



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, marzo 22 de 2023.

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Liliana Urbano Murcia, con C.C. No. 55181466

María Esperanza Sampablo Valdés, con C.C. No.26566291

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

Titulado:

Prácticas de cuidado en contextos escolares que favorecen la construcción de cultura de paz con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede el Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín

Presentado y aprobado en el año 2023 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.

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.



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Liliana Urbano Murcia

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Maria Esperanza Jaramila

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:**

**Prácticas de cuidado en contextos escolares que favorecen la construcción de cultura de paz con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede el Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín**

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Urbano Murcia	Liliana
Sampablo Valdés	María Esperanza

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Peña Castellanos	Marcela

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister**

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Educación y cultura de paz.

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2023

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 143

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



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 3

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

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

**MATERIAL ANEXO: Talleres**

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

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

Español	Inglés
1. prácticas de cuidado	care practices
2. contextos escolares	school contexts
3. cultura de paz	peace culture
4. Educación para la paz	education for peace

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

**RESUMEN**

La investigación Prácticas de cuidado en contextos escolares que favorecen la construcción de cultura de paz en niñas y niños de la sede El Retiro Institución educativa Alto del obispo del municipio de San Agustín, se desarrolló en un contexto rural; permitió identificar percepciones de los estudiantes sobre prácticas de cuidado y cultura de paz, promover prácticas de cuidado que contribuyan a la construcción de cultura de paz en el contexto escolar; para lo cual se indagó en los antecedentes y marco teórico sobre las categorías: el cuidado como valor humano, cuidado de sí y del otro, cuidado en el proceso educativo, convivencia para la construcción de cultura de paz en contextos escolares, ética del cuidado, autonomía y libertad, educación y cultura de paz y docente investigador. con un enfoque cualitativo, crítico social, diseño investigación acción en el aula.

En los hallazgos el concepto de cuidado se concibe desde la noción de aseo, higiene, disciplina; se amplían y se deconstruyen en la transformación al plano ético y moral igual que las docentes se transforman utilizando en su quehacer pedagógico prácticas pedagógicas liberadoras.



**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The research Care Practices In School Contexts That Favor The Construction of a Culture of Peace in students from El Retiro Educational Institution in the municipality of San Agustín, was developed in a rural context; allowed to identify student perceptions about care practices and culture of peace, promote care practices that contribute to the construction of a culture of peace in the school context; for which the background and theoretical framework on the categories were investigated: care as a human value, care for oneself and the other, care in the educational process, coexistence for the construction of a culture of peace in school contexts, ethics of care, autonomy and freedom, education and culture of peace and research teacher. The research was designed in the classroom with a qualitative, social critical approach.

In the findings, the concept of care is conceived from the notion of cleanliness, hygiene, discipline; they are expanded and deconstructed in the transformation to the ethical and moral level, in the same way, the teachers are motivated using pedagogical practices in their pedagogical work.

**APROBACION DE LA TESIS**

Jurado 1 

Nombre: **GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE**

Jurado 2 

Nombre: **ERIKA JUDITH LÓPEZ SANATAMARÍA**

Jurado 3 

Nombre: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

**Prácticas de cuidado en contextos escolares que favorecen la construcción de cultura de paz con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede el Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín**

**Liliana Urbano Murcia**

**María Esperanza Sampablo**

**Asesora:**

**Mg. Marcela Peña Castellanos**

**Universidad Surcolombiana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación y Cultura de Paz**

**Huila**

**2023**

**Prácticas de cuidado en contextos escolares que favorecen la construcción de cultura de paz con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede el Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín**

**Liliana Urbano Murcia**

**María Esperanza Sampablo**

**Asesora:**

**Mg. Marcela Peña Castellanos**

**Tesis de Maestría para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz**

**Universidad Surcolombiana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación y Cultura de Paz**

**Huila**

**2023**

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

DIRECTORA

---

JURADO 1

---

JURADO 2

NEIVA, febrero de 2023

## **Agradecimientos**

Agradecemos a Dios y a la vida por permitirnos cursar esta maestría, a las Instituciones Educativas Alto del Obispo y Puerto Quinchana por su aprobación para desarrollar el proceso de investigación en sus contextos educativos; a nuestras familias por su incondicional apoyo; a los actores sociales por participar activamente en el proceso investigativo sobre prácticas de cuidado en contextos escolares que aportan a la cultura de paz; a nuestra asesora Marcela Peña Castellanos; a los coordinadores de la maestría en Educación y cultura de paz: PHD Myriam Oviedo Córdoba y MG Hipólito Camacho Coy, por permitir el desarrollo de este proceso de formación que aporta a la transformación de los contextos educativos a través de la investigación; a los docentes tutores que orientaron cada paso para nutrir nuestros proyectos de grado; a nuestros compañeros maestrantes por su acogida y por compartir sus saberes, un infinito gracias.

## Contenido

<b>RESUMEN .....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Análisis del territorio y problematización de la realidad .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Acercamiento al contexto .....</b>	<b>14</b>
<i>San Agustín: biodiversidad, cultura ancestral y economía agrícola.....</i>	<i>14</i>
<i>Centro poblado IE Alto del Obispo .....</i>	<i>17</i>
<i>Sede El Retiro, su comunidad educativa y el cuidado de la infancia en tiempos de cosecha .....</i>	<i>19</i>
<i>Conflicto armado en el territorio .....</i>	<i>21</i>
<b>1.2 Planteamiento del problema .....</b>	<b>25</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 Objetivo General.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>28</b>
<b>3. Antecedentes .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 El cuidado.....</b>	<b>29</b>
<i>3.1.1 El cuidado como valor humano.....</i>	<i>29</i>
<i>3.1.2 El cuidado de sí y el cuidado del otro.....</i>	<i>32</i>
<i>3.1.3 El cuidado en el proceso educativo .....</i>	<i>34</i>

<b>3.2 El cuidado y la convivencia para la construcción de paz en contextos escolares</b> .....	38
<b>3.3 Ética del cuidado y educación para la paz</b> .....	42
<b>3.4. Conclusión del análisis de los antecedentes</b> .....	46
<b>4. Marco Teórico</b> .....	<b>47</b>
<b>4.1 El cuidado</b> .....	<b>47</b>
<i>4.1.1 Ética del cuidado: interdependencia, relaciones y responsabilidad ética</i>	
47	
<i>4.1.2 El cuidado: emociones, afecto y compromiso</i> .....	51
<i>4.1.3 El cuidado de sí, la autonomía y la libertad</i> .....	53
<i>4.1.4 El cuidado como transformación educativa</i> .....	55
<b>4.2 Construcción de cultura de paz y educación para la paz</b> .....	57
<b>4.3 El maestro investigador-transformador</b> .....	63
<b>5. Caminos de acción para el cuidado y la paz</b> .....	<b>66</b>
<b>5.1 Enfoque de investigación cualitativa: crítico social</b> .....	66
<b>5.2 Diseño: la investigación-acción en el aula, camino para transformar-nos</b>	<b>68</b>
Primer ciclo .....	70
Segundo ciclo .....	74
<b>5.3 Unidad de análisis</b> .....	76
<b>5.4 Estrategias de recolección de la información</b> .....	77
<i>5.4.1 Entrevista</i> .....	77

<b>5.4.2 Revisión documental</b> .....	77
<b>5.4.3 Secuencia didáctica</b> .....	78
<b>6. Hallazgos</b> .....	<b>79</b>
<b>6.1 Primer ciclo</b> .....	79
<b>6.1.1 Percepciones sobre cuidado</b> .....	80
<b>6.1.1.1 El cuidado individual: el cuerpo y la higiene</b> .....	81
<b>6.1.1.2 La familia y el cuidado</b> .....	83
<b>6.1.1.3 El cuidado de lo material-simbólico</b> .....	84
<b>6.1.1.4 El cuidado del entorno vivo</b> .....	87
6.1.1.5 Sobre cultura de paz .....	89
6.1.1.6 Reflexionar sobre el camino, para orientar la ruta al cambio .....	93
<b>6.2 Segundo ciclo: transformación</b> .....	101
6.2.1 La metáfora del ave: cuidado, autonomía y libertad .....	102
6.2.2 La metáfora de la flor y el jardín para la paz: reciprocidad e interdependencia .....	109
6.2.3 Maestras investigadoras .....	117
<b>7. Conclusiones</b> .....	<b>120</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>125</b>

## RESUMEN

La presente investigación se enfocó en fortalecer las prácticas de cuidado que promueven la convivencia y la cultura de paz en contextos escolares, específicamente con niños y niñas de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro en el municipio de San Agustín, Huila. Se analizó el territorio y la problemática local, incluyendo la ausencia de padres y madres durante los períodos de cosecha del café y las herencias de violencia simbólica y cultura patriarcal dejadas por el conflicto armado en el territorio.

La investigación pretendió identificar las percepciones de los estudiantes sobre prácticas de cuidado y cultura de paz, así como promover prácticas de cuidado que contribuyan a la construcción de una cultura de paz en el contexto escolar. En la exploración de antecedentes investigativos se exploró el concepto de cuidado como: valor humano; cuidado de sí mismo y cuidado del otro; y el cuidado en el proceso educativo y la convivencia para la construcción de paz en contextos escolares. El marco teórico se centró en la ética del cuidado, el cuidado de sí, la autonomía y la libertad, así como en la educación y la cultura de paz, y el papel del docente como investigador.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, crítico social y se diseñó como una investigación acción en el aula. Desde este diseño se planeó un desarrollo en dos ciclos: uno de indagación y otro de transformación. Se utilizaron como estrategias de recolección de la información la entrevista, la revisión documental y la secuencia didáctica.

Los hallazgos se presentan de acuerdo a los dos ciclos y evidencian la transformación de las percepciones de los sujetos de enunciación, al trascender el concepto de cuidado desde la noción de aseo, higiene y orden, y ampliarlo al plano ético y moral de las relaciones, la interdependencia y la reciprocidad. Las docentes investigadoras también se transformaron, al participar en un proceso que permite desarrollar prácticas pedagógicas liberadoras.

**Palabras claves:** Practicas de cuidado-contextos escolares-construcción de cultura de paz-educación para la paz.

### **ABSTRACT**

This research focused on strengthening care practices that promote coexistence and a culture of peace in school contexts, specifically with boys and girls in the second and third grades of the El Retiro campus in the municipality of San Agustín, Huila. The territory and local problems were analyzed, including the absence of fathers and mothers during coffee harvest periods and the legacies of symbolic violence and patriarchal culture left by the armed conflict in the territory.

The research aimed to identify students' perceptions of care practices and a culture of peace, as well as to promote care practices that contribute to the construction of a culture of peace in the school context. En la exploración de antecedentes investigativos se exploró el concepto de cuidado como: valor humano; cuidado de sí mismo y cuidado del otro; y el cuidado en el proceso educativo y la convivencia para la construcción de paz en contextos escolares. The theoretical framework focused on the ethics of care, self-care, autonomy and freedom, as well as on education and the culture of peace, and the role of the teacher as a researcher.

The research had a qualitative, critical social approach and was designed as an action research in the classroom. From this design, a development in two cycles was planned: one of inquiry and the other of transformation. The interview, the documentary review and the didactic sequence were used as information collection strategies.

The findings are presented according to the two cycles and show the transformation of the perceptions of the subjects of enunciation, by transcending the concept of care from the notion of cleanliness, hygiene and order, and extending it to the ethical and moral plane of relationships, interdependence and reciprocity. Research teachers were also transformed by participating in a process that allows the development of liberating pedagogical practices.

**Keywords:** care practices-school contexts-construction of a culture of peace-education for peace.

## INTRODUCCIÓN

La educación juega un papel crucial en la formación de niños y niñas y en la construcción de una sociedad más justa y pacífica. Transformar las prácticas educativas para establecer procesos colectivos donde la reciprocidad, las emociones, el afecto y las relaciones sean el fundamento para la búsqueda de la convivencia armónica y la cultura de paz, es un paso importante para el cambio urgente que necesita la sociedad.

En este sentido, la presente investigación se centró en fortalecer las prácticas de cuidado que favorecen la convivencia en contextos escolares y aportan a la construcción de una cultura de paz con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín, Huila.

La investigación pretendió identificar las percepciones de los estudiantes sobre prácticas de cuidado y cultura de paz en contextos individuales, familiares y escolares. Asimismo, buscó promover prácticas de cuidado que contribuyan a la construcción de cultura de paz en el contexto escolar.

Para plantear estos objetivos, la presente investigación inició con el análisis del territorio y la problematización de la realidad. El acercamiento al contexto consideró elementos del municipio de San Agustín, desde la biodiversidad, la cultura ancestral y la economía agrícola, que son características fundamentales de la identidad de la población. También se indagó sobre las particularidades del Centro poblado Alto del Obispo y su Institución educativa, a la cual pertenece la Sede El Retiro, que es el espacio donde tiene lugar la investigación.

Sobre El Retiro se profundizó en la comunidad educativa. En este análisis surgen dos aspectos fundamentales para la problematización de la realidad: por un lado, el tema del cuidado de la infancia en tiempos de cosecha y por otro, el conflicto armado en el territorio.

El problema planteado en la investigación reconoce el impacto que la ausencia de los padres y madres durante los períodos de cosecha del café tiene en la formación y desarrollo de los estudiantes de la sede El Retiro. La falta de cuidado y presencia paterna y materna, influye en los comportamientos de los estudiantes en el ámbito personal y social, así como en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se plantea que aún existen una problemática asociada a la incidencia del conflicto armado en el territorio, en el sentido de haber dejado una herencia de violencias simbólicas y grabadas en los imaginarios de la población, producto de la represión y la disciplina militar impuesta por los distintos actores armados que hicieron presencia en el territorio.

Estas violencias se expresan en el manejo inadecuado de conflictos, violencia intrafamiliar, riñas en fiestas comunitarias y privadas, así como en el machismo y la cultura patriarcal imperante en el territorio. Además del individualismo, que ha sido un mecanismo de autoprotección de las personas y familias en contextos de guerra.

A partir de esta problematización, surgen dos conceptos fundamentales en la investigación: las prácticas de cuidado y la educación para la paz, las cuales se plantean en la pregunta ¿Cómo fortalecer prácticas de cuidado que favorezcan la convivencia en contextos escolares y aporten a la construcción de una cultura de paz con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro?

Para consolidar los antecedentes de la presente investigación, se organizaron los estudios hallados de acuerdo a las categorías analíticas que surgieron del planteamiento del problema: el primer acápite hace referencia al cuidado y se desarrollan allí subcategorías como: el cuidado como valor humano; el cuidado de sí mismo y cuidado del otro; y el cuidado en el proceso educativo. El segundo acápite visibiliza investigaciones y trabajos sobre el cuidado y la

convivencia para la construcción de paz en contextos escolares. Finalmente, el tercero hace referencia a estudios sobre la ética del cuidado y la educación para la paz.

En el capítulo de Marco Teórico, se profundizó en el tema del cuidado. En primer lugar, se presentó la perspectiva de la Ética del cuidado, desde los conceptos de interdependencia, relaciones y responsabilidad ética, que surgen en las investigaciones de Carol Gilligan, quien dio origen al tema y ha desarrollado su acervo filosófico en este campo. Asimismo, se muestra la perspectiva de Nel Noddings acerca del cuidado, al respecto de las emociones, el afecto y el compromiso moral hacia el otro, una contribución imprescindible en la conceptualización de la ética del cuidado. Junto a los conceptos de la ética del cuidado, se plantea el cuidado de sí, la autonomía y la libertad, como un aporte filosófico de Michel Foucault, el cual se refiere a la idea de que los individuos tienen la responsabilidad de cuidar de sí mismos y desarrollar su ser y su subjetividad de una manera autónoma.

En este acápite se hace especial énfasis en el cuidado como transformación educativa, desde la perspectiva de Gilligan y Noddings, quienes enfatizan el papel de la educación como proceso transformador, a partir de centrar el cuidado como eje de una educación necesaria para la convivencia, las relaciones y el bienestar humano. Luego del cuidado, se presenta la importancia de la construcción de cultura de paz y la educación para la paz desde los postulados de Vicens Fisas, el académico que plantea la superación de la cultura de la violencia y el patriarcado, desde los procesos pedagógicos necesarios para la gestión creativa de los conflictos.

Finalmente, el marco teórico refiere el concepto de maestro investigador, como una postura pedagógica y política sustentada en las tesis de Freire y de Elliott, y que apuntan a una educación liberadora, donde el docente es facilitador y participante de procesos colectivos.

En el capítulo de metodología se sustenta la elección del enfoque cualitativo, crítico social. El diseño se orientó por la investigación acción en el aula, como herramienta para la transformación. Se presenta la unidad de análisis que consiste en 15 estudiantes de grados

segundo y tercero de básica primaria. Las estrategias de recolección de la información fueron la entrevista, la revisión documental y la secuencia didáctica.

Los hallazgos fueron presentados de acuerdo a dos ciclos que se establecieron en el diseño de la investigación: un primer ciclo de problematización, donde se identificaron las percepciones sobre prácticas de cuidado. En este ciclo se analizaron hallazgos en aspectos como el cuidado individual: el cuerpo y la higiene; la familia y el cuidado; el cuidado de lo material-simbólico; el cuidado del entorno vivo; y sobre la cultura de paz.

En el segundo ciclo llamado de transformación, que fue realizado a partir de dos secuencias didácticas donde se trabajó a través de la metáfora, la deconstrucción y resignificación de las nociones del cuidado y la paz, surgieron temas como la autonomía, la libertad, la interdependencia y la reciprocidad.

Como hallazgo también se presenta un acápite donde las docentes investigadoras exponen sus nociones sobre el proceso y la forma en que lograron transformar sus prácticas pedagógicas, sus visiones del mundo y sus experiencias como seres humanos en relación con estudiantes de los que aprenden también, en reciprocidad.

Finalmente, se proponen las conclusiones y se plantea la posibilidad de darle continuidad al proceso, en el transcurso de un nuevo año de trabajo por la transformación del contexto escolar y de la experiencia como docentes investigadoras.

## **1. Análisis del territorio y problematización de la realidad**

### **1.1 Acercamiento al contexto**

#### ***San Agustín: biodiversidad, cultura ancestral y economía agrícola***

El municipio de San Agustín, al sur del departamento del Huila, está ubicado en las estribaciones del Macizo Colombiano, uno de los ecosistemas estratégicos más importantes del país, declarado por la Unesco como Reserva de la Biosfera Cinturón Andino, en el año de 1979. En el Macizo nacen 5 de los principales ríos de Colombia: Magdalena, Cauca, Caquetá, Patía y Putumayo; razón por la cual está considerado como la principal estrella fluvial del país. En la parte alta del municipio, en el Páramo de las papas, nace el río Magdalena, en la laguna del mismo nombre. Desde allí, el río emprende un viaje de 1528 Km hasta su desembocadura en el Caribe. San Agustín es el primer municipio sobre la cuenca del río más importante del país.

Estos ecosistemas de montaña y páramo, hacen parte del Parque Nacional Natural Puracé y del Parque Regional Corredor Biológico Guácharos-Puracé, áreas de biodiversidad de gran importancia, pero que están amenazadas debido a la injerencia de la acción antrópica. Cuenta con especies de fauna y flora que son insignias de la región sur andina, como el oso de anteojos, la danta de montaña, el gallito de roca, el roble negro, el cedro, el sietecueros o el comino real.

Según el Sistema Nacional de Áreas Protegidas, San Agustín tiene 90.042 hectáreas dentro de los ecosistemas de conservación de parques naturales. De estas hectáreas, el municipio conserva un área de bosque estable de 83.683. Es importante resaltar que San Agustín es el municipio del Huila que cuenta con el mayor número de Reservas de la Sociedad

Civil: en el Registro Único Nacional de Áreas Protegidas (RUNAP), aparecen más de 50 reservas, que representan un total superior a mil hectáreas destinadas a la conservación de la biodiversidad, como iniciativas de comunidades y pobladores (DNP, 2017).

También es un territorio de agua. Cuenta con 27.966 hectáreas de páramos, ecosistemas que fabrican el agua y donde se forman lagunas, madres de ríos y quebradas que bajan entre las sinuosidades de las cordilleras Central y Oriental y del Macizo Colombiano. Ríos como el Blanco, Majuas, Mazamorras, Mulales, Osoguaico, Ovejera, Quinchana o Sombrerillos, son alimentados por innumerables quebradas y arroyos que destilan las montañas, y se vuelven tributarios del gran río Magdalena. Forman cuencas ricas en biodiversidad, que hacen de San Agustín un paraíso.

Además de ser una potencia ambiental, es un municipio privilegiado por su legado ancestral, al contar con los vestigios de la cultura Ullumbe, que pobló este territorio hace más de 5 mil años. En 1995, La UNESCO declaró patrimonio de la humanidad al Parque Arqueológico de San Agustín y a todos los yacimientos arqueológicos asociados a esta cultura. Debido a la importancia de las creaciones del Pueblo Escultor, y sumado al reconocimiento como patrimonio mundial, San Agustín es un territorio cosmopolita. Recibe cada año a miles de turistas que vienen de otras partes del país y del mundo.

Sitios como el Parque Arqueológico, la Chaquira, El Tablón, La Pelota y Puerto Quinchana (camino hacia el nacimiento del río Magdalena), son lugares sagrados donde los primeros pobladores de este territorio dejaron plasmada su cosmovisión en imponentes obras megalíticas. Una cultura que representa un misterio, y que ha sido estudiada por numerosos científicos a lo largo del siglo XX y lo que va corrido del XXI.

Por otro lado, San Agustín es un municipio eminentemente agrícola. El DANE calcula que el 65,26% de sus habitantes (22.067 personas), pertenecen al área rural, mientras que a la urbana pertenecen 11.747, que representan el 34,74% de la población total (DANE, 2018). Del total de pobladores rurales, el 90,4 % desarrollan actividades agropecuarias, de las cuales el

65,2% se dedica al trabajo agrícola, el 24,1% a actividades pecuarias y el 3,4%, a la piscicultura. La mayoría de las personas en sus hogares, desarrollan simultáneamente 2 o 3 tipos de actividades que tienen que ver con el campo (DANE, 2018).

De dichas actividades agrícolas, el café representa el principal renglón de la economía. Durante el año 2021, el Huila ocupó el primer puesto en la producción nacional de café, con el 18.06%, proveniente de las 147.097 hectáreas cultivadas. Durante 11 años consecutivos viene liderando este sector, lo que convierte al Departamento en el nuevo eje cafetero del país junto con Cauca y Nariño, los otros dos departamentos del Macizo colombiano. En ese contexto, San Agustín está dentro de los 10 municipios de mayor producción de café en el Huila, con 6.985 hectáreas cultivadas (Minagricultura, 2016). Ocasionalmente aparece en el registro de cafés especiales de la Taza de Excelencia a nivel nacional.

La cultura cafetera está arraigada en San Agustín. Básicamente, este producto agrícola, es el que mueve la dinámica social y cultural en el territorio. Los periodos de cosecha generan movimientos de personas en todo el territorio y a su vez, flujo económico. En el tiempo de la cosecha grande, entre septiembre y diciembre, tienen lugar actividades como la Semana Cultural, el día del Campesino y las ferias ganaderas y equinas.

Junto al café, otro renglón importante de la agricultura agustinense es la producción de panela. Según Fedepanela, en San Agustín existen 3213 hectáreas de cultivos de caña panelera y 1785 productores. Históricamente, la panela ha sido un alimento básico en la alimentación de los habitantes del municipio y parte de la cultura campesina.

En la actualidad, el aguacate ha representado un boom en la economía local. El Huila cuenta con más de 1800 hectáreas sembradas de aguacate. San Agustín es el municipio que cuenta con el mayor número de pequeños productores, en su mayoría caficultores que vienen diversificando su producción (Minagricultura 2018).

Aunque la economía, la riqueza cultural y la mayoría de los habitantes de San Agustín están en la zona rural del municipio, la medida de pobreza multidimensional municipal para la

zona rural y los centros poblados se encuentra entre el 40,1 y 50%, según la información del Censo Nacional de Población y Vivienda, CNPV (DANE, 2018). Esto indica que, en el territorio, a pesar de existir una fuerte vocación agrícola y un trabajo consciente por la conservación de la biodiversidad, el desarrollo del campo es precario.

### ***Centro poblado IE Alto del Obispo***

San Agustín cuenta con 83 veredas y 8 centros poblados rurales. Uno de ellos es el centro poblado Alto del Obispo, que concentra en su jurisdicción a 7 veredas. Está ubicado al sur occidente del casco urbano del municipio, a una distancia de 12.5 Km y una altura de 1640 msnm. Según el Plan Básico de Ordenamiento Territorial del Municipio, se establece que el Alto del Obispo limita por el sur con las veredas Delicias y Los Cauchos; por el oriente con la vereda El Rosario; por el occidente con el río Sombrerillos y por el norte con el río Granadillos. El acceso a la vereda se hace por una vía terciaria que se encuentra en pésimas condiciones. Topográficamente, el territorio se define por pendientes altas y medias, con una altitud máxima de 1739 msnm. Posee una vegetación propia de pisos térmicos templados y frío, en donde la presión atmosférica es alta en el mes de junio y julio (PBOT, 2013).

El Alto del Obispo nace hacia el año 1934 como vereda. Sus fundadores, así como los primeros habitantes, provenían en un 50% del departamento del Cauca, un 40% de Nariño y el 10% del Tolima (PEI, 2022). Fueron familias que migraron a través del Macizo colombiano, atravesando páramos y montañas, en busca de una mayor calidad de vida.

Hacia el año 1954 el Alto del Obispo se convierte en una inspección. Viven en este sector más de 300 familias y se crea la primera escuela o concentración escolar. Después, debido al trabajo de la comunidad, se crearon las escuelas de las 7 veredas que integran el centro poblado. En 1994, inicia a funcionar el colegio, para brindar la formación secundaria a los y las estudiantes del sector. Este funcionaba en la jornada nocturna, como sede piloto del Colegio Municipal de Bachillerato Nocturno. Inició con dos grados sextos, con 66 estudiantes que se promocionaron hasta el grado noveno en el año 1998, quienes se constituyen como la primera

promoción de Básica Secundaria. En 1999, se aprueba el funcionamiento del colegio para ofrecer la Media Académica (PEI, 2022).

Más adelante, debido a la reestructuración educativa que ocurre en Colombia en el año 2002, se crea la IE Alto del Obispo, que reúne las sedes Colegio, La Argelia, Retiro, Simón Bolívar, San Lorenzo, Federación, Sauces y Cedro, y donde se garantiza el derecho a la educación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

En las sedes de primaria, se garantiza la educación a 520 estudiantes entre las edades de 5 a 12 años, en los grados de preescolar a quinto, quienes después de culminar estudios de básica primaria continúan su proceso educativo de básica secundaria y media en la sede principal Colegio Alto del Obispo.

La institución, tal como lo indica su Proyecto Educativo Institucional, tiene como misión formar ciudadanos honestos, competentes, responsables de su proyecto de vida, comprometidos en la construcción de una sociedad feliz, equitativa, productiva competitiva, solidaria y orgullosa de sí misma; desarrollando valores como respeto, tolerancia, honradez, solidaridad, sentido de pertenencia, responsabilidad, sembradores de vida, inquietos por la investigación, la creatividad y el ingenio para resolver los problemas de la vida cotidiana. (PEI 2022)



Imagen 1 Ubicación geográfica de la Institución Educativa Alto del Obispo.  
Fuente: PEI, IE Alto del Obispo, 2022

## ***Sede El Retiro, su comunidad educativa y el cuidado de la infancia en tiempos de cosecha***

A la Institución Educativa Alto del Obispo pertenece la sede El Retiro, ubicada en la vereda del mismo nombre, que hace parte del centro poblado. En la comunidad habitan 150 familias de las cuales 30 forman parte de la sede, con 35 estudiantes matriculados y distribuidos en los grados primero a quinto.

La sede inició a funcionar en el año de 1976 en la casa de propiedad del señor Cipriano Galíndez, y su primer docente fue Luis Ángel Rosales. En el año de 1986 fue construida la sede educativa que funciona hasta la actualidad (PEI 2022). Fue un trabajo mancomunado de la comunidad, que vio la necesidad de educar a niños, niñas y adolescentes dentro del sistema educativo colombiano.

La población de la vereda, como gran parte de los habitantes de San Agustín, procede de los departamentos de Cauca y Nariño. Son de extracción campesina y en su mayoría, migrantes por motivos de carencias económicas y/o el conflicto armado. Son familias que pertenecen al estrato socioeconómico del nivel A, B y C, de pobreza extrema y pobreza moderada. Se evidencia además que el 60% de las familias presentan dificultades de carácter socioeconómico (SISBEN, 2018).

La principal actividad económica se relaciona con el cultivo del café, ya sea con la siembra en pequeñas parcelas, o como trabajadores en los procesos de cultivo y cosecha. Tal como indica una habitante de la comunidad, en la vereda: “la base de la economía es el café principalmente, de ahí se derivan otros cultivos como el maíz, la yuca, el plátano, la arracacha, las gallinas y los peces” (C.M.A.D.M, 46.L:16- 8). Y aunque los habitantes son propietarios de pequeños lotes de tierra de gran fertilidad, y los cultivos asociados de pancoger contribuyen a la sostenibilidad alimentaria de las familias, impera el monocultivo.

