.

El mensaje secreto que se formará con los seis fragmentos, es:



En cuanto ellos regresan al aula dispuesta para continuar con el taller, exhiben su tesoro encontrado; exponen así el cartón con su mensaje incluido; descubren que cada uno tiene una parte del mensaje y que, sólo atendiendo con mirada vigilante, logran descubrir el acertijo. Se permite que destinen el tiempo necesario para formar la frase que se convierte en el mensaje secreto de quien descubre el tesoro.

Fuente: Cortés-Parra (2019)

### Anexo M. Evidencias fotográficas -Taller de Intervención Número 4



Participantes conectándose con su ser interior.

Fuente: Cortés-Parra (2019)

**Anexo M. (Continuación) Evidencias fotográficas -Taller de Intervención Número 4**



Participantes junto a la docente investigadora, al final del circuito de Talleres de Intervención

Fuente: Cortés-Parra (2019)