En este contexto, los tiempos de cosecha son importantes en las dinámicas económicas de la comunidad. Durante la cosecha se produce una fuerte movilidad en la población, impuesta

por la recolección del café, tanto dentro del municipio como fuera de él. Cuando en el sur del Huila ha pasado la cosecha, muchos padres de familia se desplazan a otras regiones para conseguir el sustento de sus familias. Es la mujer quien queda a cargo del hogar y de la parcela, y son los hombres quienes se van a otros departamentos y municipios, en periodos prolongados de tiempo, dejando a sus familias. Como lo expresa una líder de la comunidad:

Esa es la dificultad que la gente tiene, se acaban las cosechas y muchos parten, se van por dos, tres, cuatro meses, casi un año, ellos por decirlo así, descuidan mucho a su familia. Entonces eso es lo que más hacen, desplazarse para otros departamentos. (C.M.A.D.M.46.L:28-31)

El desplazamiento por motivos económicos en la época de cosecha, ha sido un fenómeno de los departamentos productores de café. A las personas que salen hacia otras partes, lejos de su hogar, a veces dejando familia y hogar, se les denomina cosecheros, o andariegos.

Este fenómeno genera un problema relacionado con el cuidado de los integrantes más pequeños de la familia, puesto que los cosecheros o andariegos tienen que salir a ofrecer su fuerza de trabajo en una labor que implica jornadas duras y extensas, donde difícilmente podrían estar al tanto del cuidado de niños y niñas.

Ante esta realidad, las personas que se movilizan a trabajar a otros sitios donde la economía fluye por la cosecha de café, no pueden llevar consigo al núcleo familiar. Es por este motivo que el cuidado de las y los menores, queda delegado a otros miembros de la familia.

Sobre este hecho, una integrante de la comunidad de El Retiro señala esta preocupación:

Los niños que están en la escuela, quedan a mano o a cargo de los abuelitos, tíos, primos y pues los que sufren son los niños, porque digamos el papá y la mamá son las personas que viven más pendientes de esos seres queridos. En cambio, las terceras personas son como muy apáticas a eso, no le ponen mucho cuidado, si van a la escuela pues bien, si se bañan bien, si no se bañan, también.

Prácticamente quedan en abandono, a la deriva, esperando que el papá o la mamá lleguen. (C.M.A.D.M.46.L:37-47)

Según el testimonio, en varios casos los menores quedan sin la presencia materna y paterna, y el cuidado queda a cargo de familiares cercanos. Este proceso de ausencia de su núcleo familiar incide en los comportamientos de niños y niñas. Por lo general, las edades de los niños oscilan entre los 4 y 8 años, edad en la que requieren de un cuidado, acompañamiento y estabilidad emocional afectiva, que los ayuden a guiar en tareas y trabajos, así como en el cuidado personal básico. En la escuela, la afectación que ellos tienen es en el rendimiento académico.

De acuerdo a lo anterior y a las vivencias diarias compartidas con los estudiantes en el aula de clase, surge como hipótesis el cambio en el comportamiento de niños y niñas, como consecuencia vinculada a la ausencia y la falta de cuidado de los padres. Este cambio se manifiesta en el bajo rendimiento académico, agresividad hacia sus compañeros, desmotivación hacia el desarrollo de sus actividades escolares, resistencia al trabajo en equipo, poca integración a los juegos en horas de recreación y descanso, así como la falta de afecto que se denota por la expresividad.

### ***Conflicto armado en el territorio***

En el contexto de la sede El Retiro, el conflicto armado tuvo una gran influencia. La comunidad fue afectada por la violencia, ya que en su territorio hubo presencia de fuerzas armadas al margen de la ley, específicamente la guerrilla de las Farc-Ep. Hacia los años 80 y 90 fue intenso el accionar de los armados, ya que esta región es un corredor entre los departamentos del Cauca y Caquetá, por una zona montañosa de bosques, que forman un corredor biológico entre los Parques Nacionales Cueva de los Guácharos y Puracé. También, conecta con la Bota Caucana hacia el municipio de Santa Rosa y más allá, al piedemonte andino-amazónico, que lleva hacia el Putumayo.

En este periodo de tiempo se impuso una disciplina militar por parte del grupo armado, que trajo dinámicas como el silencio, el desplazamiento de quienes no mostraran fidelidad al grupo, el asesinato selectivo, la desaparición forzada, la participación obligada de civiles en las acciones de inteligencia de la guerrilla, entre otras.

Así lo recuerda un antiguo habitante de la comunidad, quien fuera presidente de la Junta de Acción Comunal:

Estaba en una reunión de la Junta en la escuela antigua cuando vi hacia el potrero del frente a hombres armados. Se acercaron saludando y pidieron 10 minutos para hablarle a la comunidad. El hombre que lideraba dijo: ‘Yo soy el comandante del frente 13 de las FARC’. Luego preguntó sobre el estado de la vereda. Yo le dije: aquí usted no encuentra una gallina, aquí no encuentra un marrano, aquí no encuentra una vaca. ¿Por qué? Porque acá todo se lo roban. El comandante dijo: dentro de un mes miramos, si siguen robando, venimos y los matamos a todos. (C.H.H.M-63. L 40-57)

En el testimonio se evidencia que el grupo armado intervenía en los espacios de organización comunal de la vereda, con la finalidad de imponer autoridad, basada en acciones de seguridad asociada al uso de las armas y el amedrentamiento. Según el mismo líder comunitario, los espacios de la junta de acción comunal, más allá de ser utilizados para un adoctrinamiento político, servían como espacios para mantener control en la población, dirimir problemas de la comunidad y tratar de legitimar su presencia, a través del poder de las armas.

Para otro líder comunitario de otrora, la memoria va en igual camino, enfatiza en la obligatoriedad de las normas impuestas por los actores armados. Afirma que de esta forma se planteó un compromiso forzado a la comunidad de prestar apoyo incondicional, so pena de muerte, destierro u otras disposiciones de la guerrilla:

Uno de los comandantes de la guerrilla me dijo un día: necesito un favor de usted. Necesito que en 15 días me reúna a toda la gente, voy a darles una

información: los muchachos van a trabajar en el camino, si en la familia tienen 4 hijos, dos son para nosotros y los otros para ustedes. Si tienen 5 gallinas, dos para nosotros y las otras para ustedes. Y así trabaje una zorra (carreta) debe dar de lo que gane. Es en serio. (C.H.A.R-62. L 89-95)

Además, es reiterativo el hecho que siempre los líderes de la comunidad, debían ser, por obligación, los mensajeros de las órdenes de la guerrilla. Una forma grave de vinculación de civiles en el conflicto armado, a través de la fuerza y la violencia.

Por otro lado, ante la situación de violencia afrontada por la comunidad, la presencia del Estado se manifestó a través del Ejército Nacional. El tránsito de hombres armados de la guerrilla era seguido por el paso de la fuerza pública. En la vereda El Retiro, por ejemplo, se presentaron enfrentamientos entre los grupos armados que generaban zozobra en la población.

También se presentaron casos de estigmatización de los habitantes del centro poblado y sus veredas aledañas. Como se presentó en gran parte del sur del Huila, hombres y mujeres eran señalados como auxiliares de la guerrilla, en este caso, por el simple hecho de vivir en lugares como el Alto del Obispo o en El Retiro.

En retenes del Ejército sobre la vía a Pitalito, se ejercía presión a pobladores de la zona, precisamente por su procedencia. En días de mercado, las personas que iban a San Agustín o Pitalito a hacer sus compras eran sometidas a requisas y señalamientos.

El territorio y la comunidad se mantuvieron bajo este panorama hasta inicios de los años 2000, cuando gradualmente la guerrilla se movilizó hacia zonas cocaleras, en los departamentos del Cauca y Putumayo. Para algunos líderes de la comunidad, la guerrilla se empezó a movilizar en vista de las condiciones de pobreza que se viven en el territorio. Al no tener respaldo económico en la zona, pues sus pobladores son pequeños propietarios de tierras y no existen latifundios, ni grandes empresas agrícolas, tuvieron que moverse hacia zonas donde las economías ilegales prosperaron.

También, por las políticas de guerra frontal propuesta por el gobierno colombiano, en cumplimiento del Plan Colombia, que movilizó recursos provenientes de los Estados Unidos para atacar a las guerrillas en los territorios del sur colombiano.

En la actualidad, el conflicto armado tal como se vivió durante los años 80 y parte de los 90, no afecta el territorio. Y aunque no hay presencia de grupos armados, en los últimos años se han esparcido diversos rumores del paso de hombres en armas, sobre todo en las veredas de la zona más alta y montañosa, pero nunca han sido verídicos. De todas maneras, estos rumores generan zozobra e incertidumbre, puesto que existe un legado de miedo que continúa presente en el imaginario de los pobladores del sector.

Este miedo se refleja también en la memoria. Al hablar sobre el conflicto armado con personas de la comunidad que vivieron este periodo de tiempo, evitan profundizar en el tema, son evasivos en sus respuestas y sus relatos no son cronológicos sino fragmentados, donde sobresalen solamente eventos que tienen que ver con la comunidad en general y no hechos familiares o individuales.

Otro de los legados que dejó el conflicto, tiene que ver con la violencia latente en las subjetividades de las personas de la comunidad, producto de la represión y la disciplina militar impuesta por los actores armados que hicieron presencia en el territorio. Este hecho ocurre debido a la ausencia del Estado, en materia de seguridad, de alternativas de desarrollo al campesinado, de construcción de ciudadanía y de participación política incluyente.

Frente a este espacio que dejó el Estado, la guerrilla proponía unas leyes de seguridad, de resolución de problemáticas de la ciudadanía (incluso peleas maritales), de orden, cuidado y trabajo, que fueron de obligatorio cumplimiento. Se convirtieron en otro Estado, como lo afirman los habitantes de la comunidad. También represivo y también sin soluciones reales a las problemáticas de fondo en los territorios. Por eso, luego de la salida de la guerrilla, las acciones de robo, de violencia e intolerancia, es decir, de convivencia, empezaron a presentarse con mayor frecuencia.

Este contexto de conflicto armado, a su vez, dejó heridas abiertas que la memoria ha tratado de cerrar en el silencio. La memoria sobre el conflicto en el territorio es esquiva, debido al miedo, y a su vez, la violencia en sus múltiples acepciones quedó en las subjetividades de la población.

## **1.2 Planteamiento del problema**

Para delimitar y plantear el problema de la presente investigación, fue necesaria la participación de la comunidad educativa de la vereda El Retiro: estudiantes, padres, madres, vecinas, vecinos y docentes. A partir de sus testimonios, observaciones y el diálogo entre los actores, se construyó el contexto que da base a este planteamiento. Es decir, la problematización de la realidad surge a partir de un análisis participativo, para llegar a la pregunta orientadora de esta investigación.

Así, en las conversaciones con la comunidad educativa de la sede El Retiro, se destaca su procedencia fundamentalmente rural y campesina. La agricultura, por tanto, representa el principal renglón económico y el medio de producción esencial es el café. Es por ello que los procesos asociados al cultivo y comercialización del café, hacen parte de la cultura e identidad de los habitantes del territorio e influye en las subjetividades de la comunidad, en sus formas de relacionarse y en sus dinámicas comunitarias.

En esta dinámica, los periodos de cosecha representan un flujo de la economía local. Durante la época de la cosecha central en el sur del Huila, entre septiembre y diciembre, el trabajo es constante y el campesino aprovecha la bonanza para adquirir bienes necesarios para el hogar y la familia, también para pagar deudas, comprar elementos de consumo o prever para el futuro mediato.

Pero, pasado el tiempo de cosecha en esta parte del Departamento, muchos campesinos y campesinas van ‘siguiendo el corte’ del café y se movilizan hacia el norte del Huila, donde la

cosecha tiene lugar entre los meses de marzo y junio, al igual que en los departamentos del Eje cafetero.

Como se ha señalado, es una constante en el contexto descrito que las familias de la vereda están sujetas a los periodos de cosecha del café, tiempo en el cual salen del hogar padres y madres a laborar como recolectores, ya sea dentro del municipio, o en otros lugares del departamento o del país.

Este desplazamiento deja como resultado la ausencia paterna y materna en la familia, en una edad en la que las figuras centrales en el cuidado y la formación son fundamentales para la construcción de la subjetividad, el aprendizaje de prácticas de cuidado, así como los principios básicos de sociabilidad. El cuidado de niños y niñas queda a cargo de personas del núcleo familiar: abuelas, abuelos, hermanos, hermanas, etc. quienes se encargan de las necesidades básicas de los menores.

Es posible afirmar que las familias campesinas, en un contexto de precarización del trabajo en la ruralidad, se ven obligadas a laborar intensamente, aún a costa de desplazarse a otros sitios lejos del hogar, con el fin de satisfacer las necesidades del hogar. Y en esta dinámica se asocia el trabajo y la provisión, con el cuidado. La familia es cuidada cuando tiene alimentación, salud, aseo y orden. Es decir, cuando se suplen las condiciones necesarias de sobrevivencia.

Por otra parte, en el contexto escolar se evidencian comportamientos como agresividad entre pares, desmotivación hacia el desarrollo de las actividades escolares, resistencia al trabajo en equipo, poca integración en los juegos desarrollados en horas de recreación y descanso, así como falta de afecto que se denota por la expresividad de los niños y niñas. En ocasiones se observa la falta de aseo personal, el descuido por las pertenencias, y, sobre todo, poca importancia y compromiso con el cuidado del medio ambiente. en conversación con los niños ellos manifiestan que extrañan a sus padres, motivo por el cual, se puede inferir que estos comportamientos pueden corresponder a la ausencia de padres.

En este sentido, la escuela, como herramienta cultural para transformar la sociedad, debe propiciar espacios para el fortalecimiento de las prácticas de cuidado y para la construcción de territorios de paz. Las prácticas de cuidado cobran relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que es en este espacio donde el menor tiene su segundo espacio de socialización después de la familia, es decir desde escenarios pedagógicos es posible fortalecer prácticas del cuidado

Sumado a la falta de cuidado, también se evidencia la problemática asociada a la incidencia del conflicto armado en el territorio, en el sentido de haber dejado una herencia de violencias simbólicas y grabadas en los imaginarios de la población, producto de la represión y la disciplina militar impuesta por los distintos actores armados que hicieron presencia en el territorio (Ejército Nacional, grupos guerrilleros).

Estas violencias se expresan en el manejo inadecuado de conflictos, violencia intrafamiliar, riñas en fiestas comunitarias y privadas, así como en el machismo y la cultura patriarcal imperante en el territorio. Junto al individualismo, que ha sido un mecanismo de autoprotección de las personas y familias en contextos de guerra.

En la escuela se observan también ciertas violencias, que se expresan en el comportamiento, el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas básicas y el desempeño escolar de los y las estudiantes.

Es así que, se hace necesario fortalecer prácticas de cuidado con niños y niñas, que permitan aportar a la construcción de cultura de paz, desde la escuela. Es decir, el cuidado y la paz, como propuesta para la transformación de la realidad. Desde esta perspectiva, surge la pregunta que orienta la investigación:

¿Cómo fortalecer prácticas de cuidado que favorezcan la convivencia en contextos escolares y aporten a la construcción de una cultura de paz con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín, Huila?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Fortalecer prácticas de cuidado para la construcción de cultura de paz en contextos escolares con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín, Huila.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz en contextos individuales, familiares y escolares con niños y niñas de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín, Huila.
- Promover prácticas de cuidado que contribuyan a la construcción de cultura de paz en contextos escolares con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede educativa el Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín, Huila.

### **3. Antecedentes**

Para consolidar los antecedentes de la presente investigación, se indagaron estudios a nivel internacional, nacional y regional. Los antecedentes se organizaron de acuerdo a las categorías analíticas que aportan a la reflexión y análisis en este proceso de investigación: *el cuidado; el cuidado y la convivencia para la construcción de paz en contextos escolares; ética del cuidado y educación para la paz*. El primer acápite hace referencia al *cuidado*, se desarrollan allí: el cuidado como valor humano, el cuidado de sí mismo y cuidado del otro, y el cuidado en el proceso educativo. El segundo acápite visibiliza investigaciones y trabajos sobre *el cuidado y la convivencia para la construcción de paz en contextos escolares*. Finalmente, el tercero hace referencia a estudios sobre *la ética del cuidado y la educación para la paz*. En total, se revisaron y analizaron 24 trabajos y propuestas de investigaciones al respecto de los conceptos indagados.

#### **3.1 El cuidado**

##### **3.1.1 *El cuidado como valor humano***

Dentro de las relaciones humanas básicas, el cuidado surge como una necesidad vital que se conserva y se practica durante la vida a partir de las experiencias personales y construidas desde las acciones colectivas de sociabilidad. En este sentido, el cuidado debe verse como un valor humano que se integra con otros valores que son significativos para las relaciones entre las personas en armonía. Para el investigador Boff (2009), el cuidado es:

un acto y una actitud (que) se encuentra en la raíz primera del ser humano; desde antes de nacer, el ser humano necesita ser cuidado y al mismo tiempo, al ser impregnado de cuidado, esto le permite cuidar; en pocas palabras, es un modo-de-ser esencial que constituye la naturaleza humana. (p. 30)

Esta concepción del cuidado plantea la necesidad humana de establecer relaciones sociales, en las que se busca constituir lazos de convivencia, tanto colectivos como individuales. También implica que el cuidado se fundamenta en el deseo de ser amado, aceptado, en la necesidad de amar y aceptar al otro, es decir, en relaciones de solidaridad empáticas que se establecen con las personas y el mundo, prácticas en las que priman las responsabilidades, la dignidad y el compromiso personal con los otros.

Al respecto, la investigadora Vázquez (2012) plantea que: el cuidado también abarca una necesidad afectiva y emocional que es imprescindible para la vida de las personas y que permite una relación con el planeta y el bienestar individual (p. 11). Es decir, que el cuidado surge como parte de la vida emocional de los sujetos, y es fundamental para la percepción de sí mismo, del otro y del mundo que lo rodea. También señala la autora que a través del cuidado surgen acciones que se encaminan a desarrollar aptitudes, formas de ser y sentir, “que aseguren la existencia de relaciones pacíficas y constructivas para la convivencia desde lo social, económico y biológico” (Vázquez, 2012, p.11).

En estas dos concepciones, la de Boff (2009) y Vázquez (2012), se establece el cuidado como un valor, una actitud, unas acciones y una necesidad que están vinculadas al afecto, las emociones y las relaciones con el mundo, desde una construcción subjetiva individual, que está fundamentalmente ligada a la vida colectiva y social. El cuidado, necesariamente surge de las relaciones con los otros, es una particularidad humana vinculada al ser desde su formación en comunidad.

En este sentido, para Comins (2008), el cuidado hace énfasis en: “las responsabilidades que se dan a partir de las relaciones y los vínculos interpersonales que se producen entre los seres humanos y la importancia en la atención a las necesidades concretas” (p.15), que debe trascender de la vida privada, a la esfera pública y a la construcción de ciudadanía. Es decir, el cuidado como una noción que implica la formación del sujeto como individuo y como ser social.

En este proceso la empatía, la reciprocidad y la comprensión del otro son ejes de la participación social.

Esta formación inicia a partir del mismo ambiente familiar, ya que la familia es el primer espacio de socialización que tienen niños y niñas, y a través del cuidado y la crianza se adelanta un proceso de preparación e incorporación de estos a la sociedad. Para los investigadores Aguirre-Dávila y Chávez-Plazas (2022), al ser el cuidado una práctica social esencial fundamentada en el interés, la compasión, la preocupación, el afecto y el compromiso, “la familia constituye la base fundamental para el desarrollo, bienestar y aprendizaje de los hijos” (p. 3).

Desde el ámbito parental, el cuidado se convierte en el aspecto central para que niños y niñas edifiquen y proyecten sus perspectivas existenciales como seres sintientes en relación con su entorno social y natural. Siguiendo con estos investigadores, “los miembros de la familia en la realidad cotidiana realizan construcciones simbólicas y emocionales que determinan las diferentes formas de relacionarse” (Aguirre-Dávila y Chávez-Plazas, 2022, p. 4). A través de esta realidad vivida, los niños, niñas y adolescentes asimilan valores y prácticas sociales, al igual que aprenden a establecer relaciones con los demás y a construir su visión de mundo, lo que les abre el camino para integrarse a la dinámica social.

En este sentido, en la formación inicial de las subjetividades de las personas que ocurre en la familia, el cuidado tiene como característica fundamental la relación que existe entre la persona que proporciona cuidados y la otra que recibe esos cuidados. Para los investigadores Daly y Lewis (2000), citados por Esquivel et al. (2012), al proponer un concepto tradicional sobre el cuidado, indican que se podría entender como “las actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales éstas son asignadas y llevadas a cabo” (Esquivel et al. 2012).

Pero más allá de ser solo una relación que tiene que ver con los aspectos materiales, y donde son relevantes los aspectos afectivos, emotivos y sentimentales, es trascendental la creación de vínculos interpersonales, donde, tal como lo plantea Gueglio y Seidmann (2015), es preciso “comprender que todos en toda relación somos a la vez cuidadores y objeto de cuidados” (p. 97).

En esta línea, al plantear que el cuidado es fundamental en la formación humana, para las investigadoras Gueglio y Seidmann (2015), es importante la comprensión de los niños y niñas como sujetos que son receptores de cuidado, pero a su vez, son cuidadores en diferentes aspectos: “pueden cuidar a otros o practicar acciones de cuidado que ven en otros, que en ocasiones son una forma de replicar los comportamientos vividos y lo sentidos en el hogar” (p. 98). Lo que indica que más allá de ver el cuidado como una relación dominante cuidador-cuidado, existe la perspectiva de una acción recíproca, que se da en todas las etapas del desarrollo del ser humano.

A esta perspectiva hace referencia Comins (2009) al proponer en su investigación al cuidado como un valor moral universal, que sirve para orientar a la humanidad hacia una vida más pacífica y armónica. O como lo plantea Vásquez et al (2012), al proponer el cuidado como un conjunto de actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público y a la sostenibilidad de la vida (p.11). Desde estos aportes, el cuidado se elucida como una esencia del ser capaz de generar mejores relaciones personales e interpersonales, que surge desde la infancia, a nivel familiar, pero que se convierte también en motor de participación social, de construcción de ciudadanía y de reciprocidad entre personas y con el medio ambiente.

### ***3.1.2 El cuidado de sí y el cuidado del otro***

En la indagación sobre el cuidado surge un tema de vital relevancia y cuyo análisis ha sido investigado desde distintas vertientes, como un punto de partida de la práctica del cuidado como valor individual y colectivo: el cuidado de sí. En las relaciones con los otros y en la

formación de vínculos, el cuidado cobra relevancia en el sentido que el cuidador también es cuidado, en una relación de reciprocidad. Sin embargo, esta relación que surge como un compromiso con el otro, parte de una necesidad existencial individual de cuidado. Para Guevara, Zambrano y Evies (2011) “el cuidar de sí es un acto vital, representado en la infinita y compleja variedad de actividades que la persona realiza para resguardar y mantener su existencia” (p.3).

Este acto vital es inmanente al ser, en cuanto a que surge como un mecanismo de protección de sí mismo, pero también como una construcción del sujeto y las características que lo definen. Para el investigador Chirolla (2006), tal planteamiento se propone desde la perspectiva genealógica de Foucault, a partir de la cual indica que: “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, 2006, p. 241). La acepción nos indica el cuidado de sí como una formación del ser que, al tener conciencia individual, se manifiesta como parte de la identidad.

En palabras de Lanz (2012), el término cuidado de sí explicado por Foucault, abarca tres aspectos fundamentales: en primer lugar, es una actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo. En segundo lugar, es una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al interior; implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa, a lo que sucede en el pensamiento. En tercer lugar, la noción de cuidado de sí designa una serie de acciones que surgen de la individualidad y por las cuales las personas se hacen cargo de sí mismas, “se purifican, se transforman y se transfiguran” (Lanz, 2012, p. 40).

En estos tres aspectos se señala que en el cuidado de sí se hace externo un comportamiento desde el individuo, en relación con los demás y con el mundo que lo rodea. Una relación ética que surge desde la percepción y el pensamiento del sujeto, en estrecha relación con el otro. Para el investigador Britos (2005):

el cuidado de sí solicita un movimiento reflexivo sobre sí mismo; continuamente se requiere un autoexamen, una revisión de los modos con los que se ha intentado orientar la conducta. Se busca examinar lo acontecido a nivel del comportamiento para pulir sus formas, sus procedimientos (p, 32).

Es decir que el cuidado es posible desde la constitución del sujeto, de su autonomía, de su identidad, que se refleja en el cuidado de sí, y que se construye en relación con el otro, en una actividad conjunta entre personas.

Para los investigadores Garcés y Giraldo (2013), reconocer el cuidado de los otros implica el cuidado de sí, al respecto plantea “con los otros es necesario el desarrollo del cuidado de sí” (p. 191). Es imprescindible el principio filosófico de conocerse a sí mismo, para establecer una relación efectiva con los otros. El conocimiento de sí mismo, de las emociones, de las cualidades, de las acciones, encamina al sujeto a pensar en el cuidado del otro, bajo una relación horizontal y no de dominio. En definitiva, como lo indican los investigadores mencionados, se debe cuidar de sí mismo cuidando de los otros.

### ***3.1.3 El cuidado en el proceso educativo***

En el ámbito educativo, el cuidado cobra especial relevancia debido a su carácter formativo del ser, y como aspecto fundamental en las relaciones armónicas entre los sujetos. La escuela es un espacio de socialización donde niños, niñas y adolescentes, construyen subjetividades y sus formas de ser, de sentir y de relacionarse.

En el proceso educativo, el cuidado se plantea desde dos perspectivas conectadas: la primera, en la que el docente cumple el rol de cuidador y el estudiante como sujeto cuidado; la segunda, donde niños y niñas están inmersos en un proceso pedagógico donde el cuidado es fundamental para el desarrollo personal, de las relaciones con los otros, con el medio ambiente y como una apuesta de formación de ciudadanos pacíficos, activos y conscientes de la transformación de sus espacios comunitarios.

En la primera perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como ente rector del sector educativo en Colombia, propone la importancia del cuidado en el proceso enseñanza aprendizaje, como una estrategia para mejorar la calidad de la educación en el país, con un enfoque del desarrollo humano y de las relaciones armónicas entre educador-educando. Para el MEN (2017):

Cuidar es una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida. (p. 34)

Esta relación en la escuela entre el docente que cuida y el estudiante cuidado, implica un vínculo emocional y cognitivo, en el cual se inicia un proceso de comprensión de sí mismo en relación con los otros. Tal como lo concibe el investigador Suarez (2011), inicialmente esta relación es unilateral, es decir, el adulto-educador cuida y el niño acepta y responde a ese cuidado. Según el autor:

A medida que la persona va creciendo va lográndose una relación más recíproca hasta llegar a la relación de adultos, donde los roles del que cuida y el que es cuidado se alternan de acuerdo con las circunstancias y necesidades; pero no será posible llegar a este nivel de adultez si no se ha tenido la experiencia de haber sido cuidado. (Suarez, 2011, p. 39)

Es decir, que en este proceso el docente desde sus prácticas de cuidado se convierte en un referente ético para sus estudiantes. Por consiguiente, si un estudiante se siente cuidado, si las relaciones con sus docentes y compañeros de aula propiciadas en el proceso educativo se basan en el cuidado de sí y de los otros, de su entorno material y natural, es indicio de una formación sólida para la adultez.

Para los investigadores Chaux et al. (2008), “las características de las relaciones establecidas en edad temprana parecen jugar un papel crucial en la manera como una persona

se relaciona con sí misma y con los otros en etapas posteriores” (p. 6). Desde este punto de vista, el ejercicio docente a través de la práctica del cuidado, busca generar relaciones humanas basadas en el bienestar colectivo, que evolucionen en los individuos conforme su desarrollo personal y ético.

Teniendo en cuenta el enunciado anterior, para los investigadores Vásquez y Escámez (2010), “la profesión de la docencia es una práctica relacional, que se caracteriza por ser una actividad en la que el profesorado tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de su alumnado en todas las dimensiones de su personalidad” (p. 4). Esta acepción refuerza la idea del ejercicio docente como una práctica pensada desde la ética, desde la construcción de sujetos respetuosos del otro, desde la convivencia pacífica y la autonomía. Para esto, siguiendo con los investigadores Vásquez y Escámez (2010): “es fundamental el compromiso de establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado” (p. 4).

A partir de estas nociones, se revela que en el proceso enseñanza-aprendizaje, el docente debe acompañar al estudiante en su formación pedagógica y a la vez, proponer el cuidado como elemento fundamental. Por tanto, el propósito de la escuela va más allá de un currículo establecido, que parte de la urgencia de educar sujetos libres para construirse a sí mismo desde la identidad individual y colectiva, que permita transformaciones para saber cuidarse y saber cuidar.

Este aspecto orienta hacia la segunda perspectiva planteada en este acápite, que es simultáneo y complementario: junto a la labor docente basada en el cuidado, viene la práctica del cuidado en los procesos pedagógicos. Para Chau et al. (2008), la institución educativa debe favorecer el cuidado, y debe estar encaminada a ofrecer “espacios estimulantes para los niños y las niñas, en donde tengan múltiples posibilidades de explorar y enfrentar diferentes retos, facilitando el desarrollo de sus habilidades y aprovechando la interacción con los demás” (p. 12).

Desde luego que en este proceso lo imprescindible es la formación del ser, desde el aspecto afectivo, emocional y ético. Igualmente, es un proceso transversal en todas las áreas del

conocimiento, pues implica no ver la educación como transmisión de simples contenidos teóricos y conceptuales, sino como una formación humana integral para la vida.

Esta concepción implica reevaluar el proceso educativo, cuestionar su papel de transmisor de informaciones, para centrarlo en un propósito cultural y ético. Para el investigador Secanilla (2017), el cuidado es “una oportunidad para crear situaciones educativas que potencien el desarrollo de los niños y las niñas, y que les permitan adquirir aprendizajes para apropiarse de su cultura” (p. 13). De esta forma, se entiende que la escuela es vital para el aprendizaje del cuidado como proceso pedagógico para la formación no solo en conocimientos disciplinares, sino de la cultura misma, la cual debe apuntar a la construcción de un mundo mejor.

Por tanto, la escuela y los procesos educativos necesitan un enfoque diferente, teniendo en cuenta el modelo actual donde sus espacios son réplica de una sociedad hostil. Para eso, como lo indica el investigador Lanz (2012), debe ser pensada para el cuidado, donde la educación “no busca inculcar un saber técnico-instrumental vinculado a un tipo determinado de actividad, es más bien una especie de armazón ética para que el ser humano pueda hacer frente a los acontecimientos durante toda la vida” (p. 42). Una educación vital en función del desarrollo humano, de las relaciones y de los vínculos afectivos.

Al respecto, Vásquez (2010) propone que la escuela ha de tomarse en serio la dimensión afectiva del ser humano, ya que “es central en los procesos de aprendizaje y de interacción proyectiva con el mundo. Los vínculos afectivos tienen un papel decisivo en el desempeño en los entornos escolares, familiares, laborales y comunitarios” (p. 188).

Si la educación se propone una transformación de la sociedad hacia relaciones colectivas menos violentas y menos injustas, más tolerantes y constructivas, la labor docente y los procesos pedagógicos en el aula de clases deben abordar de manera significativa experiencias que fortalezcan los vínculos afectivos y de cuidado, que trasciendan el espacio físico y simbólico de la escuela.

### **3.2 El cuidado y la convivencia para la construcción de paz en contextos escolares**

La escuela cumple un rol vital para consolidar el desarrollo en las distintas dimensiones de los niños y niñas. En este sentido, la escuela es un espacio de socialización y humanización, encargado de formar a los sujetos para que vivan en sociedad. La convivencia en la escuela, bajo esta perspectiva, debe ser necesariamente pensada desde el cuidado y entendida como la capacidad de resolver los problemas de manera creativa y transformadora, en donde las prácticas de cuidado son la oportunidad de crear condiciones para vivir juntos.

Desde esta noción de la escuela, un objetivo fundamental se centraría en cuidar y formar para el cuidado. Según los investigadores Chaux et al. (2008), estos dos aspectos están completamente ligados porque para aprender a cuidar no solamente es necesario vivir la experiencia de cuidar, sino también la de ser cuidado (p. 1). En esta perspectiva, la institución educativa debe abrir espacios pedagógicos donde estudiantes y docentes desarrollen prácticas de cuidado a través de la reciprocidad, el diálogo y la convivencia pacífica.

De esta forma, la escuela como institución socializadora, tiene un reto particular e inaplazable, y es fundamentar la convivencia desde el cuidado. Para la investigadora Vázquez Monzón (2021), encaminar el aprendizaje de la convivencia hacia el principio del cuidado requiere, como primer paso, revisar ese espacio de socialización que constituye la escuela hoy (p. 151).

En una sociedad donde la violencia es generalizada, la escuela es un reflejo de lo que ocurre en términos nacionales. Por lo tanto, desde el proceso educativo que busca la convivencia humana, la escuela debe propender por reevaluar su papel, para no secularizar comportamientos violentos o represivos. Siguiendo con Vázquez (2021), la convivencia entendida como “vivir en compañía, implica aprender a cuidar de sí, a cuidar de los otros y a cuidar del entorno” (p. 151). Esta acepción implica superar el individualismo que impera en las instituciones educativas, para fortalecer la vida en comunidad.

Para Ariza y Muñoz (2016), desde su investigación sobre la convivencia escolar, el sentido de comunidad basado en el cuidado implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe proponer prácticas que fortalezcan una educación para la ciudadanía y la convivencia humana. Según los investigadores, la convivencia debe integrar la escuela, los docentes y toda la comunidad educativa para que trabajen en el fomento del cuidado, con el fin de que todo proceso de enseñanza se conciba para cuidar y formar para el cuidado. Explican que se debe: “entender que hoy dichos aspectos son aspectos básicos humanos, necesarios en la construcción de relaciones e interacción entre las personas” (Ariza y Muñoz, 2016, p. 10).

A partir de este proceso de enseñanza-aprendizaje para la convivencia escolar, es posible establecer que las prácticas de cuidado, surgen de una necesidad humana de vivir en comunidad, en una búsqueda constante de armonía y comprensión.

Estas prácticas de cuidado son indispensables en la convivencia pacífica y la construcción de paz en los contextos escolares. Para ello, las relaciones y vínculos interpersonales que se construyen en torno a la escuela, deben basarse en el respeto y el reconocimiento de las diferencias de los demás. Elementos como la comunicación asertiva, la escucha y la resolución de conflictos, son esenciales para establecer interacciones positivas en un entorno seguro y pacífico que apoye las habilidades de cada niño y niña, para que los procesos pedagógicos fluyan de manera enriquecedora.

De acuerdo con lo anterior, los investigadores Díaz y Sandoval (2014) explican que en el contexto escolar es necesario crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y disfrutar de una convivencia, no exenta de conflictos y problemas, sino que se creen las condiciones necesarias para hacerle frente a los mismos, fomentando la comunicación, la participación, el pensamiento crítico y la construcción de valores sociales. (p. 22)

Por consiguiente, la escuela debe ser imaginada como un territorio de transformación social, generadora de cambios en los que se completan procesos de socialización y formación

pedagógica, encaminada a trabajar de forma participativa y comprometida para la convivencia y la construcción de una cultura de paz en el contexto escolar y la sociedad.

En este sentido, para Lamas (2017), la construcción de paz y la convivencia en el contexto escolar, constituyen un elemento dinamizador de la realidad (p, 2). Por tal motivo, se debe señalar que es en la escuela donde ocurren los procesos de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, que deben incidir en el contexto escolar. En tales procesos es fundamental el reconocimiento de cada individuo desde su construcción personal, donde la formación de subjetividades apunte a una ciudadanía consciente y crítica, pero ante todo humana.

A partir de esta perspectiva, es importante consolidar un proceso consensuado de convivencia para la construcción de paz en el contexto escolar, donde se tengan en cuenta las particularidades y características de los individuos, pero también de la institución educativa donde ocurre el proceso. Para la investigadora Henao (2019):

Esta labor se puede lograr, al reconocer los intereses de las personas, su idiosincrasia, los conocimientos que tienen, las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas; también todos sus imaginarios que contribuyen a configurar sus propias visiones y que además posibilitan o no el logro de tener relaciones armoniosas, equilibradas, que pueden favorecer la construcción de una sociedad más unida. (p. 39)

Por consiguiente, la convivencia en la escuela es una construcción colectiva entre los participantes del proceso educativo. A través del cuidado se establecen acuerdos de comunidad y convivencia que se edifican desde un trabajo encaminado a la construcción de la paz en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, los investigadores Ariza y Muñoz (2016) indican que: “donde todos los estudiantes participan, proponen y direccionan sus normas, compromisos y actitudes que han de desarrollar las diversas éticas del cuidado fundamentales no solo en la escuela sino

para la vida” (p.33). Se trata entonces de una convivencia que se establece desde un manejo adecuado de los conflictos y la prevención de violencias, donde se respete la diversidad, las opiniones distintas, el sentir y disentir, así como la autonomía.

Por tal motivo, la escuela debe apuntar a la creación de vínculos de convivencia pacíficos, donde se motive el respeto y el interés por el otro en la diferencia, pero también la capacidad de construir proyectos colectivos hacia objetivos que favorezcan el bien común. Al respecto, las investigadoras Saneleuterio y López-García (2017), proponen que este proceso es posible en un contexto escolar donde se permita:

que los jóvenes se involucren en las acciones de carácter social, participando en los cambios y transformaciones que se generan en la sociedad, prestando atención a la diversidad dentro de ella: raza, sexo, ideología, religión, entre otras, cuyas actitudes promuevan el respeto hacia la diferencia y el desarrollo de la igualdad.

(p. 27)

Por tanto, la convivencia es una práctica pedagógica, donde se asume el contexto escolar como la base para formular acciones concretas encaminadas al bien común y al desarrollo personal. La convivencia debe apuntar a la construcción de paz reconociendo el conflicto como una posibilidad para gestionarlo de manera constructiva y no violenta. Al contemplar este horizonte, los investigadores Puerta et al. (2011), plantean que la escuela debe convertirse en:

un lugar de encuentro para el afecto, la palabra, la autoridad y el reconocimiento del otro, donde cada uno de los actores hace conciencia de su rol, se responsabiliza de sus compromisos, está dispuesto a ejercer acciones solidarias en favor del bien común, y entiende que las sinergias de todas esas individualidades allí aglutinadas deben enfocarse siempre hacia el bienestar general. (p.144)

Vale la pena advertir que actualmente en muchas instituciones educativas, la convivencia es entendida como un compendio de normas, obligaciones, sistemas de castigo y escalas de

faltas o contravenciones, que se expresan en un manual. Es decir, se basa en la prescripción, la disciplina y el castigo.

En el debate actual sobre la convivencia escolar, y en el marco de lo que representa el acuerdo de paz firmado por la guerrilla de las Farc-Ep y el Gobierno nacional, temas como la ética del cuidado, la memoria, las emociones en contexto o las practicas restaurativas, han cobrado relevancia en el sentido de pensar en procesos de construcción de paz en contextos escolares.

Al continuar instaurando la convivencia como un ejercicio punitivo, la escuela pierde el sentido de transformación. De acuerdo a esta objeción, Vásquez Verdera (2021) plantea que comprender de esta forma la convivencia, es enfatizar en: “la obediencia como la principal cualidad moral de la persona. Sin embargo, el establecimiento de prescripciones y normativas para reprimir las pulsiones individuales ha resultado ineficaz e insuficiente a la hora de transformar el modelo de relaciones” (p.167)

De acuerdo a lo expresado por la investigadora Vásquez Verdera (2021), se puede asegurar que al mantener este modelo de convivencia, basado en la represión y la obediencia, se continuaría extrapolando el contexto violento y unidireccional del país al contexto escolar. Entonces el objetivo de establecer el cuidado como eje de la convivencia para construir una escuela pacífica, se estaría diluyendo. Por eso es urgente la transformación de los cimientos de la convivencia en la escuela, para consolidar procesos fuertes de construcción de paz en el contexto escolar, donde sea fundamental el cuidado de sí, del otro y del planeta.

### **3.3 Ética del cuidado y educación para la paz**

La búsqueda de una sociedad pacífica es un objetivo mundial. En la educación, la paz es fundamental para superar el legado de dinámicas sociales violentas que tienen fuerte influencia en los comportamientos de niños, niñas y adolescentes. En el acápite anterior se enunció la importancia de la convivencia escolar, pensada desde el cuidado como base para la construcción

de paz en contextos escolares. Sumado a este paradigma, se encuentra la educación para la paz, que se configura en prácticas pedagógicas para transitar hacia ciudadanías alejadas de la violencia.

Educar para la paz cobra un sentido especial en el contexto escolar. A partir de esta apuesta pedagógica, se perfila un proceso que inicia en la escuela, en la relación de sus actores, con perspectiva hacia la transformación del contexto y de la comunidad. Para los investigadores Puerta et al. (2011), la convivencia en la escuela formal debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y tejer entramados sociales (p.144).

En esta perspectiva, el proceso educativo está comprometido a transformar los modelos violentos desde el aula de clases, como un aprendizaje significativo, pero que asume la participación de estudiantes, docentes, padres y madres como parte integral del proceso.

Junto al planteamiento anterior, que establece la educación para la paz como práctica para la disminución y erradicación de la violencia, con miras a la transformación de los contextos escolares en escenarios pacíficos que incidan en la comunidad, surge un concepto fundamental en este campo: el conflicto.

Para la investigadora Comins (2003), la educación para la paz debe “reconstruir, reconocer y cultivar las formas pacíficas de regulación de conflictos”. Como se observa en el contexto colombiano, la violencia es una forma naturalizada de tratar el conflicto. Este imaginario ha venido trascendiendo por generaciones y permeando en todas las esferas sociales.

Siguiendo con Comins, el conflicto debe ser visto como un proceso innato al ser humano, e indica que es fundamental: “aprender a manejarnos en los conflictos, aprender formas pacíficas y justas de regularlos que nos permitan ver los conflictos más como una oportunidad de crecimiento y mejora que como un mal a extirpar” (Comins, 2003, p.122).

Al respecto del conflicto, Mejía (2001) hace un aporte desde la educación popular, con una perspectiva del reconocimiento del otro, del diferente, con el fin de reconstruir la

solidaridad y la capacidad de trabajar en colectivo, a pesar de las diferencias, encaminados a la lucha contra la exclusión y las desigualdades.

Al entablar procesos de educación para la paz es urgente leer el conflicto de manera crítica, para reconocer las diferencias, la multiplicidad y la diversidad de expresiones de la cultura, de formas de ser, de sentir, de pensar. Para este investigador, la educación para la paz debe producir una transformación consensuada entre los diferentes actores, donde se admite el conflicto como “elemento generador de mundos nuevos”, y se “enfrenta el dualismo como un lugar del que hay que salir para reconstruir el mundo con múltiples colores y múltiples sentidos” (Mejía, 2001. P.61).

Al respecto del conflicto, para la investigadora Comins (2003), el cuidado: “está muy en relación con la importancia de potenciar los vínculos personales, elemento que disminuye la aparición de conflictos y facilita la transformación de los existentes” (p. 123). Y propone 3 contribuciones del cuidado en la gestión de conflictos: la primera, la atención a la multiplicidad, que consiste en reconocer las diferencias y los distintos puntos de vista; la segunda, es la no existencia de ganadores o perdedores, aspecto clave ya que resolver un conflicto en términos punitivos, implica que alguien gana y otro pierde, razón que genera nuevos conflictos y puede ser semilla para la venganza, el odio y el resentimiento; la tercera, es la prioridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos.

Este proceso sugerido en las tres contribuciones anteriores, debe orientar el proceso de educación para la paz, hacia un concepto más amplio y que constituye un horizonte: la formación de Cultura de paz. Para los investigadores Muñoz y Molina (2009):

la idea de una cultura de paz se apoya en la necesidad de una cultura con capacidad de orientar e implementar un mundo más pacífico, una cultura que además es promovida como un medio de gestión de la conflictividad, y particularmente como antídoto de la violencia (p. 44).

Este horizonte orienta el proceso desde lo particular, que sería el aula de clases y la escuela; hasta lo general, que sería el contexto escolar, la comunidad, la sociedad, la nación.

En esta perspectiva, la aspiración humana de eliminar la violencia, gestionar los conflictos de manera asertiva y construir la paz, al convertirse en una finalidad del proceso educativo, plantea un reto a la escuela, a la forma como se ha entendido y como se han construido sus métodos y metodologías. Al respecto, el investigador Castaño (2021) expresa que desde esta propuesta pedagógica se debe iniciar un “proceso permanente dirigido a comprender y asimilar las causas del conflicto, a plantear y crear una paz duradera...con la intención de reforzar la democracia, la capacitación de la sociedad civil y del personal local” (p.9).

Para que este proceso sea efectivo, es necesario que se desarrolle una cultura en la que se enseñe a pensar críticamente al estudiante, con el fin de que comprenda y gestione el conflicto, con la autonomía de proponer posibilidades para ese nuevo mundo del que se hablaba anteriormente, libre de violencias.

Al hablar del pensamiento crítico y la autonomía del estudiante, se indica que cualquier proceso de esta magnitud, debe surgir desde una construcción colectiva, donde los actores de la comunidad educativa estén integrados y trabajen para un bien común. Así lo señala Comins (2003), al formular que “una educación para la paz no puede ser una educación adoctrinadora, sino una educación en la que aprendamos los unos de los otros” (p.48).

Para la investigadora, al plantear un camino concreto para este objetivo, señala la importancia de “educar en habilidades más que en conceptos o contenidos teóricos” (Comins, 2003, p.49). De allí que se convierta en una dinámica fundamental el desarrollo de las capacidades afectivas, emocionales y de relación interpersonal del estudiante, más allá de habilidades sólo cognitivas.

Por supuesto, que en este proceso es propicio señalar la importancia del trabajo docente. Al estar enfocada la convivencia escolar, la educación y la cultura de paz desde el cuidado, el docente cumple un rol imprescindible, para el cual debe estar preparado y dispuesto. Para el

investigador Bernal (2016), el docente debe auspiciar espacios de convivencia escolar centrados en el cuidado y también, participar en la edificación “de un ambiente de paz en el aula, ya que es el espacio que comparte a diario con los estudiantes y que les permite trascender como personas críticas y reflexivas sobre las situaciones o conflictos que puedan visibilizarse” (p.252). De esta forma, estará fomentando una educación que parta del cuidado de sí mismos, del cuidado de sus congéneres, del medio ambiente y de todos los seres sintientes.

### **3.4. Conclusión del análisis de los antecedentes**

En los antecedentes indagados para la presente investigación, se encuentran estudios sobre el cuidado como valor humano; el cuidado de sí y el cuidado del otro; el cuidado en el proceso educativo; el cuidado y la convivencia para la construcción de paz en contextos escolares; la ética del cuidado y la educación para la paz.

Los planteamientos y perspectivas surgidos en las distintas investigaciones permiten afirmar que existe un vacío de conocimiento respecto a una pedagogía del cuidado vinculada a la ruralidad, y a los contextos escolares específicos desde las voces de los niños y las niñas. Reconocer este vacío de conocimiento, permite afirmar la pertinencia en esta investigación, toda vez que se hace necesario aportar a la construcción de cultura de paz desde la perspectiva del cuidado como centro del proceso educativo en el contexto rural.

Es posible entonces aportar a la construcción de un conocimiento significativo, desde una perspectiva crítica de la educación en zonas rurales con niños y niñas, puesto que el cuidado es un referente de transformación en las prácticas pedagógicas, el contexto rural es imprescindible en un país donde el campo es sustancial para la paz y el progreso como nación.

## 4. Marco Teórico

### 4.1 El cuidado

#### ***4.1.1 Ética del cuidado: interdependencia, relaciones y responsabilidad ética***

La ética del cuidado es una teoría que se enfoca en la importancia del cuidado y las relaciones interpersonales en la toma de decisiones que tienen implicaciones éticas y morales en los sujetos. Carol Gilligan (1982), filósofa y psicóloga estadounidense, es una de las estudiosas más importantes en el desarrollo del concepto. Desde la perspectiva de esta investigadora, la ética del cuidado se centra en la importancia de los vínculos humanos y la responsabilidad hacia los demás. Para Gilligan (1982) es fundamental resaltar y hacer un “reconocimiento de la importancia de las relaciones interpersonales y la necesidad de cuidar y mantener estas relaciones” (p. 34), ya que el cuidado es la base de la ética y del bienestar humano.

Para la autora, la ética del cuidado es una ética de la relación. Este concepto fundamental, que está centrado en las relaciones humanas y la importancia imprescindible del cuidado de dichas relaciones, se origina en el planteamiento de una ética constituida a través de la relación, del vínculo y de la reciprocidad, que es esencial para el bienestar y la calidad de vida de todos los involucrados. Por eso Gilligan (1988) plantea que “la ética del cuidado es un marco moral para comprender las relaciones humanas” (p. 65). Desde esta particularidad, el cuidado se posiciona desde la existencia de una conciencia moral, inspirada en la capacidad de sentir empatía y preocupación por las demás personas.

Junto a esta ética de la relación, el cuidado también se enfoca en el concepto de interdependencia, premisa en la cual se reconoce que todas las personas están conectadas y que las acciones individuales tienen un impacto en los demás. Gilligan (2011) argumenta que el cuidado y la empatía son fundamentales para mantener relaciones saludables y armoniosas en un mundo interdependiente, y que “el cuidado reconoce la importancia de las relaciones y las

interconexiones entre las personas, y trabaja para promover la equidad y la justicia en estas relaciones." (p. 67).

Este trabajo del cuidado por promover relaciones justas y equitativas, surge de lo que la autora llama una conciencia de la interconexión: como la ética del cuidado se basa en la idea de que los seres humanos están interconectados y cada acción tiene un impacto en el otro, Gilligan (2011) sostiene que la conciencia de esta interconexión es una parte fundamental de la ética del cuidado. Esta conciencia implica que el ser humano es interdependiente, es decir, que necesita de los demás para su desarrollo humano integral.

Para Gilligan (2011), "la interdependencia no es un término peyorativo ni una negación de la autonomía, sino una afirmación de la relación fundamental entre los seres humanos" (p. 30). Es decir, que el sujeto se construye no solamente desde su formación individual, sino preponderantemente en su vinculación con el otro.

A partir de estas acepciones sobre el cuidado, la autora enfatiza en la consolidación de una responsabilidad ética. Por tal motivo, la ética del cuidado implica una responsabilidad hacia los demás. Esto significa que tenemos la obligación de cuidar a los demás y tener en cuenta sus necesidades y perspectivas, especialmente en situaciones de dependencia o vulnerabilidad. Pero esta responsabilidad no es una cuestión de obligatoriedad personal, sino que surge de un constructo social. Para Gilligan (2011), "el cuidado no es solo una responsabilidad individual, sino que es fundamental para la salud y el bienestar de nuestras comunidades y sociedades" (p. 23). Es decir, que el cuidado implica una noción ética en la forma de relacionarse con el otro, como una responsabilidad intrínseca en el funcionamiento de la sociedad, con miras a establecer relaciones de comunidad más benéficas y menos basadas en la competencia impuesta por la cultura moderna.

Es precisamente en tales afirmaciones que la teoría de Gilligan (1982) contrasta con la tradicional ética de la justicia, que se enfoca en la autonomía y los derechos individuales. En este aspecto, planteó una discusión en torno a la relación entre la ética del cuidado y la justicia.

Aunque la autora afirma que la ética del cuidado no es opuesta a la ética de la justicia, sino que las dos pueden complementarse entre sí, también reconoce que la priorización de la justicia por encima del cuidado puede dar lugar a injusticias. Por lo tanto, la ética del cuidado puede proporcionar un análisis alternativo para abordar las injusticias que pueden pasar desapercibidas en la ética de la justicia.

En este sentido Gilligan (1988) argumenta que la ética del cuidado es una etapa de desarrollo moral diferente a la ética de la justicia, donde se “enfatisa el valor de las relaciones interpersonales y el papel del cuidado en el desarrollo moral, lo que puede ser útil para comprenderlo en contextos sociales específicos” (p. 36). Desde este enfoque, la autora critica la falta de atención a la interconexión de los problemas sociales en la ética tradicional basada en la justicia, en la cual son abordados de manera aislada y no se considera la relación entre los distintos problemas. Por lo tanto, desde la teoría del cuidado se plantea el análisis y el abordaje de las problemáticas en la sociedad de manera integral, al considerar la interconexión de las mismas.

Esta perspectiva surge desde un análisis asentado en una posición feminista de la investigación moral. Al reconocer las diferencias entre las perspectivas éticas de mujeres y hombres, y al enfocarse en el concepto de interdependencia, esta teoría adquiere relevancia para comprender mejor la ética y la moralidad en diferentes contextos sociales. Gilligan (1982) sostiene que las mujeres a menudo se adhieren más a la ética del cuidado que los hombres, y que esta perspectiva puede ser una forma más adecuada de abordar problemas éticos en situaciones complejas, como el cuidado de personas dependientes. Según Gilligan (1982)

"la perspectiva ética de las mujeres se basa en una atención a las relaciones personales y una preocupación por los otros que están presentes en ellas. La perspectiva de los hombres se basa en una preocupación por la ley y el orden, y en la observancia de los principios universales de justicia y equidad" (p. 35).

Además, Gilligan (1982) al destacar la importancia de reconocer que las mujeres y los hombres pueden tener perspectivas éticas distintas debido a las diferencias en sus experiencias y enfoques hacia la vida, también subraya que ambas perspectivas son valiosas y necesarias. Es así como su teoría de desarrollo moral destaca la importancia de considerar múltiples perspectivas éticas y las experiencias de socialización de género.

En la perspectiva de Gilligan (2011), se reconoce la importancia de las voces marginadas en la ética y la moralidad. Para eso argumenta que “las perspectivas de las personas marginadas, como las mujeres, los miembros de minorías étnicas y los grupos de bajos ingresos, a menudo se han ignorado o minimizado en la ética tradicional basada en la justicia” (p. 99). Por lo tanto, la teoría del cuidado enfatiza la necesidad de incluir estas voces marginadas en las decisiones éticas y de dar valor a sus experiencias únicas.

Aunque Gilligan (1982) argumenta que la ética del cuidado se diferencia de la ética de la justicia (que es tradicionalmente masculina), en que las mujeres tienden a valorar más las relaciones interpersonales y la empatía que los hombres, argumenta que “el cuidado y la justicia son valores igualmente válidos e importantes en la toma de decisiones éticas” (p. 102). No existe una dicotomía entre justicia y cuidado, sino una visión complementaria, que va más allá de los géneros, de las jerarquías y de la visión individualista de la realidad. Para Gilligan (1988), “la justicia sin cuidado es ciega, y el cuidado sin justicia es ineficaz” (p. 64), porque la necesidad imperiosa por transformar el rumbo de las relaciones humanas en un mundo violento como el actual, implica ambas perspectivas.

Este matiz fue justamente asumido por Gilligan (1988), al proponer el concepto de justicia contextual. En esta disyuntiva, la ética del cuidado no se opone a la justicia, sino que la redefine. La filósofa argumenta que “la justicia debe ser contextual y que los principios abstractos no pueden reemplazar la comprensión de la complejidad de las situaciones concretas” (Gilligan, 1988, p. 57). En este sentido se establece su crítica de los valores morales universales y de los imperativos categóricos aplicables a toda la humanidad, sin distinción de las

particularidades de las diferentes culturas, grupos o colectivos. Para Gilligan, (1988), "la justicia contextual reconoce la importancia de la comprensión de las situaciones y los contextos en la toma de decisiones éticas" (p. 58). Una noción de justicia que es aplicable desde la consideración del entorno mismo de las sociedades, más allá de prejuicios uniformadores o impuestos.

En conclusión, para Gilligan (2011), "la justicia y el cuidado son valores interdependientes que deben ser integrados en nuestras decisiones éticas y políticas" (p. 36). Y en estas decisiones juegan un papel sustancial las emociones. Para la ética del cuidado la importancia de las emociones en la toma de decisiones éticas radica en que al estar centrado el cuidado en la responsabilidad, las relaciones empáticas y la interdependencia, los seres humanos viven de emociones que estén presentes en todos estos procesos de socialización. Según esta acepción, Gilligan (2011) sostiene que las emociones y el afecto son fundamentales en la comprensión de las necesidades y perspectivas de los demás, y en el cuidado que se les brinda.

Por tal motivo, las emociones son una parte activa al momento de decidir sobre aspectos éticos y políticos. Sin la comprensión de las necesidades y las formas de ser, de sentir y actuar de los demás, se estaría ahondando en la imposición de las fuerzas actuales del sistema, donde el individualismo y la competencia son un imperativo. Para Gilligan (2002), "el cuidado es una forma de resistencia contra las fuerzas que amenazan nuestra supervivencia y nuestro bienestar" (p. 97), es decir, contra un sistema político y económico deshumanizado, centrado en la adquisición de riquezas y de degradación de los recursos del planeta.

#### ***4.1.2 El cuidado: emociones, afecto y compromiso***

Nel Noddings (1984) es una filósofa y educadora estadounidense que ha hecho importantes contribuciones en la conceptualización de la ética del cuidado. Según Noddings (1984), el cuidado es una respuesta afectiva y práctica ante las necesidades de otros, que implica una relación ética basada en la preocupación, responsabilidad y compromiso con los demás. Ella

sostiene que el cuidado es esencial para la vida humana y que puede ser la base para construir una sociedad más justa y equitativa.

En este sentido, Noddings (1984) desarrolla su teoría del cuidado a través de la noción de "relaciones de cuidado". En esta perspectiva, el cuidado es entendido como una actividad relacional que implica una conexión profunda entre el cuidador y el cuidado. La relación de cuidado se caracteriza por la atención, la responsabilidad, la preocupación y el compromiso con la otra persona. Para la filósofa, "el cuidado es una actividad recíproca: el que cuida y el cuidado están juntos en un proceso continuo de crecimiento y cambio" (Noddings, 1984, p. 27). Estas relaciones de cuidado, son fundamentales para el desarrollo moral de las personas, así como para las decisiones éticas que asumen en la vida.

Desde esta noción de las relaciones de cuidado, según la filósofa, se deben establecer vínculos de manera asimétrica. Es decir que las relaciones de cuidado deben mantener una asimetría entre las personas, lo que significa que el cuidador está en una posición de mayor poder o capacidad para actuar en beneficio del cuidado. Esto no implica una relación de dominio, sino una responsabilidad ética que debe ser cuidadosamente gestionada. Según Noddings (1984), "el cuidado implica una relación asimétrica en la que una persona, el cuidador, está en posición de ayudar a la otra, el cuidado" (p. 2), y por consiguiente, la relación cuidador cuidado no está fundamentada en un ejercicio de poder, sino en un compromiso moral, que proviene de un sentido de la humanidad que se recompone con la ética del cuidado.

Surge en esta perspectiva de las relaciones de cuidado el tema central de la responsabilidad ética. Para Noddings (2003), el cuidado es una forma importante de relación ética que implica una responsabilidad moral del cuidador hacia el cuidado. Esta responsabilidad ética se deriva de la asimetría de la relación de cuidado y del hecho de que la persona cuidada está en una posición vulnerable y dependiente. Para Noddings (2003) la responsabilidad ética "requiere que el cuidador esté consciente de las necesidades del cuidado y que responda a ellas de una manera que sea satisfactoria para la persona cuidada" (p. 34). Esta consciencia es ante

todo de carácter moral, ya que el cuidado es una respuesta humana ante la necesidad de los demás.

Junto con la responsabilidad ética, para Noddings (1984) las emociones y afectos son una parte importante del cuidado. Según la filósofa, el cuidado implica preocuparse por el otro de una manera que involucra sentimientos que son inherentes a la humanidad: "La empatía, la simpatía, el amor y la preocupación son emociones y afectos que son esenciales para el cuidado" (Noddings, 1984, p. 6). Desde este punto de vista, estos sentimientos no son meramente superficiales, sino que son esenciales para la relación de cuidado.

En este criterio también es fundamental la noción del encuentro cara a cara. Para Noddings (1984), "el encuentro cara a cara es esencial para el cuidado y puede ser un encuentro concreto en el tiempo y el espacio, o puede ser más bien un encuentro simbólico" (p. 7). En esta circunstancia el cuidador se encuentra con el cuidado, se preocupa por sus necesidades y es esencial para la formación de una relación ética; además, es diferente de otras formas de relación humana que no involucran cuidado. Es una forma de relacionamiento que produce prácticas de sociabilidad fundamentales para el desarrollo de mecanismos de convivencia más humanas y que generan bienestar y relaciones significativas esenciales para la vida.

De esta forma, el cuidado surge de la "virtud activa" que hace parte de la formación moral de las personas. En este aspecto Noddings (1984) plantea que la ética nace de los sentimientos humanos, y por ello es fundamental una educación moral para formar desde el cuidado, como un camino para edificar el bienestar humano, basado en relaciones significativas, equitativas y transformadoras.

#### ***4.1.3 El cuidado de sí, la autonomía y la libertad***

El concepto del cuidado de sí en la filosofía de Michel Foucault (1994) se refiere a la idea de que los individuos tienen la responsabilidad de cuidar de sí mismos y desarrollar su ser y su subjetividad de una manera autónoma. En este sentido, el cuidado de sí es una práctica ética que

implica la reflexión, el autoexamen y la transformación personal. Para Foucault (1994), "el cuidado de sí es la forma de relación con uno mismo que permite al sujeto acceder a la verdad y a la libertad" (p. 26). Según lo expuesto por el autor, al prestar atención y cuidar de sí mismo, una persona puede llegar a conocerse mejor y a comprender sus propias necesidades, deseos y motivaciones.

Según Foucault (1994), el cuidado de sí se relaciona con la idea de la autenticidad y la autonomía, ya que permite a los sujetos ser fieles a sí mismos y no conformarse con las normas y expectativas impuestas por la sociedad. A través del cuidado de sí, los individuos pueden desarrollar su potencial humano y convertirse en seres autónomos y libres. Para Foucault (1994), "el cuidado de sí es una práctica ética que implica una transformación de uno mismo en relación consigo mismo y con los demás" (p.19). De allí se deduce que el cuidado de sí, a partir de la búsqueda del autoconocimiento personal, también implica considerar cómo las acciones individuales afectan a los demás y desde allí se puedan establecer relaciones armónicas y justas, que lleven al crecimiento personal.

Esta idea está enlazada con la noción que sostiene que el cuidado de sí no es una práctica egoísta, sino que es una práctica que beneficia a la sociedad en su conjunto. Al cuidar de sí mismos, los individuos son capaces de contribuir al bienestar de la comunidad y de crear relaciones más justas y equitativas. Al plantear la noción del cuidado de sí como una perspectiva de formación ética personal, que busca la libertad del individuo, también intrínsecamente se busca la construcción de sociedades donde las relaciones de poder no estén basadas en la dominación o en la represión.

Tal vez por eso para Foucault (1994), la libertad y la autonomía del individuo basada en el cuidado de sí, aspira a la resistencia frente a "las formas de poder que tratan de controlar y disciplinar al individuo" (p. 29). Una resistencia que surge desde la ética y la formación del ser.

#### ***4.1.4 El cuidado como transformación educativa***

Para este acápite es fundamental plantear los aportes desde la ética del cuidado, brindados por Carol Gilligan (1988) y Nel Noddings(1984), quienes han hecho importantes contribuciones en el campo de la educación, al aplicar la teoría del cuidado para el desarrollo de una perspectiva ética y educativa.

Para Noddings (2008), el cuidado es un valor esencial en la educación y expone que los profesores deben preocuparse por el bienestar de sus estudiantes para que se produzca un aprendizaje significativo. Por eso la educación debe fomentar relaciones de cuidado entre estudiantes y profesores, y la enseñanza debe ser un acto de cuidado. Según la autora, "la educación basada en el cuidado implica construir relaciones de confianza entre los estudiantes y los maestros, y entre los propios estudiantes" (Noddings, 2008, p. 36). Esta acepción considera el desarrollo de relaciones de cuidado en las que predomine una formación ética desde las emociones y el afecto, de manera horizontal y armónica.

Desde esta perspectiva, Noddings (2008) propone un modelo de educación basado en el cuidado, que ella llama "modelo de conexión ética". En este modelo, "el cuidado no se limita a proporcionar información, sino que implica una conexión ética entre los que cuidan y los que son cuidados, en la que se toman en cuenta las necesidades, intereses y aspiraciones del otro" (Noddings, 2008, p. 4). También, este modelo se enfoca en la relación entre el profesor y el estudiante, y en la construcción de una comunidad ética en el aula. En este contexto el profesor se preocupa por las necesidades del estudiante y lo ayuda a desarrollar sus propias habilidades y capacidades. Igualmente, el profesor fomenta el diálogo y el respeto mutuo entre los estudiantes, y promueve la comprensión de las diferencias y la diversidad.

Según Noddings (2006) "el objetivo principal de la educación es cultivar seres humanos con habilidades y disposiciones necesarias para una vida significativa, y el cuidado es el medio más efectivo para lograr ese objetivo" (p. 41). Asimismo, la educación puede fomentar valores

como la preocupación, la responsabilidad y el compromiso, conceptos básicos de la teoría sobre el cuidado propuestos por la autora.

Del mismo modo, la educación basada en el cuidado también puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Noddings (2002) sostiene que la educación puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una sensibilidad hacia los demás y a comprender las desigualdades sociales y económicas. Además, la educación basada en el cuidado puede fomentar el compromiso cívico y la participación activa en la comunidad.

Estos postulados destacan la importancia del cuidado en la educación, y cómo este enfoque puede ayudar a construir relaciones éticas, empáticas y duraderas entre los actores del contexto escolar, para fomentar el diálogo, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas. Por lo tanto, enfatizan que el cuidado no se limita a la enseñanza de valores y principios morales, sino que implican un compromiso profundo con el bienestar y la felicidad de los estudiantes y su entorno.

Por otro lado, desde la perspectiva de Carol Gilligan (2011), quien también ha abordado la relación entre la educación y la ética del cuidado, se plantea que: "La educación necesita ir más allá de la mera transmisión de conocimiento y habilidades, y fomentar una comprensión más profunda de nosotros mismos y de nuestro mundo. Esta comprensión se basa en la conexión, la empatía y el cuidado" (p. 75).

En su teoría del desarrollo moral y en su enfoque feminista de la ética del cuidado, Gilligan (2011) se refiere a la conexión como la habilidad que tienen las personas para establecer vínculos con los demás, basados en la empatía, la compasión y el cuidado. Esta conexión es esencial para el bienestar emocional y psicológico de las personas, así como para su desarrollo moral y su capacidad para tomar decisiones éticas y responsables.

Según Gilligan (2011), "la educación puede ayudar a las personas a desarrollar un sentido de responsabilidad hacia los demás, y a comprender la importancia de la conexión y el cuidado en la vida humana" (p. 26). Esta responsabilidad es asumida desde una concepción ética de las

relaciones, que incide en las decisiones que toman las personas en el proceso educativo y como seres humanos. Por tal motivo, la educación debe ser transformada para garantizar relaciones de reciprocidad donde se asume un compromiso con la vida.

Al asumir esta transformación educativa y al plantear que la educación no es simplemente la adquisición de información o la transmisión de conocimientos, Gilligan (1982) expone que este proceso debe abogar por la "formación de identidad, de carácter y de vocación, porque es la forma en que nos damos cuenta de quiénes somos y de quiénes podemos llegar a ser" (p. 23). Desde esta perspectiva, desde el conocimiento de sí mismo, se establecen relaciones de carácter éticas con los demás.

Desde luego que este proceso garantiza el reconocimiento del otro y de sus particularidades, al fomentar una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo. En este sentido, desde la ética del cuidado se pone de relieve la necesidad de reconocer y valorar las diferentes formas de saber, de experiencia y de vida, y por tal motivo "la educación, entonces, debería estar enfocada en ayudar a las personas a comprender y valorar las diferencias en vez de tratar de homogeneizarlas" (Gilligan, 2011, p. 39).

Esta perspectiva es fundamental, ya que, desde la educación a través del cuidado, se estaría poniendo un énfasis fundamental en el reconocimiento de las diferencias, y en el respeto de las distintas formas de ver y sentir el mundo.

Por eso para Gilligan (2011), la educación debe ser un proceso de liberación, no de subordinación. Asimismo "la educación necesita enfocarse en la construcción de relaciones equitativas y justas, que promuevan la autonomía, la creatividad y la responsabilidad compartida" (Gilligan, 2011, p. 41). Una perspectiva de liberación y transformación educativa, para superar los obstáculos que tiene la escuela como herramienta de dominación.

#### **4.2 Construcción de cultura de paz y educación para la paz**

La cultura de la violencia se ha entronizado en las sociedades modernas y sigue siendo un problema importante en la actualidad. En el desarrollo de las distintas sociedades

contemporáneas, la humanidad ha estado relacionada con la violencia como un comportamiento arraigado culturalmente, es decir que la violencia se ha vuelto una forma aceptada y normalizada de comportamiento, como resultado de factores históricos y culturales que han influido en la forma en que la violencia se percibe y se maneja dentro de la sociedad. Esto significa que, en estas culturas la violencia puede ser vista como una forma legítima de resolver conflictos o imponer la autoridad.

Para el académico catalán Vicens Fisas (1998), cambiar esta cultura va a ser muy difícil y puede tardar varias generaciones el hacerlo. El autor plantea al respecto de la cultura de la violencia que:

es “cultura” en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres. (Fisas, 1998, p. 1)

Con esta acepción, el autor se refiere a la idea de que la violencia puede convertirse en una "cultura" en el sentido de que puede ser interiorizada y aceptada como algo natural e incluso sagrado por amplios sectores de la sociedad, a pesar de sus efectos negativos. Es decir, la violencia se convierte en una parte integral de la cultura y la forma de vida de la sociedad, lo que puede hacer que sea difícil de erradicar.

Asimismo, indica que la cultura de la violencia no es simplemente un fenómeno superficial o temporal, sino que está profundamente arraigada en la forma en que las personas piensan y actúan. Puede estar presente en los mitos, los simbolismos, las políticas y las instituciones de la sociedad, y puede haber sido transmitida a través de generaciones.

Desde esta perspectiva, la cultura de la violencia es la oposición a la cultura de paz. A través de la legitimación cultural de los actos violentos, se excluye cualquier otra alternativa de solución a los disensos y se plantea un ejercicio de poder en el que existen opresores y

oprimidos. Esta relación de poder se manifiesta en todas las esferas de la vida social, cultural, económica o doméstica.

Según Fisas (2011), la cultura de la violencia:

cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren, y ofrece justificaciones para que los seres humanos, a diferencia del resto de especies, se destruyan mutuamente y sean recompensados incluso por hacerlo. (Fisas, 2011, p.2)

La violencia directa es la que se manifiesta en acciones evidentes, que pueden ser de manera física, verbal o psicológica. La violencia estructural es la inherente al sistema social, político y económico de un gobierno, incluso del orden mundial actual. A estas dos formas de violencia enunciadas por Fisas (2011), hay una tercera que es la violencia cultural, la cual consiste en la utilización de constructos simbólicos (como banderas, himnos, medallas, saludos, etc.) para justificar la violencia directa y estructural.

Al respecto de la violencia estructural, es fundamental ahondar en este concepto debido a su relevancia e incidencia en las sociedades modernas. La violencia estructural se refiere a la forma en que las estructuras sociales y económicas de una sociedad pueden causar violencia y daño a ciertos grupos, incluso sin la intención manifiesta de los individuos o instituciones comprometidos. La violencia estructural no se produce a través de actos violentos directos como tal, sino a través de la discriminación y la exclusión sistemática de ciertos grupos en la sociedad.

Este tipo de violencia puede mostrarse de varias formas, como la pobreza, la desigualdad social y económica, la discriminación racial o de género, la exclusión política y la falta de acceso a servicios básicos como la salud, la educación, el saneamiento básico y la vivienda. Estas condiciones pueden llevar a una escasez y exclusión constantes, y pueden perpetuar la vulnerabilidad y la exposición a la violencia para ciertos grupos.

Para Fisas (2011), la cultura de la violencia tiene sus raíces en el patriarcado, un sistema que ha sido fundamental para la instauración de la violencia estructural. A través del

patriarcado se impone el poder y la autoridad masculina, y durante siglos se ha consolidado como el sistema imperante en casi todo el mundo. Bajo este régimen, se plantea un ejercicio de dominación en “el que los hombres, desde diferentes instituciones públicas y privadas, han ejercido el poder y subyugado a las mujeres, y más contemporáneamente a la naturaleza, mediante la violencia y la fuerza” (Fisas, 2011, p. 5). Además, se ha impuesto como norma universal una visión del mundo formada a través del arquetipo masculino.

Desde esta perspectiva, la violencia se convirtió en el instrumento esencial del patriarcado. Una herramienta utilizada por los hombres para mantener y reforzar esta estructura de poder, caracterizada por la opresión y dominación masculina. En la sociedad patriarcal se espera que los hombres ocupen roles de liderazgo y poder, mientras que las mujeres son relegadas a roles subordinados y de sumisión. Estos roles son mantenidos a través de la opresión y la violencia, que se utilizan para controlar y dominar a las mujeres y mantenerlas en una posición de inferioridad.

Por tanto, en una sociedad marcada por la cultura de la violencia y el patriarcado, a través del uso de la fuerza y el poder, se han mantenido mecanismos de control social mediante los simbolismos, la religión, la ética, el arte, las ciencias, entre otros aspectos. La violencia, desde este orden, es una forma para la demostración y el ejercicio del poder, para la dominación y la opresión. Para Fisas (1998), desenmascarar y deconstruir la violencia cultural, es uno de los objetivos fundamentales de la educación, y esto empieza “por desacreditar todas aquellas conductas sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, o que ensalzan el desprecio y el desinterés por los demás” (p. 7). Es a través de la educación que se desaprenden estos comportamientos adquiridos durante siglos.

Desde este enfoque, la cultura de paz debe prevalecer frente a la cultura de la violencia, debe transformarla, debe colocar la vida como centro de la cultura, como indica Fisas (1998), quien plantea que la paz es más que la ausencia de la guerra: “tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales, y con nuestra

capacidad y habilidad para transformar los conflictos” (p. 4). En lugar de responder a las situaciones de conflicto con violencia, es deseable que se conviertan en oportunidades creativas para el encuentro, la comunicación, el cambio, la adaptación y el intercambio.

Es así como la cultura de paz es ante todo una tarea educativa: “pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme” (Fisas, 2011, p. 5). Es a través de la educación que la cultura evoluciona y se dinamiza, porque no hay comportamientos que estén tan arraigados culturalmente que no puedan ser modificados mediante procesos de aprendizaje.

Por tanto, la educación se convierte en un instrumento decisivo para la transformación social y política. Es un proceso en el cual se debe preparar a las nuevas generaciones para la búsqueda de una sociedad mejor. Como lo plantea Fisas (2011):

para buscar un nuevo consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, que como ha señalado Hans Küng, incluirá una pluralidad heterogénea de proyectos vitales, comportamientos, lenguajes, formas de vida, conceptos científicos, sistemas económicos, modelos sociales y comunidades creyentes, y que infunde en la sociedad internacional unas pautas de comportamiento ético y moral, comprensión humana y empatía, con el propósito de lograr una cooperación pacífica en la mejora de la condición humana (Fisas, 2011, P. 4)

Según lo anterior, es una invitación a reflexionar sobre la necesidad de construir un acuerdo ético y moral que permita la convivencia pacífica y el bienestar humano en un mundo cada vez más globalizado y diverso. Este acuerdo debe estar basado en valores universales, pero también debe tener en cuenta la pluralidad cultural y las distintas formas de entender, ver y sentir el mundo que existen en la actualidad.

Desde este enfoque, la educación para la paz debe convertir el proceso educativo en un acto liberador y transformador. A través de una educación crítica, es posible que las personas

logren analizar el mundo y sus dinámicas, desde una reflexión que surja de una “cosmovisión pacifista”. De esta forma es posible que las personas a partir de esta mirada crítica, como indica Fisas (2011), puedan quedar “atrapadas por la fuerza de la verdad y obligados en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos y de sí mismas, en primer lugar” (p. 5).

En esta perspectiva, la educación se convierte en un instrumento de transformación política, social y cultural. Y como instrumento para el cambio, a través de la educación se puede: introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes de enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones. (Fisas, 2011, p. 6)

Y para llevar a cabo esta tarea para la transformación, Fisas (2011) propone 4 ejes cruciales en la educación para la paz. En primer lugar, se debe aprender a conocer, que consiste en obtener las herramientas básicas para la comprensión. En segundo lugar, aprender a hacer, o actuar para transformar el entorno. En tercer lugar, aprender a vivir juntos, es decir, poder participar y cooperar con los otros en el desarrollo humano. Por último, aprender a ser, que sería la construcción del sujeto a partir de los tres ejes anteriores.

Esta mirada sobre la cultura y la educación para la paz, en definitiva, supone una propuesta de transformación de la sociedad para transitar desde la cultura de la violencia, el sistema patriarcal, la violencia de género, la opresión, la dominación y el poder, hacia una sociedad más igualitaria y justa.

### **4.3 El maestro investigador-transformador**

La reflexión del quehacer docente a través de la investigación, es una experiencia que toma relevancia en el sentido de transformar las prácticas educativas desde una visión del maestro como intelectual o como militante político, tal como lo decía Paulo Freire (1990). En tiempos donde el sistema neoliberal profundiza la crisis de la labor pedagógica, en la cual el docente se encuentra en la encrucijada de los formatos, los currículos prefabricados y las evaluaciones estandarizadas, es decir, convertido en un operario con funciones mecánicas, la investigación se convierte en un compromiso constante con el cambio estructural del sistema educativo, político y social del país.

El docente debe ser consciente de su labor, pero también de la importancia de reflexionar sobre su labor. A decir de Freire (2008), “cuanto más capaces seamos de descubrir la razón de ser de por qué somos como estamos siendo, tanto más nos será posible alcanzar también la razón de ser de la realidad en que estamos” (p. 77). Al reflexionar sobre el proceso educativo dentro de una realidad concreta y sobre la acción misma del papel propio como educador, necesariamente esta reflexión se orienta a la transformación.

Freire (1990) plantea una dicotomía entre dos formas de educar: una educación domesticadora, en la que el proceso educativo se centra en llenar de contenidos al estudiante, bajo una conciencia falsa donde no se discuten las estructuras sociales, ni las problemáticas comunitarias, culturales o económicas del contexto; y otra, liberadora, en la que se facilitan procesos para conocer, descubrir y transformar la realidad de forma crítica.

De esta forma, Freire (1990) entiende la educación para la "domesticación", como “un acto de transferencia de "conocimiento", mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad” (p. 79). Y plantea que si no se supera la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, será bloqueada la emergencia de la conciencia crítica.

Ante este reto, Freire (2004) plantea la importancia del papel del educador, desde la visión crítica de su tarea, desde la superación del rol docente como sujeto que forma a un objeto y le trasfiere su cúmulo de conocimientos y contenidos. Frente a este modelo de docente, Freire plantea que la tarea del docente “es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si - mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador” (Freire, 2004, p. 13).

Junto al análisis de su trabajo en el aula, de su papel como sujeto del proceso de educar y educarse en relación con el otro, también está la reflexión sobre la educación y el contexto escolar. Freire (2004) plantea que “no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza” (p. 14). Para el pedagogo brasilero, debe existir una curiosidad epistemológica por parte del docente. Esta curiosidad supone que el conocimiento debe surgir desde una postura crítica, desde el análisis del contexto, de las realidades en las cuales está inmerso el docente y de la búsqueda del conocimiento para poder descifrar y entender ese mundo que lo rodea. Freire (2004) plantea:

Mientras enseñé continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 2004, p.14)

En esta concepción de la labor docente, investigar hace referencia a la noción de Freire sobre la pregunta como inicio del conocimiento. Preguntar implica curiosidad por conocer, por descubrir, por encontrar. Para Freire (2004), “el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (p. 19). Investigar, se convierte entonces en un proceso para transformar. No solo las prácticas pedagógicas, sino que al adquirir una visión crítica del mundo, al alinearse con los oprimidos y

los desposeídos de la tierra, como sentencia Freire, el docente lucha por la transformación del mundo, de su contexto escolar, de su comunidad.

Al respecto de la noción de reflexión crítica sobre la práctica que expone Freire (2004), el pedagogo Elliott (2005) plantea que la labor del docente es en sí mismo un proceso de investigación. Desde su perspectiva este proceso “consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliott, 2005, p.11). Más allá de producir teorías o conocimientos, la investigación propuesta en el ámbito educativo debe propender por el análisis de las actuaciones humanas y los escenarios sociales que experimentan los docentes, es decir, se desarrolla investigación-acción.

En este marco conceptual, la investigación-acción es planteada como una reflexión sobre la práctica. Es una reflexión que se relaciona con el diagnóstico, es decir que “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliott, 2005, p.5).

De esta manera, a través de la investigación-acción, se profundiza en el análisis y la comprensión de un problema, el cual se ha detectado mediante un diagnóstico elaborado por el profesor o por los actores comprometidos. También implica la interpretación y reflexión del problema desde el punto de vista de quienes intervienen en la situación problema, que podría ser la comunidad educativa. Por eso la investigación-acción es participativa y democrática.

## **5. Caminos de acción para el cuidado y la paz**

### **5.1 Enfoque de investigación cualitativa: crítico social**

La presente investigación pretende fortalecer prácticas de cuidado que favorezcan la convivencia en contextos escolares y aporten a la construcción de una cultura de paz con niñas y niños de la I.E sede el Retiro, de la vereda El Retiro de San Agustín, Huila. Para alcanzar el objetivo propuesto, se adoptó un enfoque cualitativo, el cual orienta la investigación hacia la comprensión, profundización e interpretación de los fenómenos y las realidades en el territorio, así como de las prácticas sociales, (en este caso, en el contexto educativo) partiendo de una exploración que surge desde los actores, sus relaciones, percepciones y experiencias.

En esta perspectiva de la investigación cualitativa, se plantea un enfoque crítico social, el cual se basa en la premisa de que la sociedad está estructurada en torno a las relaciones de poder, y que estas relaciones de poder están moldeadas por las desigualdades económicas, políticas y culturales que existen en la organización social. Esta perspectiva crítica busca desafiar y transformar estas desigualdades, con el objetivo de lograr una sociedad más justa y equitativa.

Al respecto de la perspectiva crítica que busca desafiar y transformar las desigualdades, Freire (1970) plantea que "la liberación del oprimido es una tarea histórica y no metafísica. Exige la praxis, es decir, la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 28).

Para lograr este objetivo, el enfoque crítico social se enfoca en analizar y desafiar las estructuras y las prácticas sociales que perpetúan las desigualdades, así como en promover el cambio social a través de la educación y la acción colectiva. Este enfoque busca dar voz a los grupos marginados y a los individuos que han sido excluidos de los procesos de toma de decisiones y de la participación en la sociedad.

Para Melero Aguilar (2012), una de las características fundamentales del paradigma crítico, tiene que ver con que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores

protagonistas, a nivel social y educativo (p. 343). La misma autora indica que el paradigma crítico se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar (Melero Aguilar, 2012, p. 344).

Además, el enfoque crítico social establece una perspectiva teórica que busca analizar y transformar las relaciones de poder y las desigualdades sociales, promoviendo la justicia social y la equidad y plantea un diálogo entre los actores para construir conocimiento y alternativas a partir de las problemáticas abordadas.

En esta interacción dialógica, se busca identificar aquellas percepciones de los niños y niñas sobre prácticas de cuidado y cultura de paz desde contextos individuales, familiares y escolares apostando a generar cambios y transformaciones en los protagonistas que hacen parte del camino exploratorio con el propósito de promover dichas prácticas a partir de un horizonte que permita una construcción de cultura de paz en estos contextos escolares.

En este sentido, para Vera Sagredo y Jara-Coatt (2018), este paradigma comienza de un concepto social y científico, pluralista e igualitario que permite a los seres humanos ser cocreadores de su propia realidad a través de su experiencia, sus pensamientos y acción; la investigación y su propuesta de transformación constituyen el resultado del significado individual y colectivo (p.5). Esta acepción es fundamental para la presente metodología, ya que se trata de cocrear las alternativas de transformación individual y colectiva, tanto de las prácticas pedagógicas como del sujeto mismo.

Desde este enfoque que apuesta por la necesidad de incluir a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y de ser generadores de cambio, la investigación se convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social.

Se asume que la realidad es diversa, dinámica y fluye en su devenir como proceso social, por lo cual no es invariable o estática. Por el contrario, desde este enfoque, la realidad se

construye en colectivo y se transforma como proceso cultural, político y social en el cual están inmersos tanto investigadores como actores de la investigación.

Para Hernández y otros (2010):

la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores (p. 9).

Por consiguiente, el investigador y los actores sociales mantienen una relación dialéctica, la cual se consolida en una horizontalidad tolerante de la autonomía y libre de subordinación, además de dialógica, constructiva y propositiva, que se proyecta hacia la transformación de la realidad a través del compartir de las subjetividades.

## **5.2 Diseño: la investigación-acción en el aula, camino para transformar-nos**

El camino imprescindible para la transformación de un país que se ha visto sometido a una historia de múltiples violencias, enquistadas en las prácticas políticas, sociales y culturales, debe transitar por la transformación pedagógica necesaria para la investigación acción.

Desde esta perspectiva, como lo indica Antonio Latorre (2005):

la investigación está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad (p. 31).

Para la presente investigación acción en el aula, este camino orientado hacia las prácticas de cuidado y la construcción de cultura de paz, con niños y niñas del sector rural, implica un compromiso y una puesta en práctica de la función investigadora como medio e instrumento para la transformación del proceso educativo.

Por tal motivo, se habla de un diseño de investigación acción participación ya que, a la luz del mismo, “la realidad es interpretada y transformada con miras a contribuir en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador, y autorrealizados” (Colmenares y Piñero, 2008).

A través de este diseño, se propone una dialogicidad permanente en la investigación, dónde no existen jerarquías, ni expertos, todos los miembros están en el mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones que se generen en el proceso investigativo.

En el ámbito de la educación, la investigación se presenta no solo como un diseño de la investigación, sino como una herramienta pedagógica y epistémica orientada hacia el cambio en la práctica educativa. La investigación es, en este sentido, un camino para reflexionar y transformar las dinámicas en las aulas, con perspectiva de cambio en la comunidad.

En este camino, el diseño se planea en dos ciclos, cada uno en cuatro fases (Kemmis y Mc Taggart, 1988):

El primer ciclo comprende la Observación y el análisis del contexto, así como su problematización con y desde los actores. En segundo lugar, la Planificación, que contempla el desarrollo de un plan de acción, donde se proponen dos secuencias didácticas iniciales para la indagación y definición de la problemática planteada. En tercer lugar, la Acción, donde se establece la ruta para poner las acciones en práctica y la observación de sus efectos en el contexto en que tiene lugar. Seguida de una Reflexión en torno a los efectos de las acciones.

A partir de esta Reflexión, se propone una actividad de devolución, en el que se comparte con los actores las observaciones, análisis e inferencias de las dos secuencias didácticas anteriores. A partir de esta devolución, se da inicio al segundo ciclo.

En este ciclo, se hace nuevamente la Observación colaborativa con los actores, que permitirá la construcción de la ruta para propiciar la transformación. Seguida de la Planificación, en la cual, a partir de los elementos propuestos por los actores y las

investigadoras, se materializarán en dos secuencias didácticas para la Transformación.

Finalmente, el círculo se cierra con la Reflexión final.

De acuerdo a Kemmis y McTaggart, citados por Corral (SF), el diseño de la investigación acción tiene 4 fases:

1.- Observación (diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial). El proceso de IA comienza en sentido estricto con la identificación de un área problemática o necesidades básicas que se quieren resolver.

2.- Planificación (desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo).

3.- Acción. Actuación para poner las acciones en práctica y la observación de sus efectos en el contexto en que tiene lugar.

4.- Reflexión en torno a los efectos de las acciones.

Teniendo en cuenta este referente teórico al respecto de la investigación acción, se diseñaron dos ciclos, y en cada uno se presentan las 4 fases de Kemmis y McTaggart (1988), adaptadas a los objetivos del presente trabajo. A continuación, se especifica el desarrollo de los dos ciclos.

### **Primer ciclo**

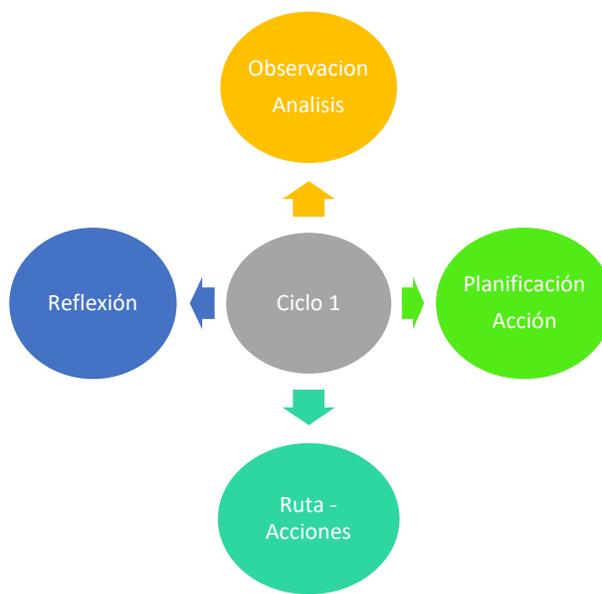


Figura 1 Ciclo 1. Fuente: Diseño propio

### **Observación: análisis del contexto, problematización con y desde los actores.**

En esta primera fase se realiza la revisión y análisis documental del contexto de la Institución Educativa Alto del Obispo y de la sede El Retiro, específicamente desde el Proyecto Educativo Institucional. También, el contexto del territorio a través del Plan Básico de Ordenamiento Territorial del Municipio de San Agustín. Posteriormente, se realizan entrevistas a 4 personas de la comunidad para contrastar con las voces del territorio sobre aspectos de carácter social, político, demográfico, religioso, cultural, económico y afectación del conflicto armado en la región.

Los instrumentos de recolección de información que se emplean en este proceso inicial son: revisión documental y entrevistas.

Luego de este acercamiento al contexto institucional, comunitario y del territorio, se hace un análisis desde el punto de vista de las docentes investigadoras, a partir de la interacción con los y las estudiantes que fueron seleccionadas como unidades de análisis para la investigación.

A partir de la información recabada y de los hallazgos en el contexto, se plantea una problematización de la realidad, que apunta hacia las prácticas de cuidado y la cultura de paz, en el proceso educativo de niños y niñas que afrontan una situación de abandono transitorio producto de la movilidad de padres y madres en tiempos de cosecha.

### **Planificación: proponiendo el hacer.**

En esta fase se contempla el desarrollo de un plan de acción, donde se proponen dos actividades de aprendizaje iniciales para la indagación y definición de la problemática planteada. En este proceso se pretende identificar las nociones y percepciones sobre las prácticas de cuidado de los y las estudiantes.

Para iniciar el proceso, al tratarse de menores de edad, se realiza una socialización de la propuesta de investigación a la comunidad educativa. En este caso, padres, madres y cuidadores de estudiantes de los grados segundo y tercero de la sede educativa El retiro. En la socialización,

se comparte la palabra en torno a la importancia de los temas seleccionados, los cuales surgieron a partir de la observación en el aula de clase y del contexto: prácticas de cuidado y cultura de paz.

Se enfatiza que el proyecto de investigación surge desde la Maestría en Educación y cultura de paz de la Universidad Surcolombiana, que se encuentra adscrito en la línea de investigación Pedagogía de las emociones, categoría Prácticas de cuidado que favorecen la convivencia en el aula de clase y aportan a la construcción de una cultura de paz.

También se formaliza la firma del consentimiento informado para el desarrollo del trabajo de investigación acción, con el cual se da autorización por parte de los padres, madres y cuidadores a las docentes investigadoras. Igualmente, se plantea la ruta de recolección de información y de intervención, que consiste en 2 talleres de carácter pedagógico.

### **Reflexión: pensar la marcha hacia la transformación.**

En esta última fase del primer ciclo, se sistematiza la información a partir de diferentes narrativas y voces de los participantes en torno a los efectos de las acciones realizadas, para luego analizar las percepciones y nociones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz. A partir de esta Reflexión, se propone una actividad de devolución, en el que se comparte con los actores las observaciones, análisis e inferencias de las dos secuencias didácticas anteriores. A partir de esta devolución, se da inicio al segundo ciclo.

### **Estructura de los talleres o secuencias didácticas del primer ciclo:**

**Taller 1:** La casita del cuidado: acercándonos hacia una cultura de paz.

**Objetivo:** Socializar el proyecto de investigación e identificar percepciones sobre prácticas de cuidado que favorezcan la convivencia en contextos escolares y aporten a la construcción de cultura de paz.

**Tema:** socialización de proyecto de investigación ética del cuidado e identificación de percepciones sobre prácticas de cuidado en contextos familiares.

### **Desarrollo del taller:**

1. Reflexión
2. Presentación del objetivo del taller
3. Indagación sobre percepciones de prácticas de cuidado
4. Acercándonos hacia una cultura de paz
5. Evaluación
6. Sistematización

**Taller 2:** Me cuido, te cuido, nos cuidamos

**Objetivo:** Indagar acerca de las percepciones que tienen los estudiantes de grado segundo y tercero sobre prácticas de cuidado y cultura de paz.

**Tema:** Percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz.

**Desarrollo del taller:**

1. Reflexión y presentación del objetivo del taller
2. Indagación acerca de las percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz
3. El cuidado de sí y el cuidado de los otros
4. Conversatorio sobre cultura de paz
5. Evaluación.
6. Sistematización,

**Taller 3:** Secuencia didáctica de devolución

**Objetivos:** Recabar información nueva para el planteamiento de los talleres siguientes, dentro del ciclo de propuesta de transformación del contexto pedagógico y comunitario.

Devolver a los y las estudiantes la información recabada, sistematizada y analizada en los talleres anteriores, donde se evidencian percepciones sobre prácticas de cuidado, así como aportes para la construcción de cultura de paz.

**Tema:** Devolución y propuestas para la transformación.

**Desarrollo del taller:**

1. Armonización e introducción al taller.

2. Análisis colectivo acerca de las percepciones sobre prácticas de cuidado. Presentación del árbol del cuidado.

3. Propuestas para la transformación desde la metáfora del árbol del cuidado.

4. Evaluación.

5. Sistematización

### **Segundo ciclo**



*Figura 2 Ciclo 2. Fuente: Diseño propio*

#### **Observación colaborativa.**

En el segundo ciclo se desarrolla una propuesta de transformación, a partir de los hallazgos de la primera fase. Esto implica que a partir de la reflexión y análisis por parte de las investigadoras acerca de las acciones desarrolladas, tanto en el conocimiento y conexión del contexto (del territorio y educativo), como en los dos secuencias didácticas donde participó la población, se realiza devolución de la información a la comunidad. Es así que, a partir del taller de devolución, que da cuenta de las percepciones y prácticas de cuidado de los estudiantes, así como sus concepciones sobre la construcción de cultura de paz en el aula de clases, se construyó

conjuntamente, entre maestras investigadores y estudiantes, una nueva ruta para transformar el contexto pedagógico.

### **Planificación propuesta con los actores.**

A partir de los elementos propuestos por los actores y las investigadoras, se proponen dos secuencias didácticas para la Transformación. Esta fase se diseñó a partir de la actividad de devolución, en el cual la población, de forma lúdica y pedagógica, reflexión sobre los hallazgos decantados en las dos secuencias didácticas de la primera fase y planteó las nuevas acciones que continuarían en el proceso.

**Transformación.** A partir del taller de devolución, se plantean dos nuevas acciones, con la finalidad de promover prácticas de cuidado que favorezcan la convivencia en los contextos escolares y aporten una construcción de cultura de paz.

**Reflexión.** Los actores en este camino de la investigación acción participativa en el aula reflexionan acerca de los comportamientos que afectan de manera directa la convivencia armónica en la escuela. Reconocen sus voces, se ven en sus relatos y proponen una ruta desde la metáfora que les permitirá reconocer la importancia de sus acciones y comportamientos para transformar su realidad y aporta a la construcción de paz. Se trata de acciones morales y éticas que se constituyan en dinámicas movilizadoras que trasciendan el aula a los contextos escolares desde la reciprocidad y la empatía.

### **Estructura de los talleres o secuencias didácticas del segundo ciclo:**

**Taller 4 de transformación:** La metáfora del ave

**Objetivo:** Propiciar ambientes que contribuyan a mejorar las prácticas de cuidado mediante acciones cotidianas en el aula de clase y entornos en los cuales los estudiantes frecuentan y comparten.

### **Desarrollo de la actividad:**

1. Apertura del taller. Saludo de afecto entre estudiantes y docentes.
2. Didáctica del ave. La escuela del cuidado y el árbol.

3. Transformación de las percepciones sobre el cuidado.
4. Cartografía social.
5. Socialización del trabajo. Siembra de semillas.
6. Evaluación.
7. Sistematización.

**Taller 5 de transformación:** La metáfora del jardín y la flor.

**Objetivo:** Consolidar prácticas de cuidado que favorezcan la construcción de cultura de paz en contextos escolares, con niños y niñas de grado segundo y tercero de la sede Retiro I. E. Alto del Obispo.

**Tema:** Las prácticas de cuidado y la cultura de paz como pedagogía de transformación.

**Desarrollo de la actividad:**

1. Actividad de armonización: Saludo al sol.
2. Socialización del objetivo del taller y explicación del desarrollo de la actividad a realizar.
3. La flor y su significado.
4. El jardín del cuidado.
5. Compromisos y responsabilidades para el cuidado.
6. Evaluación.
7. Sistematización.

### **5.3 Unidad de análisis**

La población está conformada por 15 estudiantes de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro, perteneciente a la Institución Educativa Alto del Obispo de San Agustín, Huila. Del grado segundo participan 6 estudiantes, y de tercero, 9. En cuanto al género, esta población está integrada por 3 niñas y 12 niños. Las edades oscilan entre los 7 y 9 años.

Los dos grados fueron seleccionados porque en el trabajo desarrollado por las maestras de la Sede, en el proyecto de orientación escolar, se evidenció que existía en esa población, una

problemática en cuanto al cuidado de los y las menores. La ausencia de los padres y madres por periodos de tiempo, en épocas de cosecha, obliga a una situación en la cual niños y niñas quedan bajo el cuidado de abuelos, hermanos, tías y familiares cercanos. Por supuesto que esta dinámica tiene consecuencias en el comportamiento de los y las menores, motivo por el cual se planteó la presente investigación.

Por otro lado, segundo y tercero hacen parte del mismo grupo de grados (de primero a tercero), según los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998), que indican que los procesos cognitivos en estas edades y grados consolidan unas competencias iniciales en cuanto a los conocimientos centrales, necesarios y fundamentales, que son el punto de partida de la educación básica primaria. Además, están en desarrollo las inteligencias de las sensibilidades, el reconocimiento del otro y de sí mismo, de la individual y lo colectivo, que son fundamentales para el análisis de las prácticas de cuidado.

#### **5.4 Estrategias de recolección de la información**

##### ***5.4.1 Entrevista***

La entrevista posibilita sistematizar información detallada y amplia, a partir de las interacciones que se crean en condiciones favorables, se establece una conversación abierta y flexible, en la cual los actores pueden manifestar rasgos personales e identitarios. Esta dinámica permite por medio del lenguaje entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias.

##### ***5.4.2 Revisión documental***

La revisión documental permite recopilar, revisar, seleccionar, extraer y analizar información de múltiples fuentes a cerca de un contexto determinado para entender y comprender problemáticas y las dinámicas en este caso de investigación de los territorios y los actores que interactúan allí.

### **5.4.3 Secuencia didáctica**

Una secuencia didáctica es el resultado de constituir un proceso de actividades de aprendizaje que tienen un orden interno entre sí y con el propósito de conectar a los actores con situaciones problemáticas de los contextos reales, para que estos aprendizajes sean significativos, se deben orientar y acompañar de forma flexible los actos comunicativos, que involucran situaciones en contexto; también es importante la planeación y reflexión de cada una de las actividades presentadas por parte del docente, como prácticas educativas capaces de establecer la pertinencia frente al fortalecimiento de las acciones individuales y colectivas de los actores involucrados.

El desarrollo de las secuencias didácticas está planificado para los dos ciclos. En el primer ciclo, el proceso de aprendizaje es pensado para realizar en dos momentos que permitan acercar y conectar a las familias y los estudiantes con el fin de identificar las percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz en el contexto escolar de la población participante en la investigación.

En el segundo ciclo, la secuencia didáctica plantea una propuesta de transformación, a partir de lo vivenciado de las experiencias pedagógicas del ciclo anterior. Las actividades de aprendizaje se diseñan con la finalidad de devolver la voz a los niños y niñas de forma lúdica y pedagógica con la decisión de promover prácticas de cuidado que contribuyan a la construcción de cultura de paz en el contexto escolar.

## **6. Hallazgos**

En este capítulo se describen y analizan los hallazgos de la investigación, obtenidos en los dos ciclos propuestos en la ruta metodológica, con el fin de fortalecer prácticas de cuidado para la construcción de cultura de paz en contextos escolares con niñas y niños de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro, en la Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín, Huila.

En el primer ciclo, se desarrollaron dos secuencias didácticas con el fin de identificar percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz en contextos individuales, familiares y escolares. De allí emergieron nociones, prácticas y puntos de vista de los estudiantes y acudientes, que son relevantes en sus vidas como individuos y en su relación con los otros y el contexto. Al sistematizar la información y ser analizada, se planteó una secuencia didáctica de devolución a los estudiantes, con el fin de reflexionar en colectivo sobre lo hallado en el proceso. Desde esta reflexión, se planteó el segundo ciclo de la investigación-acción.

En este segundo ciclo, se propusieron dos secuencias para la transformación. En el proceso de construcción y desarrollo, se tuvo en cuenta la reflexión sobre el proceso inicial. En esta transformación se buscó promover prácticas de cuidado que contribuyan a la construcción de cultura de paz en contextos escolares. Al ser la investigación-acción una forma de reflexión sobre la práctica educativa con el fin de transformarla, a partir de los hallazgos que se relacionan a continuación, se propondrá un nuevo camino de continuidad del proceso.

### **6.1 Primer ciclo**

Este ciclo preliminar del proceso de investigación-acción inició con un acercamiento a la comunidad, para indagar en el contexto y proponer un trabajo en colectivo. En esta indagación surgieron dos elementos fundamentales:

Primero, en la memoria sobre la vereda El retiro, pervive el recuerdo sobre el conflicto armado en los relatos de habitantes que llevan varios años residiendo en el territorio. Estos relatos configuran un pasado reciente donde existió la presencia de grupos armados, que impusieron un orden violento y de disciplina, donde eran la autoridad y el poder.

Segundo, la economía de la zona es agrícola, y el producto de primer orden es el café. Los habitantes del territorio se dedican en gran medida a las labores de producción y cosecha del grano, ya sea como pequeños propietarios o como jornaleros. En este contexto surgió un problema fundamental, que es el desplazamiento de padres y madres en periodos de cosecha, como andariegos, que es la denominación que se les da a las personas que se movilizan hacia distintas zonas a cosechar café. Esto genera que niños y niñas queden bajo la protección de otras personas de la familia, como abuelos, tíos, hermanos, entre otros.

Estos dos hallazgos fundamentan las categorías primordiales en la investigación: el cuidado, como esencia vital y un valor humano de primer orden; y la construcción de cultura de paz y educación para la paz en el contexto escolar.

Luego de esta labor de indagación y contextualización, fueron desarrolladas dos unidades didácticas donde se involucraron estudiantes y familias, en un primer ejercicio; y luego, en el segundo, solamente a estudiantes dentro del aula de clases.

En este ciclo, emergieron las siguientes categorías, las cuales se plantean a partir del primer objetivo específico:

### ***6.1.1 Percepciones sobre cuidado***

Al preguntarles sobre el concepto de cuidado a los niños y las niñas, se evidencia en sus respuestas, que es visto desde un ámbito individual, familiar, material-simbólico y del entorno vivo. Al hablar de un ámbito individual, se hace referencia al cuidado de sí mismos o autocuidado, en el que se hace énfasis en prácticas como el aseo corporal, la higiene y la salud. El ámbito familiar indica una noción del cuidado que brindan las personas mayores, sean

padres, madres o cuidadores; pero también se observa el cuidado desde la reciprocidad, ya que niños y niñas manifiestan que también cuidan a sus familiares. El ámbito material-simbólico se refiere al cuidado de las pertenencias, posesiones o accesorios, ya sean la casa, la habitación, los útiles escolares, el aula de clases y el mobiliario de la escuela. Finalmente, en el ámbito del entorno vivo aparecen elementos esenciales para la ruralidad como son el ambiente, los cultivos y los animales, sean domésticos o de corral.

#### ***6.1.1.1 El cuidado individual: el cuerpo y la higiene***

Para los niños y niñas las prácticas de cuidado son entendidas en términos de cuidado de sí. Esta práctica es fundamental en la primera infancia y la niñez sobre todo porque es parte de la construcción de sus subjetividades, ya que implica el conocerse a sí mismo y reconocer la identidad personal para establecer relaciones de reciprocidad con el otro. A partir del cuidado de sí, se inicia a formar el compromiso y la responsabilidad de cuidar al otro. En este sentido, en el cuidado de sí el cuerpo es fundamental, ya que el cuerpo se cuida como señal de que existimos en él, y la existencia pasa a través del cuerpo. El otro nos reconoce de manera física, porque el cuerpo está asociado a lo que define al sujeto como individuo.

En la investigación, la higiene personal y el cuidado del cuerpo son temas relevantes que surgen en el desarrollo de los talleres de manera constante: el aseo diario del cuerpo, llevar una alimentación balanceada, acostarse temprano, cuidar la salud yendo al médico cuando se enferman, no lastimarse.

La relación que existe entre el cuidado del cuerpo con la higiene y el aseo se vincula con los patrones de crianza y las prácticas de cuidado en el hogar. En el taller inicial con estudiantes, padres, madres y cuidadores, al presentar diferentes imágenes de lo que representa el cuidado en la familia, la imagen del cuarto ordenado y de los alimentos fue seleccionada y discutida por representar un entorno y unos hábitos saludables, en cuanto a la alimentación y la limpieza.



*Imagen 2 Taller de socialización y percepciones sobre prácticas de cuidado con familias*

Desde el hogar, se enseña que el cuerpo debe ser cuidado y para ello el aseo y la higiene son señales de bienestar. Para niños y niñas, la importancia de esta clase de cuidado se expresa en afirmaciones como: “A mí me cuidan porque me baño todos los días” (C.H.F.G.9), “mis abuelos me cuidan porque me llevan al médico cuando me enfermo” (C-H.M.H.9), “en mi casa me cuidan porque comemos frutas y verduras” (C.M.S.D.9). En este sentido, el cuidado se ve desde una perspectiva de la salud, donde mantener la salud física y prevenir la enfermedad o los daños al cuerpo es vital. Por eso, el cuidado consiste en garantizar los elementos básicos para mantener un estado saludable, asociado a la alimentación, a la limpieza y a la higiene.

Por otro lado, esta forma de ver el cuidado también se relaciona con la disciplina. El cuerpo limpio, bien presentado, que a su vez se mueve en ambientes también ordenados y limpios como la habitación o el aula de clases, que construye hábitos saludables como alimentarse de forma sana, acostarse temprano, visitar al médico y evitar el daño físico, es la búsqueda de la salud a través de una vida disciplinada. Si un niño o niña está limpio y aseado, es sinónimo de que en su casa es cuidado: “Yo tengo que permanecer limpia porque así me dicen en la casa” (C.M.S.H.10), “a mí me cuidan en la casa aseándome y vistiéndome bien”

(C.H.S.G.10), “hay que venir a la escuela bien presentados y aseados” (C.H.S.G.10). A través de esta noción los estudiantes construyen su forma de entender el cuidado.

Desde esta perspectiva, el cuidado del cuerpo también toma en cuenta los daños que pueden causar otras personas a la salud y la integridad física. En la conversación en torno al cuento Caperucita Roja, durante el desarrollo de un taller, se evidenció que para los estudiantes el mensaje moral hace referencia a cuidarse de personas extrañas, del engaño y de la desobediencia: “Debemos escuchar y obedecer a los padres cuando nos dicen que no hay que hablar con extraños” (C.M.S.D.9), “nosotros debemos cuidarnos de otras personas que no conozcamos” (C.H.F.G.9). Podría señalarse que el cuidado del cuerpo aparece nuevamente relacionado con la disciplina, con el deber moral de decidir entre lo adecuado y lo inadecuado, lo correcto o lo incorrecto, y como se analiza en este apartado, entre lo saludable y lo no saludable. Cuidar el cuerpo tiene en este caso una implicación ética, que surge de la formación en el hogar.

#### ***6.1.1.2 La familia y el cuidado***

La familia es el primer espacio de socialización de niños y niñas. Por consiguiente, es un espacio en el que las y los estudiantes manifiestan que se sienten cuidados. Los encargados de su cuidado son la mamá, el papá, los abuelos, tíos y primos. En este acápite se analizarán los hallazgos en torno a cómo es el cuidado en el hogar, desde las percepciones de los estudiantes.

En este caso, se observa nuevamente que el aseo, la higiene y el cuerpo siguen siendo importantes en el cuidado que les brindan en el entorno familiar. Así responden niños y niñas al respecto de quién y cómo les cuidan en el hogar:

En mi casa me cuidan mis abuelos y mi papá, alimentándome saludablemente, bañándome y abrigándome bien. (C.M.M.11).

A mí me cuidan mis padres, mi familia, aseándome y cuidándome a mí misma (C.M.S.9).

Mis padres y mi hermana me cuidan, aseando mi cuerpo, consumiendo frutas y verduras (C.H.M.7).

Mis abuelos me cuidan, aseando mi cuerpo (C.H.F.9).

Me cuidan mis padres y mis abuelos, aseando mi cuerpo, comiendo cereales (C.H.K.7).

Mis padres, mis abuelos y tíos. Aseando mi cuerpo (C.H.S.9).

Mi abuela, dándome comida (C.H.V.8).

Mi padrino, mi abuela, mi hermano, mis primos y mi mamá; aseándome y dándome comida (C.H.C.8).

Para los estudiantes, el cuidado en la casa se fundamenta en la salud y el bienestar físico: el aseo del cuerpo y la alimentación saludable son las formas en que reciben cuidado de sus familiares, y lo resaltan como lo más importante. Esta percepción sobre el cuidado es la que se construye en los hogares, una visión que está relacionada además con la satisfacción de las necesidades básicas de subsistencia como la alimentación, el vestido y la limpieza.

También es interesante observar que existe una reciprocidad en el cuidado, ya que niños y niñas aseveran que también cuidan de sus familiares. Al hablar en torno a si tienen la responsabilidad de cuidar a alguien o algo, indudablemente hablan de sus familiares cercanos, a veces menores que ellos o mayores. Por ejemplo: Yo cuido a mi abuelo, a mis padres, dándoles comida, ropa, frutas y tratándolos bien (C.H.F.9). Cuido de mis abuelos, alimentándolos (C.H.K.7). Cuido de mis primos (C.H.E.9). Este cuidado que ofrecen a sus seres queridos está relacionado con el que ellos reciben. Cuidan en el sentido de satisfacer necesidades de subsistencia, como la salud y la alimentación. Para ellos cuidar es sinónimo de protección, pero desde un punto de vista de ofrecer lo necesario para estar bien en el plano corporal, de evitar la enfermedad, el hambre, el frío y la falta de aseo o de higiene personal.

### **6.1.1.3 El cuidado de lo material-simbólico**

El cuidado de lo material simbólico se refiere a la forma en que los niños cuidan, protegen y valoran objetos que tienen un valor simbólico para ellos. Estos objetos pueden incluir

juguetes, libros, dibujos, recuerdos y otros objetos que representan algo importante para el niño, como su identidad, sus intereses o sus emociones.

También, el cuidado de lo material simbólico en los niños es una expresión de su capacidad para establecer vínculos emocionales con los objetos y para crear un mundo propio que les permite explorar y expresar sus sentimientos, pensamientos y deseos. Cuando los niños cuidan de sus objetos simbólicos, demuestran un compromiso y una responsabilidad emocional que les ayuda a desarrollar su autoestima y su capacidad para establecer relaciones significativas con los demás.

En este aspecto se observa que las prácticas de cuidado de los estudiantes tienen que ver con objetos y espacios que son representativos y simbólicos para su cotidianidad: en el hogar y en la escuela, espacios vitales para los niños y niñas. Aquí aparece nuevamente el aseo y la higiene como elemento fundamental. En el hogar, es importante mantener ordenado y limpio el cuarto. En términos de los estudiantes, al hablar sobre el cuidado en el espacio de la vivienda encontramos:

Limpiando mi casa y siendo ordenada (C.M.S.9). Limpiando los zapatos, barriendo la habitación, lavando la ropa y limpiando las ventanas (C.H.M.7). Barriendo y trapeando (C.H.F.9). Limpiar el piso y ordenarlo (C.H.K.7). Cuido mi cuarto, lo ordeno cuando está desordenado (C.H.E.9). Barriendo la casa, lavo los pisos, trapeo y lavo la ropa (C.H.S.9).

Estos aspectos relacionados con el orden y la limpieza de la casa están asociados a la disciplina, la responsabilidad y el deber. En un sentido moral, son acciones encaminadas a la educación del menor sobre sus decisiones entre lo que se considera bueno y malo. El orden y la limpieza son importantes dentro de las normas de convivencia. Vivir en la suciedad y el desorden es ir contra el buen vivir. Por eso estos niños y niñas desde la casa aprenden que cuidar es cumplir unas prescripciones sobre la vida en el hogar. A parte del cuidado de la casa como espacio vital, también aparecen elementos para cuidar como los juguetes, el televisor, la

ropa, los zapatos, entre otros. Son objetos de los cuales también deben hacerse responsables de mantener en buen estado y en orden.

En este sentido, se puede plantear que los niños aprenden a cuidar de lo material simbólico a través de las relaciones sociales que establecen con los adultos y otros niños. Por ejemplo, cuando los adultos reconocen y valoran los objetos que son importantes para el niño, éste aprende a valorarlos y a cuidarlos. De igual manera, cuando los niños comparten sus objetos simbólicos con otros niños, aprenden a cuidarlos y a respetarlos como algo valioso para otros.

En cuanto al espacio escolar, para los niños y niñas es importante asistir a la escuela bien presentados, es decir, manteniendo el aseo y la higiene personal. Desde luego esta también es una preocupación de las familias y de las docentes de la escuela. Se asocia nuevamente el aseo y la higiene con el cuidado, en tanto norma de convivencia que plantea disciplina y responsabilidad. En este sentido, para los estudiantes también es importante mantener en buen estado los elementos personales asociados a la escuela: el uniforme, los cuadernos y útiles escolares. Estos hacen parte de los elementos que se deben cuidar, porque son indispensables para su rol de estudiantes. Así mismo, es importante mantener la escuela aseada y ordenada, pero también los elementos que son importantes en ella: pupitres, sillas, mesas, computadores, tableros, balones.

Allí el cuidado de estos elementos y espacios físicos se traslada de un espacio privado, el de la casa y el personal; a un espacio público, que es el de la escuela. En este aspecto es diferente la forma en que se cuida, pues aunque la escuela es el segundo espacio de socialización o el segundo hogar, como es llamada con frecuencia, no se mantiene de igual forma el orden y aseo, o el buen uso de los espacios y los elementos.

En la escuela los niños y las niñas tienen menos precaución con la limpieza de las paredes, de los pisos, de los espacios de deporte y el uso de los baños. Aunque se observa que los estudiantes cuidan y mantienen ordenados los juguetes, los implementos deportivos, los útiles

escolares, las sillas del aula de sistemas, en ocasiones debido a los juegos bruscos y los conflictos asociados a la falta de respeto entre compañeros, degradan las instalaciones y elementos de la institución.

De todas formas, el cuidado de lo material simbólico en los niños es una forma de expresión emocional que les permite establecer vínculos significativos con los objetos y las personas, y que les ayuda a desarrollar su autoestima y su capacidad para instaurar relaciones sociales saludables. Al cuidar los objetos, tanto de la casa como de la escuela, se reafirma un vínculo familiar y con los otros, en el que se construye una forma de ver y sentir el cuidado, que en este caso surge como expresión del orden, del aseo, de la responsabilidad de mantener los objetos en buen estado.

#### ***6.1.1.4 El cuidado del entorno vivo***

El cuidado del entorno vivo se refiere a la forma en que los estudiantes ven y tratan a la naturaleza y a los mismos seres vivos que los rodean. Los niños son naturalmente curiosos y cercanos a los animales y las plantas, y pueden desarrollar una conexión emocional con ellos.

Por tanto, el cuidado del entorno vivo se refiere a la valoración que tienen los niños sobre el medio ambiente en el que se desenvuelven y a la vida misma que les rodea, que es fundamental para la existencia del ser humano. También se refiere al respeto por los animales y las plantas, así como el reconocimiento de las necesidades y las condiciones para el cuidado de los mismos.

En el caso del cuidado del medio ambiente, los estudiantes señalan la problemática asociada con la contaminación producto del manejo indebido de las basuras, tanto en los espacios aledaños a la escuela, como en los propios hogares:

“Hay personas que arrojan basura en el espacio del prado de la capilla.”

(C.H.C.T.A.9.), “cuando pasamos por la quebrada, encontramos bolsas tiradas por los que pasan por ahí y contaminan el agua.” (C.H.K.S.9), “en mi casa mi

mamá arroja las bolsas y basura de la cocina al cafetal” (C.H.J.R.10.), “cuando vamos para la casa encontramos tirados en la carretera bolsas de papas, chitos, refrescos, galletas y yogur.” (C.H.S.G.10.)

Estas problemáticas son comunes en la vereda, por falta de sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente. Aunque la importancia sobre el cuidado es fundamental, hacen falta más espacios de sensibilización sobre la relevancia de la sostenibilidad del medio ambiente y de mantener los recursos naturales. Las prácticas de contaminación son transmitidas a niños y niñas desde la educación inicial que reciben en casa, puesto que al señalar las basuras en el camino veredal, o la disposición de las basuras en la casa, son comportamientos que se reproducen y que son observables en la escuela.

Es significativo resaltar que en el cuidado del entorno vivo se presenta una importante posibilidad para la sensibilización de los estudiantes. En la indagación sobre las percepciones acerca del cuidado, aparece una conexión emocional con el cuidado de las plantas ornamentales de la casa. Niños y niñas expresan brindar cuidado al jardín y los árboles en el entorno de su hogar, en los espacios escolares y en las vías aledañas a la escuela.

También es relevante el cuidado de sus animales. A perros y gatos se les brinda cuidado alimentándolos, bañándolos y ofreciéndoles afecto. Las mascotas son compañía, son parte activa en los afectos y las emociones de los estudiantes. Incluso varios perros llegan a la escuela junto a estudiantes y se quedan durante la jornada académica. Además de las mascotas, también se encuentra que niños y niñas cuidan animales como gallinas y conejos, que hacen parte de la cotidianidad rural.

Esta observación es significativa, en el sentido que la conexión emocional con animales y plantas es fundamental para establecer prácticas de cuidado que surjan desde sus contextos inmediatos en el hogar y la escuela, para pensar profundamente en el contexto natural que les rodea. A partir de sus experiencias particulares con mascotas y jardines, se puede plantear la importancia de la naturaleza y su cuidado, es decir, para fomentar su conciencia ambiental, a

través de aprendizajes encaminados a respetar y cuidar la naturaleza, a ser conscientes del impacto de las acciones individuales en el medio ambiente y a tomar medidas para protegerlo.

#### **6.1.1.5 Sobre cultura de paz**

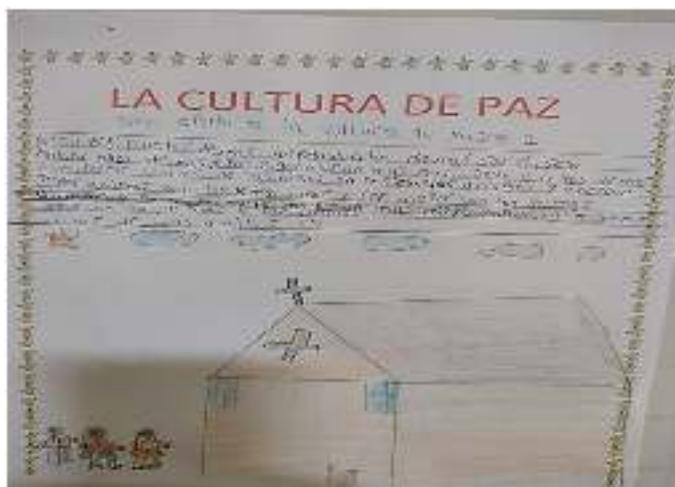
En lo relacionado con la cultura de paz, los niños y niñas expresan que es importante vivir en armonía con las demás personas. Es decir, tener unas relaciones de respeto y cuidado por el otro, en un ambiente de convivencia pacífica y alejados de la violencia. Para los estudiantes la paz es: “Tranquilidad, respeto, amistad, cariño” (C.M.T.Q.10), “es estar bien con los demás, en armonía, sin pelear” (C.H.B.B.9).

Al hablar de paz, los estudiantes se refieren a su contexto escolar: ven la paz dentro del aula de clases, en el desarrollo de las actividades académicas, en el juego, en el recreo, en sus interacciones con el grupo de estudiantes. Para los estudiantes la paz consiste en: jugar y compartir con los demás sin lastimar a nadie, no poner zancadillas, ni quitar las pertenencias de los demás, ser sinceros, decir la verdad y respetar las opiniones del otro. En sus opiniones aparece la paz:

“Cuando hay silencio, no hay gritos de los compañeros, ni peleas” (C.M.T.Q.10), “cuando convivimos con los demás compañeros” (C.H.C.A.R.9), “cuando se comparten los balones, los lazos y nos recreamos todos, cuando se dialoga con los demás compañeros, sobre el respeto y la paz” (C.H.Y.B.9), “cuando hay tranquilidad, nos escuchamos, dialogamos, jugamos, nos integramos para compartir, darle paz al amigo” (C.H.B.A.B.9), “brindando amor, afecto a los demás” (C.H.E.S.G.10).

En estos testimonios se aprecia que la paz se basa en emociones y sentimientos: es tranquilidad, es alegría, es amor, es generosidad, es amistad. Y la paz se observa en un escenario compartido, en un espacio donde se está con el otro, donde se establecen relaciones: en el patio de juegos, en la cancha, en el restaurante, en el salón de clases.

En este sentido, podríamos decir que las emociones juegan un papel importante en la construcción de la paz. Las emociones como la empatía, la compasión, la tolerancia y la solidaridad pueden ayudar a las personas a entender y respetar las diferencias de los demás, a ponerse en el lugar de los demás y a resolver los conflictos de manera pacífica. Por tal motivo, para los estudiantes la paz se refiere a un estado de tranquilidad, armonía y ausencia de violencia o conflicto.



*Imagen 3 Concepciones sobre cultura de paz*

En este contexto, la cultura de paz se refiere a un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y prácticas que promueven la paz, la justicia social, la igualdad de género, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos y la no violencia.

Sin embargo, consideran que en la escuela la cultura de paz debe mejorar porque hay peleas, maltrato físico y verbal entre los mismos estudiantes, es decir, comportamientos como la agresión física y verbal, la trasgresión de las normas y pactos de convivencia, el irrespeto por el otro y sus diferencias, el individualismo, la competencia, la falta de orden y disciplina para el trabajo en equipo. Para los estudiantes esto ocurre en distintos espacios y situaciones:

“Cuando no se comparte, no hay amor ni amistad, por ejemplo, cuando se pelean por los balones o los juguetes en la cancha” (C.H.B.A.B.9), “cuando hay conflictos, no hay respeto, se pelean por apodos o groserías” (C.H.C.R.9), “cuando no hay

cuidado con los demás en el restaurante y empujan” (C.H.Y.B.9), “cuando no hay solidaridad” (C.H.B.A.B.9), “cuando no hay amor y no nos escuchamos y gritan” (C.M.L. S.G.10). “Nos ponemos zancadillas cuando estamos jugando a la hora del descanso” (C.H.J.R.10), “nos decimos malas palabras porque no nos prestan el balón” (C.H.C.A.9.), “algunos compañeros se creen los dueños del balón” (C.M.S.H.10), “algunos compañeros no explican cuando uno no entiende” (C.H.F.G. 10).

Estas expresiones plantean situaciones cotidianas que, si bien no son asiduas, se convierten en formas de agresión hacia el otro, que rompen la armonía en la convivencia. Algunos comportamientos se han naturalizado, como los apodos, la brusquedad en los juegos principalmente de los niños, las groserías y animadversiones entre niños y niñas, que son aprendidos en situaciones que ven en los adultos, en escenarios como los campeonatos de microfútbol, bazares, galleras y en la vecindad. Este análisis parte de una visión del contexto escolar, que surge precisamente al estudiar los hallazgos y tratar de entender situaciones que se observan en la comunidad educativa.

Al indagar con los estudiantes sobre cómo superar estos comportamientos que obstaculizan la paz, expresan que la violencia se supera a través del diálogo y para eso es necesario aprender a escuchar a los demás. Conciben el diálogo como el respeto por el otro y lo relacionan con decir la verdad. Si se habla sobre los problemas y conflictos para encontrar alternativas, se debe decir la verdad, tanto en la casa como en la escuela.

El diálogo es un elemento clave en la cultura de paz, ya que es una herramienta poderosa para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica. En una cultura de paz, el diálogo se utiliza para fomentar la comprensión mutua, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Implica la escucha activa y respetuosa de las perspectivas de los demás, incluso cuando no se está de acuerdo con ellas. Se trata de un proceso en el que todas las partes involucradas en un

conflicto tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista y preocupaciones, y de trabajar juntas para encontrar soluciones pacíficas y sostenibles.

Desde esta perspectiva, el dialogo aparece en las percepciones de los estudiantes acompañado de sentimientos y como una alternativa de cambio: “con el diálogo aprendemos a amar a los demás, a escuchar y comprender” (C.M.T.Q.10), “de esta forma sabemos convivir, no discutir, no alegar, ni agredir a los demás, ni con golpes ni groserías” (C.H.C.A.R.9), también, “para no discriminar a nadie, para valorar las cosas que hace cada uno, ser únicos, protegernos y cuidarnos” (C.H.B.A.B.9).

Este tema surge también al conversar sobre cómo se viviría si mejorara la cultura de paz. En este aspecto, los y las estudiantes expresan que se logra la paz cuando se comparten y respetan las opiniones de los demás y se actúa sin egoísmo, y para esto es necesario el diálogo, es decir, cuando se escucha a los demás y cuando se dice la verdad. De esta forma, expresan, con la paz se construye un país mejor, para convivir con los demás sin violencia.

Para los estudiantes, la cultura de paz es fundamental “para fortalecer el dialogo, el respeto y la aceptación” (C.H.E.S.G.10), para “cumplir compromisos, dialogar, en unión con las familias, cuando surge un conflicto con la profesora, vecinos, padrinos, hermanos, con toda la familia” (C.H.Y.B.9), también, para “saber vivir en armonía” (C.H.C.R.9). Es decir, que existe una iniciativa y una perspectiva de superar la cultura de violencia, a través de la gestión de los conflictos, del diálogo y de la cooperación entre todos los integrantes de la comunidad educativa.



*Imagen 4 Taller sobre cultura de paz*

### **6.1.1.6 Reflexionar sobre el camino, para orientar la ruta al cambio**

El primer ciclo del desarrollo metodológico culmina con el proceso de devolución de los hallazgos a los y las estudiantes, con la finalidad de construir colectivamente las acciones para la transformación, es decir, para el segundo ciclo. Es una reflexión que se hace en colectivo sobre el camino recorrido en la investigación, para orientar la ruta de los cambios.

En esta devolución, se planteó una secuencia didáctica donde de manera simbólica aparece nuevamente la casita del cuidado, como representación del hogar y la escuela; acompañada del árbol del cuidado, representando la vida y el medio ambiente, como fuente de semillas y frutos, que originan y reproducen las prácticas de cuidado transformadoras del contexto escolar.



*Imagen 5 Taller devolución: percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz*

A través de un ejercicio lúdico, niños y niñas recordaron sus ideas sobre el cuidado en el ciclo anterior, es decir, las acciones que ellos realizan cada día y que se descubrieron en el proceso investigativo. Expusieron ideas como: “Yo me acuerdo que en el taller pasado dije que las prácticas de cuidado era cuidar de los papás, cuidar de los animales y ser ordenado” (CHMH-7). Otro estudiante manifestó: “Yo dije que había que cuidar las cosas de la escuela, cuidar de los computadores, cuidar de los balones, cuidar de los libros” (C.C A R. 7).

En este sentido, tanto estudiantes como docentes investigadoras rememoraron las ideas que surgieron en las secuencias anteriores sobre el cuidado, y se amplió el concepto de la casita, con el de la escuela del cuidado, que representa el aula de clase, el hogar y el medio ambiente; por lo tanto, las personas que viven allí deben velar por la armonía y las buenas relaciones. La casita del cuidado, simbólicamente representa un ámbito personal y privado. Fue donde inicialmente surgieron las percepciones sobre el cuidado que tienen niños y niñas. La escuela del cuidado sería la representación de un proceso colectivo, que debe surgir con los otros y pensado en el contexto escolar, es decir, de un ámbito público, de convivencia y construcción de paz.



*Imagen 6 Taller de devolución: percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz*

Desde esta idea de la escuela del cuidado, se invitó a los niños a pensar cómo se vería la escuela con nuevos elementos fundamentales que impliquen promover el cuidado. Es decir, cómo pasar del aseo y la higiene, como una representación del cuidado destinado únicamente al orden, la disciplina y la apariencia externa, a proponer elementos de cambio que transformen las relaciones con los otros y con el contexto, desde el cuidado de sí mismo, del otro y del entorno, y desde la convivencia y la cultura de paz. Para esto, dichos elementos deben surgir y representar a la naturaleza como la madre que cuida a todos los seres vivos.

Para los estudiantes, elementos como el sol, el agua, las quebradas, el arco iris, las nubes y los árboles, representan armonía y paz en su contexto, como elementos de vida que están en la naturaleza: “el sol nos da vida y es una figura bonita” (C.H.K.I.S.9), “el río es importante para cuidarlo” (C.M.S.M.H.9), “el arcoíris tiene colores bonitos. Viene con el agua” (C.H.C.A.R.7), “las nubes son bonitas cuando hay sol y también cuando llueve” (C.H.V.O.9.), “los árboles tienen sombra y viven los pajaritos” (C.H.F.G.9). Son elementos de la naturaleza que tienen una importancia fundamental para la existencia y deben ser cuidados. A través de la sensibilidad por la vida y la naturaleza, en la cual se integra todo lo viviente, se debe transformar las nociones de cuidado y promover la cultura de paz.

De allí surge la idea de sembrar en la escuela un árbol frondoso. El árbol representa la vida, en cuanto a que los árboles son seres vivos que proporcionan sombra, oxígeno y refugio a muchos otros seres vivos, como pájaros, insectos y animales. También tienen una capacidad única para absorber dióxido de carbono de la atmósfera y liberar oxígeno, lo que los convierte en una parte esencial del ecosistema de la Tierra. Por lo tanto, un árbol puede representar la vida como un símbolo de la naturaleza y la biodiversidad.

También el árbol representa el cuidado. Los árboles requieren cuidado y atención para crecer y prosperar. Esto puede incluir la poda, el riego y la protección contra plagas y enfermedades. Cuando cuidamos y protegemos los árboles, estamos demostrando nuestro compromiso con la naturaleza y la vida. Los árboles pueden ser una fuente de alimento, medicinas y materiales de construcción, lo que demuestra su importancia para el bienestar humano.

Conjuntamente, el árbol puede representar la paz de muchas maneras. Por ejemplo, los árboles pueden proporcionar un lugar tranquilo para meditar, reflexionar y encontrar la serenidad. También pueden ser un símbolo de la paciencia y la perseverancia, ya que tardan muchos años en crecer y alcanzar su pleno potencial. Además, los árboles pueden ser un símbolo de la conexión entre todas las formas de vida, lo que puede fomentar la compasión, la empatía y

el respeto hacia los demás, es decir, la interconexión y la interdependencia entre los seres humanos.

Mediante esta reflexión las docentes investigadoras comentan la importancia del agua para los árboles y las plantas e invitan a un recorrido fuera del aula en donde se hace observación a la vegetación del entorno y se recuerda que las semillas dan origen al árbol, el agua los nutre junto con el abono y la tierra y otros insumos que permiten que el árbol crezca y que si se tiene todo esto en un futuro, el árbol crecerá con un tronco fuerte que sostendrá los frutos del mismo.

Es decir, que la escuela del cuidado no es solo un espacio físico donde se orienta el proceso de enseñanza aprendizaje, sino un lugar simbólico donde se construyen prácticas que implican cuidar de sí mismo como autoconocimiento, cuidar del otro como forma de establecer relaciones más armónicas y menos violentas, para buscar un cambio en la forma de ser y actuar en el contexto donde se encuentra la escuela. La idea de complementar con otro elemento fundamental la escuela del cuidado, surge con el fin de identificar necesidades en términos de mejorar las formas como se practica el cuidado, de relacionarse y de convivir de forma pacífica.

Al respecto del cuidado, se plantea la posibilidad de nutrir las prácticas, mediante el árbol que se siembra simbólicamente en la escuela, en acciones donde ellos serían el agua y las semillas. Esta metáfora del árbol y su cuidado, así como de sus frutos y semillas permiten establecer con los estudiantes que esas prácticas de cuidado que se han mencionado y descubierto en las didácticas del primer ciclo son muy importantes, sin embargo, están encaminadas al cuidado desde una noción del aseo, la higiene, la salud y el orden.

Sin embargo, se enfatiza que el cuidado se relaciona con el hecho de crear vínculos afectivos con los otros; de tener sensibilidad frente a las necesidades de los demás; del cuidado de sí desde las emociones y los sentimientos; de observar el medio ambiente, la naturaleza y el contexto escolar como espacios que deben ser vistos como parte de la vida y de las relaciones en la comunidad.

También, que a través del cuidado se busca mejorar la convivencia y construir un contexto escolar pacífico, alejados de violencia, porque se presentan situaciones en la escuela entre compañeros, que afectan las relaciones y no les permiten convivir de manera armónica, donde no se gestionan los conflictos de manera creativa para alcanzar un mejor desarrollo humano.

Al respecto, surgen reflexiones por parte de niñas y niños sobre comportamientos que afectan de manera negativa la convivencia pacífica en la escuela. Expresan cómo a través de la agresión tratan de resolver conflictos, por ejemplo: “profesora, nos ponemos zancadillas, empujamos a los compañeros porque no nos dejan jugar con el balón, entonces nos tratamos mal, nos decimos malas palabras y groserías” (C.H.C.A.R.7). Asimismo, expresan el irrespeto a las normas de convivencia e interacción: “no se respetan las reglas de juego cuando jugamos con las canicas y por eso nos peleamos, nos decimos malas palabras, nos tratamos de ladrones” (C.M.M.R), o por ejemplo, “nos empujamos por el turno del lavamanos” (C.H.E.R).

Como la finalidad de este ejercicio de devolución es proyectar el segundo ciclo de transformación, se plantea de forma simbólica la entrega de semillas como acciones de cambio. A niños y niñas se les entrega una tarjeta en forma de semilla en la cual van a escribir una acción que les gustaría realizar para el cuidado entre compañeras, compañeros y docentes.

Los estudiantes escriben sus acciones y las colocan en un espacio donde las otras personas puedan leerlas, para posteriormente clasificarlas y pegarlas en la raíz del árbol del cuidado, con el propósito de trabajar por la transformación.

A partir del ejercicio, las acciones que los estudiantes propusieron pueden clasificarse de acuerdo a las actitudes y las relaciones, así:

### **1. Actitudes emocionales:**

Este aspecto hace referencia a las acciones planteadas desde un ámbito de las emociones. Son acciones en las que las personas se basan en sus emociones y valoran tanto sus propios afectos como los de los demás. En estas actitudes aparecen acciones como:

- “Decirles cosas bonitas a los demás”.
- “Brindando afecto a los demás”.
- “Dándonos cariño, tratándonos bien”.
- “Con amor y alegría con todos”.
- “Ayudando al que está triste”.
- “No ser bravos o gritones con nadie”.

## **2. Relaciones éticas:**

Son acciones en las que subyacen criterios éticos y que posibilitan mejorar los vínculos interpersonales, es decir, que se basan en valores y normas que guían el comportamiento y ayudan a tomar decisiones correctas y justas en las relaciones con los demás. Las acciones que están basadas en las relaciones éticas son:

- “Tratarnos bien en la escuela, en el camino y en la casa”.
- “Jugar con los demás sin pelear”.
- “Aprender a convivir con el compañero sin maltrato”.
- “Compartiendo con cuidado y buen modo”.
- “Respetándonos”.
- “Cuidándonos entre nosotros”.
- “hablando, conversando”.
- “Pidiendo disculpas”.

En estas acciones surgen comportamientos de carácter moral y ético que los niños y niñas identifican como formas para transformar el contexto escolar a través del cuidado. Se basan en el respeto, el afecto, el diálogo, la reciprocidad, el cariño y la comprensión. Se evidencia allí que hay un cambio en las percepciones sobre el cuidado, pues se aborda el concepto más allá de una forma individual y basada en el aseo y la higiene, para entenderlo como una parte de la esencia humana, como un valor que integra otros conceptos morales y éticos, donde el otro

aparece como complemento de sí mismo. El cuidado como una forma de relacionarse entre pares, en un acto de reciprocidad y entendimiento.

Se destaca en las expresiones que los comportamientos éticos y morales son identificados por los niños y niñas como formas para transformar el contexto escolar y crear relaciones interpersonales más sanas y positivas. Para ello se busca a través de dichas acciones desarrollar una cultura del cuidado que involucre el bienestar de todos los miembros de la comunidad escolar. De esta forma, se fomenta la construcción de relaciones interpersonales más sólidas y significativas, lo que puede tener un impacto positivo en la convivencia y el bienestar general de los estudiantes.

Al finalizar el ejercicio de devolución, las docentes entregan a cada grupo una hoja de árbol en la cual van a escribir una palabra o una acción relacionada con la paz y la buena convivencia que deben tener todos los días con los demás compañeros y compañeras, familia y docente, para después ser pegada alrededor del árbol para continuar nutriendo el proceso.

Las acciones que escribieron los estudiantes se pueden agrupar de la siguiente forma:

### **1. La paz como un ejercicio de los derechos humanos:**

En esta categoría se entiende que la paz está estrechamente vinculada con la garantía de los derechos humanos de todos los ciudadanos. Los derechos son esenciales para la vida de toda persona, para su desarrollo y para garantizar la vida en un ambiente armónico, equitativo y de bienestar. Estas acciones demuestran que los estudiantes tienen una idea clara acerca del respeto a los derechos de las demás personas, como una forma de vivir en paz y de buscar el bien común. Las acciones se relacionan con el derecho a la vida, a la igualdad, a un ambiente sano y al desarrollo personal. Estas fueron sus propuestas:

- Igualdad de género: se refiere a la ausencia de discriminación entre hombres y mujeres en cualquier esfera de la vida. La igualdad de género implica que hombres y mujeres deben tener los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades, y que no debe haber ningún tipo de discriminación basada en el género.

- Respeto por los derechos humanos: representa un compromiso con la justicia y la igualdad, como una contribución para construir una sociedad más justa, equitativa y pacífica.
- Sana convivencia: se refiere a la habilidad y disposición de los niños y niñas para relacionarse de manera pacífica y respetuosa con los demás, ya sea en el hogar, en el colegio o en la comunidad en general.
- Respeto a la vida: hace referencia a la valoración y protección de la vida humana en todas sus formas, y al reconocimiento de que cada ser humano tiene derecho a una vida digna y plena.
- Cuidado del medio ambiente y el agua: promoción de hábitos y actitudes responsables y sostenibles en relación con el entorno natural.

## **2. La paz como un ejercicio de valores éticos:**

La paz está vinculada de manera cercana con los valores éticos. En este sentido, a través de una concepción ética de las relaciones interpersonales, formadas a través de una educación desde el cuidado, se transita de una cultura de la violencia hacia una cultura de paz. En una cultura de la violencia, las relaciones interpersonales se caracterizan por la competitividad, el egoísmo y la agresividad. En cambio, en una cultura de paz, las relaciones interpersonales se basan en la empatía, el diálogo, la comprensión y la cooperación.

La educación desde el cuidado, basada en una concepción ética de las relaciones interpersonales, promueve la construcción de relaciones de confianza y respeto mutuo entre los niños y niñas. Esto se logra a través de la valoración de las necesidades, intereses y sentimientos de los demás, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y la disposición para colaborar y ayudar.

De esta forma, la concepción de la paz desde los valores éticos, plantea un horizonte claro hacia la convivencia pacífica en el contexto escolar. En este concepto, los valores éticos representan un conjunto de principios y valores que orientan el comportamiento humano y

promueven el bienestar común. Es así como la paz se construye a partir de la promoción de valores como el respeto, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la no violencia. Estas fueron las ideas expresadas por los estudiantes:

- Amabilidad, honestidad, verdad.
- Responsabilidad.
- Hacer el bien a los demás.
- Tener buenos principios.
- Diálogo, escucha, buena comunicación.
- Respetar las normas de convivencia.

Finalmente, en el ejercicio de devolución, se propone que las acciones formuladas como semillas deben ser cuidadas para que a futuro sean nuevos árboles de vida. Y el árbol, debe ser cuidado para que sus hojas permanezcan sanas y fuertes. Esta metáfora del árbol, las semillas y las hojas, son el enlace con el siguiente ciclo de transformación, en el cual deben florecer alternativas y acciones que promuevan el cuidado, la cultura de paz y la convivencia en el contexto escolar.

## **6.2 Segundo ciclo: transformación**

A partir de lo observado en el primer ciclo, que concluyó con el taller de devolución, se planteó un proceso pedagógico que viabiliza el ciclo de transformación, el cual se desarrolló en dos unidades didácticas.

A través de las metáforas de la casita y la escuela del cuidado, del árbol, las semillas y las hojas, con la participación activa de los estudiantes, se originaron ideas para la transformación de las nociones y prácticas de cuidado, así como la importancia de deconstruir comportamientos violentos para encaminar situaciones que transformen y conlleven a contextos escolares más pacíficos y donde los conflictos se gestionan de manera creativa.

Esta deconstrucción es fundamental para la transformación, ya que representa un cuestionamiento por parte de los estudiantes (y también de las docentes investigadoras), sobre conceptos y comportamientos establecidos, para formular unas concepciones críticas y una nueva estructura, que en este caso se hace a través de un proceso colectivo establecido en las dos secuencias didácticas.

### **6.2.1 Cuidado, autonomía y libertad. La metáfora del ave.**

Plantear metáforas que representen un aprendizaje significativo en los estudiantes permitió dar apertura al segundo ciclo de transformación. A partir de las metáforas abordadas en el primer ciclo, acerca de la casita y la escuela del cuidado, del árbol, las semillas y las hojas, se toma como referencia un elemento sugerido por un estudiante en el ciclo anterior: el ave. En el árbol viven las aves, y éstas son símbolo de belleza y libertad. Precisamente un horizonte de la educación y el cuidado, que es la búsqueda de la libertad y el buen vivir.

En este sentido, se representó de manera creativa un personaje como ave, y se eligió una especie bastante conocida en la zona, que es llamativa por su canto y su colorido: la quinquina. En el ejercicio didáctico, el ave con el movimiento de sus alas invitó a los estudiantes a desplazarse hacia el sitio donde quedó ubicada la casita y la escuela del cuidado, junto al árbol, con sus semillas y hojas, con el fin de unificar los símbolos del proceso.



*Imagen 7 Taller de transformación la metáfora del ave*

Al llegar el grupo a su destino el ave preguntó:

-¡Oh! Que árbol tan hermoso. Me han contado algo muy, muy interesante de este árbol. ¿Quién lo sembró?

Todos en coro responden: ¡Nosotros!

-¿Cómo han hecho para cuidar esta preciosura? Preguntó el ave.

-Con semillas, poniéndole agua y tierra (C.H.E.R.).

-Cuidándolo con mucho amor (C.H.M. 7).

-Con cuidado y cariño (C.H.A.D.G.9).

Estas expresiones de emotividad de niños y niñas evidenciaron una apropiación del proceso, ya que el árbol siguió siendo un referente del trabajo de investigación-acción, más allá de los espacios destinados a las didácticas en el primer ciclo. Para los estudiantes, los elementos simbólicos del proceso persistían en su vida escolar: la casita, la escuela y el árbol del cuidado, junto con sus hojas y semillas. Esta observación surge del trabajo diario en la escuela, pues en el desarrollo del proceso educativo y el tiempo compartido entre maestra y estudiantes, surgían preguntas y diálogos respecto de los conceptos y las experiencias de la investigación: sobre el cuidado, la convivencia y la cultura de paz.

Continuando con la secuencia, el ave preguntó al respecto del árbol:

- ¿Por qué sembraron este árbol?
- Para mejorar la convivencia (C.M.S.M.H.9.).
- Para que crezca el amor (C.M.M.R.).
- y la amistad y el respeto (C.H.K.L.S.).

Surgen nociones claves del proceso que hacen referencia a la convivencia y los valores, pero también al objetivo de adornar la escuela del cuidado con un árbol como elemento de vida, que es la de hacer florecer nuevas percepciones sobre el cuidado y la paz. El ave les pregunta acerca de otras palabras poderosas que pueden surgir del árbol para vivir en armonía en la escuela y surge “el amor” (C.H.F.G.9.), “el dialogo” (C.H.C.A.R.7.) y el “escuchar” (C.H.B.A.B.9.) como elementos para fortalecer la escuela del cuidado.

El amor como sentimiento fundamental para las relaciones con el otro y para la búsqueda de la paz y la armonía. El diálogo como mecanismo para fortalecer relaciones y establecer vínculos empáticos y respetuosos de las diferencias. Y la escucha como una práctica de atención a los demás, como muestra de solidaridad, afecto y reciprocidad.

El ave les dice a los estudiantes que todo eso que han construido en el árbol y hermosamente han sembrado es porque buscan la paz en su corazón, porque buscan compartir con los otros, respetarse y cuidarse en los espacios de la escuela y en la casa. Les manifiesta:

- Todas estas semillas envuelven la palabra amor. Entonces si yo me cuido puedo cuidar a otros, si yo me respeto, puedo respetar a los demás y si yo me amo, puedo amar a otros.

En estas palabras del ave se enfatiza en el cuidado de sí y el cuidado de los demás. Ambos aspectos son necesarios para el bienestar personal y la convivencia armónica con los otros. También emerge la importancia de encontrar un equilibrio entre cuidarse a sí mismo y cuidar de los demás, de manera que se pueda contribuir a la creación de relaciones interpersonales armónicas y un contexto escolar donde se construya una convivencia pacífica.

De esta forma se proyecta en los estudiantes la importancia de las palabras, acciones o procesos que están en las semillas, de la importancia de hacerlas germinar para volverse árboles, para trascender en nueva vida para transformar el contexto educativo. En este momento, niños y niñas expresaban un grado de atención alto hacia la actividad, sentían felicidad porque lo expresaban en sus gestos faciales y corporales, en el acercamiento con el otro, en la camaradería y la confianza en sí mismos y los demás.



*Imagen 8 Taller de transformación, socialización palabras mágicas para la paz*

Después de la pausa, el ave explicó el trabajo a desarrollar en equipos para diseñar una cartografía en la cual, primero elegirían una acción que estuviese en las semillas o en las hojas del árbol. Luego dibujarán la silueta del cuerpo humano y en cada parte del cuerpo se escribirá una frase, un dibujo o un símbolo para identificar las acciones puestas en práctica, se indica también que deben expresar cómo se han sentido y para qué les ha servido este proceso sobre las prácticas de cuidado y la cultura de paz.

En esta actividad se fomentó la oportunidad de compartir conocimientos y experiencias, y de demostrar cómo el proceso investigativo puede conducir a la transformación personal. Además, se evidenció que todas las vivencias, positivas o negativas, tanto en el entorno escolar como en el familiar, pueden superarse cuando hay oportunidades para escuchar, cuidar y dialogar acerca de la cotidianidad. Todo esto se logra mediante el uso de actitudes sencillas

como el reconocimiento del otro, la aceptación de las diferencias y la aceptación de sí mismo, todo ello enmarcado en el amor y la reciprocidad.

Luego de entregar el material para desarrollar el trabajo, los estudiantes se mostraron bastante motivados al desarrollar la actividad, manifestaron el deseo de trabajar al aire libre, entusiasmo y colaboración entre los participantes de los grupos, prestándose los elementos, trabajando con alegría y generosidad cuando deseaban mezclar colores y no sabían, tenían la confianza de preguntar a sus compañeros. Se evidenció el cuidado entre ellos a través del respeto por las opiniones, la escucha, el dialogo, la aceptación, la alegría y la buena comunicación.

Posteriormente, el ave solicita la participación voluntaria en la socialización de los trabajos.

El grupo 1 expone la siguiente propuesta:

“Elegimos la palabra compartir porque nos ha permitido aprender, dar y recibir. Hemos aprendido a convivir con nuestros compañeros, a jugar con los demás sin lastimarnos, por eso entrego a ti ave esta semilla para que la riegues y la lleves a donde vayas. Nos sentimos contentos de poder realizar estas actividades y creemos que nos ha servido para mejorar la convivencia”. (C.H.C.A.R.7.)

En el recorrido del proceso, los estudiantes no se habían manifestado de forma vehemente en torno a la palabra compartir. Es una expresión bastante significativa, y fue acompañada de los verbos aprender, dar y recibir, como una ruta para convivir, para mejorar las relaciones y tener espacios de socialización libres de violencia.

Al respecto del grupo 2, los estudiantes aportaron:

“Escogimos la palabra amor porque el amor nos sirve para compartir, brindar afecto a los demás, para respetarnos, escuchar, dialogar. Me siento contento porque nunca había hecho un dibujo así tan grande, la experiencia nos sirvió para

aprender a convivir con los compañeros, a decirnos palabras bonitas”.

(C.H.B.A.B.9.)

En este grupo, se acudió a la trascendencia de las emociones y los sentimientos. El amor como un sentimiento profundo donde se reconoce al otro desde sus particularidades, desde su autonomía, su libertad y sus diferencias. A partir del amor, se propone el respeto, la escucha y el diálogo, como forma de entendimiento y de convivencia, a través de la palabra bonita, indicadora de buenos sentimientos.

Finalmente, el grupo 3 expuso:

“Escogimos la palabra respeto, porque hemos aprendido a saludarnos, a decirnos palabras bonitas como te quiero, eres importante, me gusta jugar contigo, a cuidarnos en el camino a la casa, a ver lo bueno de los demás”. (C.M.S.M.H.9.)

Este grupo resaltó el respeto como valor indispensable para el relacionamiento ético con los demás. A través del respeto, se resalta la importancia del otro y se motiva con afecto, con cortesía y amistad a las personas que los rodean. De esta manera se fortalecen las relaciones y se establecen vínculos éticos basados en la capacidad de brindar y recibir afecto.

La socialización por parte de los estudiantes fue agradable, se mantuvo el clima de escucha entre todos y admiración por los trabajos realizados. Al finalizar todas las exposiciones los trabajos fueron ubicados en diferentes partes de la escuela: El grupo 1, en la pared del pasillo; el grupo 2, en la pared en la biblioteca; el grupo 3, en la pared del prado.

Finalmente, el ave se despide de todos los asistentes, recordando que las semillas, las hojas y las palabras poderosas, deben seguir siendo cuidadas y utilizadas para transformar las vidas de todos, como individuos y como grupo.



*Imagen 9 Elaboración de cartografía, acciones de semillas en el árbol*

En esta secuencia se hace evidente que las acciones desarrolladas durante el primer ciclo del proceso investigativo han abierto un horizonte nuevo en las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de cuidado, la convivencia y la cultura de paz en el contexto escolar. Las metáforas planteadas como proceso para el aprendizaje significativo y crítico, han sido leídas, reflexionadas y asimiladas a la vida personal de los estudiantes. Esta aseveración se plantea al observar que la participación de niños y niñas en la actividad, está basada en la seguridad y la confianza personal, en la claridad de conceptos y en el deseo de cambiar comportamientos que habían sido normalizados, debido al contexto en el que se encuentran los estudiantes.

Así mismo, el trabajo colaborativo, fundamental en la investigación-acción en la escuela, fue importante y satisfactorio, tanto para estudiantes como para las docentes. A través de este trabajo en colectivo, es más efectivo el proceso de deconstruir nociones y sentires que provienen de la cultura de la violencia, o del cuidado visto como disciplina, orden e higiene. Cuando se trabaja en equipo, es posible desafiar y superar ideas y actitudes que han sido inculcadas y que pueden ser perjudiciales para las relaciones y para sí mismos. En el contexto de la cultura de la violencia, esto puede significar examinar y cuestionar actitudes y comportamientos violentos, y buscar maneras más pacíficas y constructivas de interactuar con los demás. En cuanto al

cuidado, trabajar en colectivo permite ampliar la concepción de lo que significa cuidar, más allá de la disciplina, el orden y la higiene, para incluir aspectos emocionales, sociales y culturales.

De esta forma se construye comunidad y se abre un camino para trabajar por el bien común, la convivencia pacífica y la ética del cuidado.

### **6.2.2 Reciprocidad e interdependencia. La metáfora de la flor y el jardín para la paz**

Esta secuencia inicia con la presencia de 16 estudiantes entre niñas y niños, quienes a través de un saludo espontáneo se integran en el espacio destinado para el encuentro y seguidamente se canta la canción Saludo al sol, apoyados de un video y con la participación de todos los estudiantes. Hay un momento de alegría y entusiasmo en cada uno de ellos, que genera buena disposición para el desarrollo de la actividad. Se disponen varios pétalos de papel, como metáfora de los pétalos de una flor.

Las docentes invitan a los estudiantes a escoger el pétalo de una flor de acuerdo con el color de preferencia y explican que para el desarrollo de la actividad deben organizarse en grupos; cada estudiante buscará a sus compañeros de acuerdo con el color del pétalo escogido.

Con esta actividad se propone la flor como símbolo de vida, de belleza y de colaboración. De vida, porque mediante la flor las plantas se fertilizan y se reproducen originando nuevas plantas, frutos y perpetúan la cubierta vegetal del mundo; belleza, porque da colorido y estética a las plantas; colaboración, porque atraen animales que actúan como polinizadores, que se alimentan y ayudan a la fertilización de las plantas, en una relación de trabajo colaborativo y de cuidado. Para los estudiantes los pétalos representan:

“Los pétalos son la parte de las plantas que adornan la flor” (C.C.A.R. 7), “se llama pétalo a una parte importante de una flor” (C.H.M.H.7.), “los pétalos son de diferentes formas” (A.D.G. 8.), “son de diferentes colores” (C.M.M.R.11), “los pétalos son de diferentes estructuras y colores. (C.H.M. 7.), “con ellos se forma la flor” (C.H.A.D.G.9.), “adornan las plantas (C.M.S.M.H.9.), “le sirve a las abejas

para hacer la miel” (C.M.M.R.11), “de ahí se prenden las mariposas” (C.H.K.L.S.), “y llegan los pájaros a chupar la miel” (C.H.M. 7.).

Las investigadoras retroalimentan los saberes y concluyen la idea después de los aportes de los estudiantes. Se comenta que una función de los pétalos en las flores es la de atraer a los animales conocidos como polinizadores. La mayoría de ellos son insectos, como las abejas, que transportan el polen de las flores para activar la reproducción de las mismas.

También existen otros agentes polinizadores, como los colibrís, los murciélagos y el viento. Esta relación representa un trabajo colaborativo y de cuidado, porque la flor ofrece alimento a los animales que las visitan y estos a su vez le ayudan a la planta para su reproducción. Es una relación de cuidado, en el sentido que existe una reciprocidad y una interdependencia. Esta relación en el mundo natural es una de las más importantes para la vida del planeta.

Para las relaciones humanas, la reciprocidad y la interdependencia son conceptos estrechamente relacionados que se refieren a la idea de que las relaciones entre las personas están basadas en la ayuda mutua y la colaboración. Son elementos esenciales de una sociedad justa y equitativa. Cuando se practica la reciprocidad, se asegura que las relaciones entre las personas sean justas y equilibradas, mientras que la interdependencia enfatiza en la necesidad de trabajar de forma colaborativa para lograr metas comunes y construir una sociedad más fuerte y cohesionada.

Seguidamente de las reflexiones, las docentes indican a los estudiantes que en el pétalo seleccionado por cada uno de ellos deben escribir el nombre del compañero o compañera que escogieron y debajo del nombre una palabra de aprecio.

Los estudiantes, emocionados (con alegría, entusiasmo, animación, seguridad y confianza) se concentraron en el proceso de caracterizar al compañero y/o amigo de preferencia para escribir su nombre y las palabras de aprecio. En este proceso se pudo observar que manifestaban en sus rostros gran alegría. En sus escritos plasmaron palabras de cariño y de

admiración. Todos se enfocaron en los sentimientos hacia sus compañeros. También hubo gran dinamismo y respeto por el otro. Algunos estudiantes adornaron sus pétalos y las expresiones de satisfacción se reflejaron en sus sonrisas.

Terminado el ejercicio de escritura se pide a los estudiantes agruparse para unir los pétalos y crear una flor. Se solicita a los estudiantes la lectura de los mensajes. Cada uno leyó lo escrito en su pétalo y en la socialización expresaron lo siguiente:

- Eres buen jugador de futbol, te quiero mucho. (C.H.K.I.S.9)
- Eres un buen estudiante, te admiro (C.H.F.G.9).
- Eres muy juicioso haciendo tareas, te quiero mucho (C.H.V.O.9.)
- Eres un buen compañero, compartes mucho, eres muy amable. (C.H.C.A.R.7).
- Es muy bonita y cariñosa. (C.M.S.M.H.9)
- Eres buena amiga, te aprecio. (C.M.S.B.9.)

A través de la caracterización de cada persona, emerge una relación de empatía y afecto que se fortalece al encontrarse cara a cara con el otro, sin temor o prejuicio frente a las diferencias, resaltando las cualidades y características morales de los demás, los talentos, las destrezas, las aptitudes, los sentimientos y los valores.



Imagen 10 Elaboración de flores para la paz

De esta forma el cuidado, la convivencia y la cultura de paz van tomando un matiz diferente, al estar los estudiantes vinculados a un proceso de reconocimiento individual y del otro, a través de una acción de empatía, de afecto y de distensión de prejuicios o de obstáculos para la demostración de afecto, de emociones y de bienestar.

Cuando los estudiantes aprenden a reconocerse a sí mismos y a los demás, se abre la posibilidad de una convivencia más sana y armoniosa. El reconocimiento de las diferencias y la comprensión de las similitudes permiten que se establezcan relaciones de confianza y respeto entre los estudiantes, lo que a su vez puede generar un ambiente de apoyo y colaboración en el que se fomenten valores como el cuidado, la empatía y el bienestar.

La distensión de prejuicios y obstáculos, por su parte, permite que los estudiantes se sientan más cómodos expresando sus emociones y sentimientos, lo que puede llevar a un mayor entendimiento y conexión entre ellos. Cuando se promueve un ambiente de apertura y respeto, se pueden abordar temas difíciles y sensibles, lo que puede llevar a una resolución más pacífica y constructiva de los conflictos.

Después de haber socializado lo que escribieron en la flor, las investigadoras invitan a los estudiantes a seguir cuidando de cada uno de esos pétalos puesto que representan la amistad y la empatía. Se procede a ubicarlas en el árbol del cuidado, que está junto a la escuela y la casita del cuidado, como símbolos de una acción colectiva para la transformación del contexto escolar y la práctica educativa.



*Imagen 11 Culminación del árbol con cualidades que contribuyen al cuidado y a la paz*

Con antelación a la actividad, cada estudiante está informado que debía llevar una planta. Las investigadoras invitan a los estudiantes al patio de la escuela en donde cada uno debe llevar su planta: se les explica que se realizará una actividad que implica concentración, responsabilidad y participación por parte de cada uno.

La docente realiza un ejercicio de armonización. Se ubican en un círculo, sentados en el piso y se realiza un ejercicio de respiración para ponerse en sintonía con el pulso del corazón. Se solicita hacer silencio para facilitar la escucha. Se les invita a cerrar los ojos y concentrar las energías, deseos, emociones y pensamientos en la planta. Cada estudiante debe escribir su propio nombre en un rótulo para colocar a la planta que llevó.

Con buenos propósitos de pensamiento y espíritu intercambian la planta con el compañero o compañera que se encuentra al lado izquierdo (porque allí está el corazón) de cada uno. Los estudiantes realizaron el ejercicio de manera muy apacible, concentrados, dedicados, entregados con mucha tranquilidad; fue un momento de encuentro y entrega con ellos mismos.



*Imagen 12 Momento de armonización*

Realizan el intercambio de las plantas y entre todos van a sembrar las plantas, compartiendo con su compañero esta actividad. Esta siembra se hace en un espacio específico, que se denominará el jardín *Flores para la paz y la convivencia*. Después de terminar el ejercicio, la docente reflexiona acerca de lo necesario e importante del cuidado que se debe tener con la planta que le entregó el compañero, porque allí se verán reflejadas las prácticas de cuidado, que tienen dentro y fuera del aula de clase.



*Imagen 13 Creación del jardín para la paz*

Mediante algunas preguntas orientadoras la docente genera un diálogo con el grupo de estudiantes:

- ¿Cómo se debe cuidar cada planta?
- Echándole agua. (C.H.V.O.9)
- Brindándole amor. Dejándole dar el sol. (C.H.J.A.G.8)
- ¿Qué necesitan las plantas para vivir?
- Agua, Aire (C.H.A.D.G.8.)
- Agua (C.H.V.O.9)
- Abono (C.H.J.P.R.7).
- Limpiarla cuando esté enmontada (C.H.C.A.R.7).
- Echarle más tierra (C.M.S.B.9).
- ¿Es posible compararnos con las plantas?
- Sí, porque adornamos como las plantas (C.M.M.R.11).
- Hay que brindarles amor (C.H.V.O.9).
- Que nadie le haga daño (C.H.J.P.R.7).
- ¿Cómo? ¿Por qué?
- Porque necesitamos ser tratados bien (C.H.A.D.G.9.).
- Necesitamos ser cuidados (C.M.M.R.11).
- ¿En qué aspectos?
- Ser bien tratados (C.H.C.A.R.7)
- Ser bien cuidados (C.H.J.P.R.7).
- Que nos respeten (C.M.M.R.11).
- Que nos digan palabras bonitas (C.H.V.O.9).
- Que nos consientan (C.H.A.D.G.8).
- Que nos valoren (C.H.E.S 9).

Este diálogo sobre las plantas permite establecer que el cuidado ya no está concebido solo desde una noción básica de la salud, la higiene o la satisfacción de las necesidades básicas, sino que está basado en gran medida en el afecto, las emociones, la empatía, las relaciones éticas

y el respeto de los derechos de las demás personas. Al igual que las plantas, que necesitan tierra fértil, abono, agua, sol, limpieza, las personas también necesitan de elementos fundamentales para la supervivencia, como la higiene, los alimentos saludables, la ropa limpia, la comida, etc.; también existen prácticas de cuidado que tienen que ver con el espíritu y la naturaleza moral, afectiva y social del ser humano, que son trascendentales para el bienestar y el desarrollo personal.

Al respecto de esta última acepción, es importante reconocer que el cuidado no se limita solo a aspectos físicos o materiales, sino que también tiene una dimensión espiritual y moral. Las prácticas de cuidado que tienen que ver con el espíritu y la naturaleza moral, afectiva y social del ser humano, son fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal.

Estas prácticas incluyen, por ejemplo, la formación de valores éticos como la honestidad, la responsabilidad, la empatía, la solidaridad y la justicia. También involucran la creación de espacios plurales para la expresión de emociones y sentimientos, y la promoción del cuidado de sí y de los demás. Estas prácticas pueden ayudar a desarrollar la noción de la interconexión y la interdependencia entre todos los seres vivos, lo que puede fomentar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el cuidado del mundo y de las demás personas.

Estas ideas quedan en la conciencia de los estudiantes y se evidencian al establecer compromisos y responsabilidades entre todos y todas para el cuidado del jardín. Las docentes y los estudiantes reafirman este compromiso de cuidar el espacio *Flores para la paz y la convivencia escolar*, porque cada planta que fue sembrada allí, representa a las personas vinculadas al proceso de investigación acción. Y por tanto, al igual que el jardín, el compromiso apunta a mantener una comunidad para el cuidado, donde las personas cuidan de sí mismos, y se cuidan en una relación de reciprocidad.

Al respecto de los aprendizajes en esta actividad, los estudiantes expresaron:

C.M.S.M.H.9: “Me gustó la actividad porque me enseñó sobre las plantas”.

C.H.J.P.R.7: “A cuidar de ellas, a sembrarlas, a saludar al sol y a la tierra”.

C.H.A.D.G.8: “Me gustó la actividad porque fue muy creativa”. C.H.K.I.S.9: “Me enseñó a cuidar de los compañeros y a amarlos”. C.H.A.D.G.8. “A decirle a mis compañeros las cualidades que tienen y el cariño que les tengo. Aprendí a decir te quiero.”

Estos aprendizajes van más allá de conceptos, instrucciones o contenidos, y se constituyen como aprendizajes para la vida. Evidencian que existe una inclinación del estudiante por las prácticas pedagógicas que se basen en la experiencia, en el trabajo colaborativo y en una pedagogía del amor y de las emociones. Al respecto de este concepto, estas fueron las expresiones al respecto de cómo se sintieron en la actividad:

C.H.J.P.R.7. “Me sentí muy contenta de haber venido hoy y realizar estos trabajos”. C.C.A R. 7. “Muy contento de decirles a mis compañeros que los quiero”. C.M.M.R.11: “Estuve muy contenta porque me dijeron palabras bonitas”.  
C.H.J.A.G.8: “Estuve alegre porque estoy en esa flor”.

La alegría, la tranquilidad, la confianza, el afecto y el amor, fueron emociones que impactaron en el proceso, y que no se cierra con este ciclo de transformación, sino que aspira a continuar en el camino de la transformación.

### **6.2.3 Maestras investigadoras**

El camino de la docencia nos lleva a descubrir que en cada recorrido terminado hay un tiempo para reflexionar sobre la experiencia vivida, sobre aquellas acciones y conocimientos que se fortalecieron. En este cavilar se reorganizan los pensamientos y los propósitos que orientaran las prácticas pedagógicas en nuestros contextos escolares para arrancar el caminar con los nuevos vientos que alentaran el sentir del docente como investigador a partir de la curiosidad por conocer, por descubrir y por encontrar las realidades que nos movilizan a la transformación del rol docente dentro y fuera del aula de clase.

Los recorridos por el camino de la educación nos visibilizaron la necesidad de nutrir el espíritu de la curiosidad, por eso nos decidimos a enfocar las miradas para reconocer las afectaciones que se manifestaban en nuestro contexto escolar y por su puesto nos llevó a reflexionar desde una postura crítica del que hacer pedagógico que hasta entonces llevamos en este camino.

La práctica educativa está en constante movimiento, por eso debemos pensar en las relaciones que establecen docentes – estudiantes desde el desarrollo humano, los aprendizajes significativos y las interacciones en la comunidad educativa. El reto que se nos presentó en esta reflexión fue el papel que teníamos como educadoras en la práctica pedagógica, centrada en los contenidos desde una enseñanza conductista y explicativa, en este pensar Freire nos plantea que la tarea del docente:

“no sólo es enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si -mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador” (Freire, 2004, p. 13).

Es así, que en la búsqueda de esta ruta debíamos emprender un proceso de transformación en donde los aprendizajes se desarrollaran desde una perspectiva de la investigación. Reconocer las problemáticas que se descubrían en el aula con los estudiantes, nos permitió enfocar los conocimientos en una afectación que nos involucraba a docentes y estudiantes en la convivencia que se vivía en la escuela. Esta situación fue adquiriendo forma cuando logramos enfocar la atención en las prácticas de cuidado que tenían las niñas y los niños cuando interactuaban en este contexto escolar.

Los momentos de reflexión ante esta problemática fueron visibilizando elementos importantes para replantearnos acciones en la práctica pedagógica teniendo presente las relaciones y las interacciones que a diario se estaban dando con los docentes, estudiantes y las familias. A medida que comprendíamos estas realidades de la escuela, los procesos de formación

que a la par hacían parte de este transitar nos avizoró un método de acción transformadora donde integramos la pedagogía y la investigación desde un enfoque socio crítico para dinamizar los aprendizajes en el aula.

Las primeras acciones en este proceso de investigación tenían como propósito explorar las prácticas de cuidado que se evidenciaban en la convivencia diaria con los estudiantes de los grados segundo y tercero de la sede El Retiro que pertenece a la I.E Alto del Obispo, un contexto escolar rural con particularidades sociales, económica y culturales que influyen en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las niñas y los niños que pertenecen a familias con dinámicas asociadas a labores del trabajo campesino que en momentos se distancian de los procesos escolares y pedagógicos de los menores.

Este primer acercamiento nos llevó a pensar que se debía comenzar a fortalecer aquellas prácticas de cuidado para la convivencia con la finalidad de construir cultura de paz en el contexto escolar. Fue necesario entender y comprender las nociones que tenían los menores y las familias al respecto de este tema. Entonces se comenzó a tejer conocimiento en torno a los intereses de los estudiantes y la visión que representaba el cuidado para ellos, estas propuestas nos seguían revelando que debíamos alimentar cada vez nuestras acciones como investigadoras en el aula de clase.

El camino recorrido durante este proceso de investigación en nuestro que hacer pedagógico nos exigió profundizar más en esta realidad, donde descubrimos las voces de los estudiantes, sus sentires y emociones, los comportamientos de cada uno en las distintas situaciones de las prácticas de cuidado, las alternativas ideadas para brindar un bien común, poco a poco se promovió una transformación en las prácticas de cuidado que aportó a la construcción una cultura de paz en el contexto escolar.

Cabe resaltar que aún seguimos caminando en búsqueda de nuevos hallazgos que nos permitan analizar nuestra practica pedagógica desde una postura crítica como nos invita Freire, “el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión

crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire 2004, p. 19). Es decir, el docente debe procurar una transformación desde el propio contexto escolar y la comunidad a través de la investigación.

## **7. Conclusiones**

La presente investigación se propuso fortalecer las prácticas de cuidado para la construcción de cultura de paz en contextos escolares con niñas y niños de los grados segundo y

tercero de la sede El Retiro, Institución Educativa Alto del Obispo del municipio de San Agustín, Huila.

En este proceso se desarrolló una investigación cualitativa con una perspectiva crítica social y un diseño de investigación acción en el aula, que implicó un proceso de indagación en el que se identificaron las percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz en contextos individuales, familiares y escolares. A partir de estas nociones, se propuso un camino de transformación con el fin de promover prácticas de cuidado que contribuyan a la construcción de cultura de paz en el contexto escolar.

Al analizar el proceso investigativo desarrollado, se puede concluir que las prácticas de cuidado y la construcción de cultura de paz son fundamentales en el contexto escolar de la Institución educativa. Son aspectos que deben ser fortalecidos para construir espacios y acciones que establezcan caminos de transformación educativa, con miras a un cambio en la sociedad.

Al reflexionar sobre la práctica pedagógica e investigativa llevada a cabo, se pudo establecer en un primer momento diagnóstico con los estudiantes, que el cuidado se asume en términos de disciplina, limpieza, orden y aseo, se aprende y se practica en el hogar con la familia, y es entendido como una forma de garantizar la satisfacción de necesidades y de bienestar, en términos físicos, materiales y desde una esfera privada, personal e individual. El aseo personal, el cuidado de los elementos de la casa, la limpieza de los espacios de habitación, de los implementos escolares, se manifestaron como prioridad desde la perspectiva del cuidado en el primer momento de la investigación.

Posteriormente se pudo plantear, con los participantes, que en tal percepción del cuidado, no aparece su dimensión como un valor humano, ético, moral, indispensable para el relacionamiento consigo mismo, con los demás y con el entorno. Al quedar reducido al sujeto solo como norma de higiene y limpieza, que se constituye en la forma en que la sociedad determina que alguien está bien o mal, y en una noción estética más que emocional o afectiva, se encontró que es necesario propiciar una pedagogía del cuidado para la construcción de paz

desde la interdependencia, la responsabilidad ética, la reciprocidad o la necesidad del otro desde las emociones, los afectos o los sentimientos.

Los cambios y transformaciones desde la escuela constituyen un camino hacia nuevos paradigmas del ejercicio pedagógico: que permita pasar de la educación bancaria y domesticadora a una educación crítica y liberadora, tal como lo plantea Freire. Es decir, pasar de una educación basada en contenidos y conceptos descontextualizados, a procesos donde se construya en colectivo y se potencialice el desarrollo humano, desde la formación del sujeto en relación con los otros y con el mundo que le rodea.

Desde esta perspectiva es crucial entender la pertinencia del proceso pedagógico para lograr transformaciones educativas y sociales a través de la ética del cuidado. En este contexto, el cuidado es un valor humano fundamental y esencial para propiciar la formación de seres humanos más empáticos, solidarios y equitativos, que cultivan relaciones basadas en la ética, la interdependencia y la reciprocidad.

En esta actividad pedagógica emerge la importancia de las emociones, los afectos y los sentimientos, aspectos que a veces no son tenidos en cuenta en la educación, y que adquieren especial relevancia al momento de promover las prácticas de cuidado. Aspectos que tienen que ver con el espíritu y la naturaleza moral, afectiva y social del ser humano, que son fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal.

Pensar en un trabajo desde este enfoque, implica también proponer formas alternativas de didácticas en clase. Al trabajar de manera colectiva con niños y niñas en el aula, se tuvo en cuenta que este tipo de procesos debe ir acompañado de una propuesta pedagógica en la que se logren alcanzar aprendizajes significativos y transformadores. Por tanto, la propuesta que estableció la investigación, se basa en didácticas donde el estudiante es el centro del proceso, y donde las acciones tienen un sentido metafórico para construir significados y nociones a partir

de sus propias ideas, inferencias y construcciones conceptuales, a través del compartir y reflexionar con los demás.

Al propiciar tales espacios pedagógicos, se permite generar entornos de cuidado para que los niños se sientan seguros de participar y de entenderse a sí mismos y a los otros, en términos de lo que significa el cuidado para ellos. Si bien en principio el cuidado se concebía como satisfacción de necesidades, de salud, aseo, higiene y orden, debido a las prácticas construidas desde el hogar (y por qué no decirlo, también desde la escuela), a través del proceso de investigación acción, tales nociones fueron deconstruidas y resignificadas a partir del descubrimiento del cuidado como una esencia del ser, como un valor humano fundamental para construir relaciones más empáticas y armónicas.

Al hablar de las percepciones de cuidado que tenían los estudiantes al comenzar el proceso, es imprescindible plantear una problemática hallada en la génesis de la investigación: en los periodos de cosecha de café, muchos padres y madres de estudiantes salen hacia otras partes del departamento a trabajar en la recolección del grano. Durante este tiempo, niños y niñas quedan bajo la custodia de familiares como abuelos, abuelas, tías, tíos, hermanas o hermanos. Esta situación ocasiona que la noción del cuidado en los estudiantes se base en el cumplimiento de las garantías mínimas de la existencia, por parte de las personas mayores: la salud, la alimentación, el aseo, la higiene y el orden.

De esta forma, el cuidado se redujo a una noción básica enfatizada en aspectos materiales de la existencia. Pero sin ahondar o reflexionar en aspectos morales, éticos, afectivos o emocionales. Es posible que, al entender la ausencia de los padres y las madres debido a una situación económica, los estudiantes asimilen el cuidado con la satisfacción de necesidades, que a su vez se reflejan en la apariencia física, en cuanto al aseo y la higiene, como sinónimo de bienestar.

De allí la importancia fundamental y la necesidad urgente de pensar en procesos pedagógicos vinculantes con la participación de la comunidad educativa. Si bien en la

investigación se trabajó principalmente con estudiantes, al iniciar el trabajo se vinculó a padres, madres y acudientes. Esta tarea de construir con la comunidad educativa en su conjunto, es vital para que esta clase de procesos se movilicen en el contexto y se articulen acciones que sigan en desarrollo continuo.

En este sentido, es preciso darles continuidad a los procesos iniciados, con el fin de seguir la transformación de las prácticas docentes, de los contextos escolares y de esta manera incidir en la comunidad. La escuela pasa a ser una institución en la que solo se garantiza el derecho a la educación, a una que moviliza acciones para la transformación, para la construcción de ciudadanías críticas y para la autodeterminación de las personas y colectivos en el territorio donde se ubica.

Esta postura conlleva a plantear la importancia de la investigación-acción, que resulta un método eficaz para reflexionar sobre la práctica educativa y transformarla, en este caso, para fortalecer las prácticas de cuidado en la construcción de una cultura de paz en contextos escolares. Pero también, como herramienta para trabajar de forma colaborativa con la comunidad educativa. Se propone continuar con el proceso, promoviendo la participación activa de estudiantes, docentes y familias, con el fin de consolidar experiencias pedagógicas transformadoras.

## Referencias

- Ariza, P., & Muñoz, J. J. (2016). *Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bernal Lujano, M. Y. (2016). PRÁCTICAS DE PAZ DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO. *RA XIMHAI*, 249-259.
- Chaux, E., Daza, B. C., & Vega, L. (2008). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Comins Mingol, I. (2003). *La Ética del Cuidado como Educación para la Paz*. Doctoral dissertation, Universitat Jaume I.
- Franco, Y. A., Lamprea, A. R., & Forero, M. L. (2008). *Pedagogía del cuidado: Una pedagogía que involucra la convivencia y la paz*. Chía, Colombia.
- Gueglio Saccone, C. L., & Seidmann, S. (2015). EL NIÑO COMO SUJETO DE CUIDADO: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA UN ABORDAJE EN REPRESENTACIONES SOCIALES. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, (págs. 96-99). Buenos Aires, Argentina.
- Henao Loaiza, M. R. (2019). *Relaciones de cuidado en el aula de clase, propuesta de gestión como una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar*, I.E José Antonio Galán, La Estrella, Antioquia. Medellín. Universidad de Medellín.
- Home Martínez, J., & Rincón Rojas, S. J. (2017). *Modelo pedagógico Waldorf en Sierra Morena, Ciudad Bolívar : aportes en las prácticas de cuidado del jardín infantil, que hacen de la Corporación un territorio de paz*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Moreno-Roldán, M. R., Agudelo-Bedoya, M. E., & Alzate-Pulgarín, V. (2018). Voces a escuchar en el cuidado: ¿qué dicen los niños y niñas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 227-237.
- Paz, C. P. (2011). *El cuidado de Sí y la Educación Primaria*.

Vázquez, M. O. (2021). Aprender a vivir en compañía: pensar la convivencia escolar desde la ética del cuidado. *Revista Realidad*, 149-176.

## ANEXOS

### TALLER # 1.

#### LA CASITA DEL CUIDADO: ACERCÁNDONOS HACIA UNA CULTURA DE PAZ.

##### OBJETIVO:

Socializar el proyecto de investigación e identificar percepciones sobre prácticas de cuidado que favorezcan la convivencia en contextos escolares y aporten a la construcción de cultura de paz.

**TEMA:** socialización de proyecto de investigación ética del cuidado e identificación de percepciones sobre prácticas de cuidado en contextos familiares.

**DIRIGIDO A:** Padres, madres, cuidadores y estudiantes de segundo y tercer grado sede El Retiro I.E. Alto del Obispo, municipio de san Agustín.

##### MOMENTO DE CREACIÓN.

Materiales y/o recursos:

Humanos,

Fichas con imágenes sobre acciones de cuidado.

Videobeam.

Tablero

Cinta

Computador

Amplificador de sonido.

##### DESARROLLO DEL TALLER.

1. Reflexión (video) oración para la buena comunicación en familia (15 minutos)

<https://youtu.be/Qlmqasj9pKg>

2. Presentación del objetivo del taller. (5 minutos)

Se da conocer a los participantes el objetivo del taller.

3. Indagación sobre percepciones de prácticas de cuidado. (25 Minutos)

Se presenta a los participantes imágenes impresas relacionadas con acciones sobre prácticas de cuidado, en donde cada familia debe seleccionar algunas para ser ubicadas por ellos mismos dentro del espacio denominado: “La casita del cuidado”. Que más adelante deberán socializar a los demás participantes y el porqué de su elección a través de interrogantes.

- ¿Cuál fue el motivo por el que Ustedes, padre, madre y/o cuidadores escogieron esa imagen?
- ¿En qué lugar de su entorno familiar practican esas acciones?
- ¿Cómo solucionan los conflictos en familia?
- ¿Dónde y a qué hora solucionan los conflictos?
- ¿Cuál será la primera escuela para los niños y niñas?

- ¿Que entendemos por practica de cuidado?
- ¿Para qué sirven las prácticas de cuidado?
- ¿Qué prácticas de cuidado tienen en familia?
- ¿Las prácticas de cuidado influyen en el comportamiento de sus hijos?
- ¿Si el niño mira otro modelo aprende?

4. Acercándonos hacia una cultura de paz.

- ¿Qué significado le dan a la palabra paz?
- ¿Qué significado tiene para Ustedes la cultura de paz?
- ¿Cómo se puede promover una cultura de paz?
- ¿Cómo debemos actuar frente a un conflicto y promover la cultura de paz?

5. Evaluación.

6. Sistematización. Se debe guardar información mediante fotos, video y relatoría de la actividad.

**TALLER # 2.**  
**ME CUIDO, TE CUIDO, NOS CUIDAMOS**

**OBJETIVO:** Indagar a cerca de las percepciones que tienen los estudiantes de grado segundo y tercero sobre prácticas de cuidado y cultura de paz.

**TEMA:** Percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz.

**DIRIGIDO A:** Niñas y niños grado 2° y 3° de la sede el Retiro Institución Educativa Alto del Obispo.

**MOMENTO DE CREACIÓN.**

Materiales y/o recursos.

Humanos.

Cuento caperucita roja.

Videobeam.

Amplificador de sonido., colores.

Papel, lapiceros, marcadores

**DESARROLLO DEL TALLER.**

1. Presentación del objetivo del taller.

Se inicia con un saludo a los asistentes, para luego socializar el objetivo del taller.

2. Indagación sobre percepciones sobre prácticas de cuidado y cultura de paz.

Para indagar sobre las percepciones de prácticas de cuidado que tienen los niños y niñas, iniciamos el taller con la dramatización por parte de las investigadoras del cuento **Caperucita Roja**; Mediante preguntas guiadas se inicia un conversatorio sobre el cuidado con los participantes.

**Cuento caperucita roja**

Érase una vez una niña que era muy querida por su abuelita, a la que visitaba con frecuencia, aunque vivía al otro lado del bosque. Su madre que sabía coser muy bien le había hecha una bonita caperuca roja que la niña nunca se quitaba, por lo que todos la llamaban Caperucita roja.

Una tarde la madre la mandó a casa de la abuelita que se encontraba muy enferma, para que le llevara unos pasteles recién horneados, una cesta de pan y mantequilla.

– “Caperucita anda a ver cómo sigue tu abuelita y llévale esta cesta que le he preparado”, –le dijo. Además, le advirtió: –“No te apartes del camino ni hables con extraños, que puede ser peligroso”.

Caperucita que siempre era obediente asintió y le contestó a su mamá: – “No te preocupes que tendré cuidado”. Tomó la cesta, se despidió cariñosamente y emprendió el camino hacia casa de su abuelita, cantando y bailando como acostumbraba.

No había llegado demasiado lejos cuando se encontró con un lobo que le preguntó: – “Caperucita, caperucita ¿a dónde vas con tantas prisas?”

Caperucita lo miró y pensó en lo que le había pedido su mamá antes de salir, pero como no sintió temor alguno le contestó sin recelo. – “A casa de mi abuelita, que está muy enfermita”.

A lo que el lobo replicó: – “¿Y dónde vive tu abuelita?”.

– “Más allá de donde termina el bosque, en un claro rodeado de grandes robles”. – Respondió Caperucita sin sospechar que ya el lobo se deleitaba pensando en lo bien que sabría

El lobo que ya había decidido comerse a Caperucita, pensó que era mejor si primero tomaba a la abuelita como aperitivo. – “No debe estar tan jugosa y tierna, pero igual servirá”, – se dijo mientras ideaba un plan.

Mientras acompañaba a esta por el camino, astutamente le sugirió: – “¿Sabes qué haría realmente feliz a tu abuelita? Si les llevas algunas de las flores que crecen en el bosque”.

Caperucita también pensó que era una buena idea, pero recordó nuevamente las palabras de su mamá. – “Es que mi mamá me dijo que no me apartara del camino”. A lo que el lobo le contestó: – “¿Ves ese camino que está a lo lejos? Es un atajo con el que llegarás más rápido a casa de tu abuelita”

in imaginar que el lobo la había engañado, esta aceptó y se despidió de él. El lobo sin perder tiempo alguno se dirigió a la casa de la abuela, a la que engañó haciéndole creer que era su nieta Caperucita. Luego de devorar a la abuela se puso su gorro, su camisón y se metió en la cama a esperar a que llegase el plato principal de su comida.

A los pocos minutos llegó Caperucita roja, quien alegremente llamó a la puerta y al ver que nadie respondía entró. La niña se acercó lentamente a la cama, donde se encontraba tumbada su abuelita con un aspecto irreconocible.

“Abuelita, que ojos más grandes tienes”, – dijo con extrañeza.

“Son para verte mejor”, – dijo el lobo imitando con mucho esfuerzo la voz de la abuelita.

– “Abuelita, pero que orejas tan grandes tienes” – dijo Caperucita aún sin entender por qué su abuela lucía tan cambiada.

– “Son para oírte mejor”, – volvió a decir el lobo.

– “Y que boca tan grande tienes”.

– “Para comerte mejooooo”, – chilló el lobo que diciendo esto se abalanzó sobre Caperucita, a quien se comió de un solo bocado, igual que había hecho antes con la abuelita.

En el momento en que esto sucedía pasaba un cazador cerca de allí, que oyó lo que parecía ser el grito de una niña pequeña. Le tomó algunos minutos llegar hasta la cabaña, en la que para su sorpresa encontró al lobo durmiendo una siesta, con la panza enorme de lo harto que estaba.

El cazador dudó si disparar al malvado lobo con su escopeta, pero luego pensó que era mejor usar su cuchillo de caza y abrir su panza, para ver a quién se había comido el bribón. Y así fue como con tan solo dos cortes logró sacar a Caperucita y a su abuelita, quienes aún estaban vivas en el interior del lobo.

Entre todos decidieron darle un escarmiento al lobo, por lo que le llenaron la barriga de piedras y luego la volvieron a coser. Al despertarse este sintió una terrible sed y lo que pensó que había sido una mala digestión. Con mucho trabajo llegó al arroyo más cercano y cuando se acercó a la orilla, se tambaleó y cayó al agua, donde se ahogó por el peso de las piedras.

Caperucita roja aprendió la lección y pidió perdón a su madre por desobedecerla. En lo adelante nunca más volvería a conversar con extraños o a entretenerse en el bosque.

¿Quién era caperucita?

- ¿Para qué utilizaba el gorro caperucita?
- ¿A quién visitaba caperucita?
- ¿Qué quería el lobo?
- ¿Debió caperucita creerle al lobo?
- ¿Qué creen que sintió caperucita?
- ¿Fue acertada la decisión de la madre de caperucita al enviarla sola?
- ¿Cómo estaba la abuelita de caperucita?

3. Interrogantes:

- ¿Qué comprendes por cuidado?
- ¿Qué elementos de tu entorno cuidas? (Familia, animales, objetos)
- ¿Cómo lo hacen?
- ¿Cómo cuidas del espacio dónde vives? ¿Incluido el medio ambiente?
- ¿Tienes la responsabilidad de cuidar a alguien o algo?
- ¿Quién te puede ayudar a cuidarte? ¿Cómo lo hace?
- ¿Podrías definir que es el autocuidado?
- ¿Qué entienden por autocuidado?

4. En cuanto a lo que tiene que ver con la cultura de paz se realizó un conversatorio guiado por interrogantes referente a la cultura de paz.

- ¿Qué significado le das a la palabra paz?
- ¿Cuándo hay paz en la escuela y en nuestro hogar?
- ¿Cómo se puede transmitir o demostrar paz a otros que lo necesitan?
- ¿Cómo crees que se podría enseñar en la escuela a practicar la paz?
- ¿Cómo imaginas que sería la vida en la escuela, el hogar y la comunidad si predominara la paz?

Para ampliar las percepciones que los niños tienen sobre cultura de paz se realiza la proyección de video. 8 minutos. Cultura de paz y transformación de conflictos.

[https://www.youtube.com/watch?v=1wGvkCdfkrg&t=183s&ab\\_channel=EscueladeFormaci%C3%B3nPol%C3%ADtica](https://www.youtube.com/watch?v=1wGvkCdfkrg&t=183s&ab_channel=EscueladeFormaci%C3%B3nPol%C3%ADtica)

Se orienta a los estudiantes a plasmar sus ideas de cultura de paz en una hoja y se pegan formando una colcha de retazos que se publica en el tablero del aula de clase.

5. Evaluación.

6. Sistematización, se debe guardar información mediante fotos, videos y relatoría de la actividad.

### **TALLER #3**

#### **SECUENCIA DIDÁCTICA DE DEVOLUCIÓN**

##### **OBJETIVOS:**

Recabar información nueva para el planteamiento de los talleres siguientes, dentro del ciclo de propuesta de transformación del contexto pedagógico y comunitario.

Devolver a los y las estudiantes la información recabada, sistematizada y analizada en los talleres anteriores, donde se evidencian percepciones sobre prácticas de cuidado, así como aportes para la construcción de cultura de paz.

**TEMA:** Devolución

**DIRIGIDO A:** Estudiantes de segundo y tercero grado de la sede el Retiro I E Alto del Obispo

##### **Materiales y / o recursos**

Tablero, marcadores de varios colores, hojas en forma de gotas de agua y semilla, silueta de árbol, dulces variados.

Proponer un espacio para colgar el árbol para que este sea recordado por el grupo y para ir haciendo el seguimiento y la evaluación de la actividad.

##### **Desarrollo de la actividad:**

###### **Primera parte** (15 minutos)

Propiciar un ambiente de confianza y disposición para trabajar en grupo, se inicia con una canción. Qué bonito es saludar. Seguidamente se da a los estudiantes algunas orientaciones que deberán tener en cuenta para manipular los materiales que se van a utilizar durante el taller.

Se organizan en grupos de 3 o 4 integrantes, a través de la elección de un dulce de su preferencia.

Se indicará a los grupos que en el aula de clase encontrarán unas cajas que contienen la definición sobre prácticas de cuidado y cultura de paz descritas por ellos en los talleres desarrollados en el proceso de investigación; las cuales deberán sacar, leer y pegar dentro del espacio asignado para esta actividad.

###### **Segundo parte** (30 minutos)

Mediante el relato oral la docente va contando a los y las estudiantes sobre las prácticas de cuidado que se descubrieron y son practicadas en su vida cotidiana

Después de terminar el relato, la docente explica que la casita del cuidado es la escuela y por lo tanto las personas que viven allí deben velar por la armonía y las buenas relaciones. La docente también invita a los niños y niñas a pensar que la casita se vería más armoniosa si se le adorna con un árbol o plantas.

Mediante una comparación como ejemplo, la docente explica la importancia del agua para los árboles y plantas.

De manera simple y sencilla hace un recorrido donde se recuerda que las semillas dan origen al árbol, el agua lo nutre, el abono, la tierra y otros son los insumos que permiten que el árbol crezca. Si se tiene todo eso, en un futuro el árbol crecerá con un tronco fuerte que sostendrá los frutos de este.

Luego, se lleva a relacionar el relato con la posibilidad para comenzar a, los niños y niñas van a ser agua y van a nutrir las semillas.

###### **Tercera parte** (40 minutos)

La docente pregunta a los y las estudiantes cómo nos gustaría que cambiara o se fortalecieran esas prácticas de cuidado en la escuela.

La docente entrega a cada grupo de estudiantes una tarjeta en forma de semilla; allí los niños y niñas van a escribir una acción bonita que les gustaría realizar en la escuela para el cuidado entre compañeros, compañeras y docentes.

Al lado de la imagen de la casita, la docente va a pegar la imagen de un árbol robusto y grande.

A medida que los niños y niñas escriben las acciones en la ficha con forma de semilla, las van a pegar en un espacio que será el semillero.

Luego de tener todas las semillas pegadas en el tablero o pared, la docente junto con los niños y niñas clasificaran las acciones de acuerdo con las prácticas de cuidado que correspondan.

Después pegarán las semillas escogidas en la raíz del árbol del cuidado.

La docente entregara seguidamente a cada estudiante una gótica de agua. Le explicará que esa gótica la deben conservar para alimentar el árbol del cuidado.

La docente explica que en esa gótica van a escribir una palabra o una acción de paz y de buena convivencia que tengan todos los días con los demás compañeritos, compañeritas, la familia y las docentes. Después de escribirla la van a pegar alrededor del árbol para ir nutriendo.

Para ir cerrando esta parte de la actividad la docente debe motivar para que los niños y niñas hagan este ejercicio durante la semana hasta que todos escriban una palabra o acción armónica que hagan dentro o fuera de la escuela. Así, cada vez que escriban se les puede entregar otra gótica.

**Sistematización:** Se debe guardar información mediante fotos, video y relatoría de la actividad.

#### **TALLER # 4.**

#### **TALLER DE TRANSFORMACIÓN: LA METÁFORA DEL AVE**

**OBJETIVO:** Propiciar ambientes que contribuyan a mejorar las prácticas de cuidado mediante acciones cotidianas en el aula de clase y entornos en los cuales los estudiantes frecuentan y comparten.

**TEMA:** Las prácticas de cuidado y la cultura de paz como pedagogía de transformación.

**DIRIGIDO A:** Estudiantes de segundo y tercero de la sede el Retiro I.E. Alto del Obispo.

#### **MOMENTO DE CREACIÓN.**

#### **Materiales y recursos:**

Un personaje representando un ave de la región, el árbol, la escuela del cuidado, disfraz de ave, papel kraft, vinilos, pinceles, crayones, marcadores, material del medio, recursos humanos.

#### **DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**

Primera parte (10 minutos)

- Para la apertura del taller, se da inicio con el saludo que cada estudiante ofrece a sus compañeros mediante un gesto.

Segunda parte. 40 minutos.

- Aparición del ave que se paseara por los alrededores haciendo presentación de manera simbólica (música de fondo) luego invitara con a los niños a que le sigan para ingresar al espacio donde fue ubicada la imagen de la escuela del cuidado y el árbol que le adorna.
- ¿El ave preguntara a los niños Que ave soy?  
¿Me han visto por este lugar? ¿Qué beneficio presto a la naturaleza?...  
¿Y este árbol? ¡Oh! Que árbol tan hermoso...  
¿Porque sembraron este árbol aquí?  
¿Cómo lo han cuidado?
- El ave les dice a los niños que el universo le ha contado que en ese robusto árbol ellos han escrito acciones que van a practicar con el propósito de mejorar las relaciones entre ellos, el cuidado de los otros y del medio ambiente, solicita que le recuerden cuales fueron esas acciones.
- Después de terminar el relato el ave les pregunta a los estudiantes que si esas acciones fueron la que ellos mencionaron que pondrían en práctica durante todos los días en la escuela, la casa y otros entornos en donde ellos se encuentran; continua la interacción con los estudiantes con preguntas.

- ¿Ustedes si las ha practicado?

- ¿Quién quiere contarme? –

Seguidamente el ave toma 4 acciones mencionadas por los estudiantes entre ellas cuidar, respetar, escuchar, amor en donde hace una reflexión con cada una de ellas

Y su significado formando un acróstico. Con la palabra CREA. Generando la participación entre ellos.

Y les recordara que no debemos olvidar decir y hacer lo que hemos prometido realizar para mejorar las prácticas de cuidado en nuestro entorno escolar y las actitudes que conllevan a mejorar la cultura de paz, también les dirá que esas esas actitudes son como semillas que hay en sus vidas se verán reflejadas en los espacios donde ellos estén el aula de clase, el restaurante escolar, el aula de computo, el polideportivo, los baños, pasillos y en todo lugar donde interactúen.

Tercera parte

(1 hora)

- El ave explicara que ahora van a trabajar en grupos para diseñar una cartografía en el cual primero elegirían una acción que estuviere en la semilla del árbol, luego dibujarían la silueta del cuerpo humano y en cada parte del cuerpo se escribirá una frase, un dibujo o un símbolo que identifique su cuerpo o la parte del cuerpo con la que identifican el cuerpo o la frase.
- Para finalizar la actividad cada grupo socializara el trabajo realizado.
- Para formar los grupos se da a cada estudiante una imagen de semillas que contendrán el número del 1 al 5 (Para formar grupos tres estudiantes).
- Se les va a entregar papel kraft, vinilos, pinceles con los cuales desarrollaran el diseño de sus obras.

**Sistematización:** Se debe guardar información mediante fotos, video y relatoría de la actividad.

## TALLER # 5.

### TALLER DE TRANSFORMACIÓN: LA METÁFORA DEL JARDÍN Y LA FLOR

**OBJETIVO:** Consolidar prácticas de cuidado que favorezcan la construcción de cultura de paz en contextos escolares, con niños y niñas de grado segundo y tercero de la sede Retiro I. E. Alto del Obispo

**TEMA:** Las prácticas de cuidado y la cultura de paz como pedagogía de transformación.

**DIRIGIDO A:** Estudiantes de grado segundo y tercero de la sede el Retiro I.E. Alto del Obispo.

#### MOMENTO DE CREACIÓN:

##### Materiales y recursos:

Videobeam, computador, amplificadores de sonido, Pétalos de flores, marcadores, colbón, cinta, plantas de jardín, alimentos saludables.

##### DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

PRIMERA PARTE (15 minutos)

- Actividad de armonización: Saludo al sol.  
[https://www.youtube.com/watch?v=0H2ceR\\_rTL8&ab\\_channel=MiniPadminiYOGAPARANI%C3%91OSYNI%C3%91AS](https://www.youtube.com/watch?v=0H2ceR_rTL8&ab_channel=MiniPadminiYOGAPARANI%C3%91OSYNI%C3%91AS)
- Socialización del objetivo del taller y explicación del desarrollo de la actividad a realizar.  
Se entrega a cada estudiante el pétalo de una flor, luego los estudiantes se encontrarán con su grupo de compañeros de acuerdo con el color del pétalo que le correspondió.

SEGUNDA PARTE (20 minutos)

- La docente debe indagar al grupo de estudiantes sobre el pétalo que tiene cada uno.
  - ¿Qué son los pétalos?
  - ¿Cómo son los pétalos?
  - ¿Por qué son importantes?
- Después de la participación de algunos estudiantes, la docente les indica que en el pétalo van a escribir el nombre del compañero o compañera y debajo del nombre una palabra de aprecio.
- Terminado este ejercicio, los estudiantes se agrupan de acuerdo con el color para unir los pétalos y crear una flor.
- Luego de construidas las flores, socializar con su grupo lo que escribió cada uno y socializar entre todos.
- Después ubicar las flores en el árbol, las aves en el espacio donde se encuentra la Casita del cuidado y las expresiones corporales de los niños.

TERCERA PARTE (30 minutos)

- En este camino de la actividad la docente invita a los niños y niñas al patio de la escuela (días anteriores la docente les ha encargado a los estudiantes que deben llevar para la actividad del cuidado una planta.
- Los niños y niñas salen con la planta que han llevado y la docente les indica el lugar y el espacio donde van a colocar las plantas. Antes de colocar las plantas la docente pide silencio y que formen un círculo.
- Armonización:
  - Hacer un círculo con todos los estudiantes y docentes, solicitar silencio y escucha.
  - Cerrar los ojos y concentrar las energías, deseos, emociones y pensamientos en la planta.
  - Cada estudiante debe escribir su propio nombre a la planta que llevó.

- Con buenos propósitos de pensamiento y espíritu intercambiar la planta con el compañero o compañera que se encuentra al lado izquierdo (porque allí está el corazón) de cada uno.
- Tejido de flores
  - La docente espera que cada niño y niña reciba la planta del compañero o compañera del al lado.
  - Invita a los niños y niñas a sentarse en el piso. Luego de manera ordenada y con respeto le orienta a cada estudiante en qué lugar y espacio debe colocar las plantas.
  - Después de terminar este ejercicio la docente reflexiona de lo necesario e importante del cuidado que deben tener con la planta que le entregó el compañero, porque allí se verá reflejado las prácticas de cuidado que tienen dentro y fuera del aula de clase.
  - Mediante algunas preguntas orientadoras la docente genera un diálogo con el grupo de estudiantes:
    - ¿Cómo se debe cuidar cada planta?
    - ¿Qué necesitan las plantas para vivir?
    - ¿Cuál es la importancia de las flores?
    - ¿Es posible compararnos con las plantas? ¿Cómo? ¿En qué aspectos?
  - Establecer a partir del dialogo compromisos y responsabilidades entre todos y todas para el cuidado del jardín.
- El compartir
  - Luego de crear el jardín “Flores para la paz y la convivencia escolar”, la docente reflexiona sobre los cuidados y las prácticas que se deben tener con el jardín, así como de la misma forma hay cuidados con el cuerpo y la alimentación.
  - La docente invita a todos y todas al compartir (días anteriores la docente ha solicitado llevar alimentos saludables): frutas, postres, tortas, pan o algún alimento que haya sido elaborado en casa con la ayuda de un adulto mayor
  - Preguntar a los estudiantes:
    - ¿Quién les ayudó en la elaboración de la comida?
    - ¿Qué ingredientes utilizaron?
    - ¿Cómo fue la elaboración de los alimentos?
    - (Pueden surgir otras preguntas en el momento)

*Este compartir permitirá que los niños y niñas proyecten prácticas de cuidado para la construcción de paz en la convivencia escolar, pero al mismo tiempo estas acciones deben fomentar relaciones transformadoras en los hogares de cada niño y niña.*

- Para el cierre de la actividad se socializa en el grupo. La docente le pregunta a los niños y niñas:
  - ¿Cómo les pareció la actividad?
  - ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Por qué?
  - ¿Cómo se sintieron?
  - ¿Qué aprendieron?
  - ¿Qué acciones pueden poner en práctica en los hogares? ¿Cómo lo harían?
- Finalmente, se vuelve hacer el “saludo al sol” para hacer la despedida.

- Recordar nuevamente los compromisos y responsabilidades que establecieron para el cuidado del jardín. *La docente debe crear alguna estrategia que permita vivenciar los compromisos y responsabilidades de todos los estudiantes.*

**Sistematización:** Se debe guardar información mediante fotos, video y relatoría de la actividad.

## Taller#6

### PRIMER TALLER PROPUESTA DE UN NUEVO CICLO 2023

#### TEMA: “JUZGARNOS MENOS Y ABRAZARNOS MAS”

**OBJETIVO:** Cultivar el amor, la compasión y el perdón para, desde una “atención cariñosa y amable”, poder manejar las situaciones difíciles con las que nos encontramos diariamente y poder aplicarla a uno mismo como antídoto contra la autocrítica, la auto- exigencia compulsiva, los juicios y auto- censuras que tanto daño nos hacen al ser humano.

**DIRIGIDO A:** Madres, padres y / o cuidadores de los estudiantes de la sede Retiro

#### MOMENTO DE CREACIÓN.

**Tiempo: 1 hora 40 minutos**

#### Materiales y recursos:

- ✓ Hojas de trabajo
- ✓ Lapiceros
- ✓ Colchonetas
- ✓ Ropa cómoda
- ✓ Música relajante para ambientar
- ✓ Salón

#### Desarrollo de la actividad.

##### 1. Dinámica rompehielos de presentación y reconocimiento. (15)

**2. Desarrollo del taller (40) Minutos:** Se pide a los participantes que se pongan cómodos en las colchonetas, se realiza ejercicio de respiración y reconocimiento de cada parte del cuerpo, seguidamente se realiza un ejercicio de autocompasión, y finalmente se realiza un ejercicio con la hoja de trabajo “la rueda de mi vida “y un pequeño plan de acción.

##### 3. Retroalimentación y compromisos. (25) minutos

Los participantes experimentan directamente la autocompasión y adquieren prácticas de auto cuidado para aplicarlas en su día a día clave para mejorar e incluso sanar la relación contigo mismo y con aquellos que te rodean.

4. Evaluación (10) Conversatorio para evaluar. Las investigadoras solicitan de manera voluntaria la apreciación de los padres a cerca del taller.

5. **Sistematización:** Se debe guardar información mediante fotos, video y relatoría de la actividad.

**HOJA DE TRABAJO**

**Califica de 1 a 10 tu situación en cada Área**

The diagram is a circular self-assessment tool. At the center is the word "YO". Ten radial axes extend from the center to the outer edge, each labeled with a life area. The axes are: "Salud y Cuidado Personal" (top-left), "Estudios, Oficio, Profesión" (top-right), "Familia y Amigos" (right), "Relaciones Pareja" (bottom-right), "Crecimiento Personal" (bottom), "Dinero y Finanzas" (bottom-left), "Relajación" (left), "Espiritualidad" (top-left), "Relaciones Pareja" (bottom-right), and "Crecimiento Personal" (bottom). Concentric dashed lines are drawn at intervals of 1 unit from the center, with the outermost line labeled "10" and the innermost line labeled "1".

## **PLAN DE ACCIÓN**

Teniendo en cuenta lo anterior diligencie la siguiente información.

- a) Priorice 3 esferas que según el ejercicio debe trabajar
- b) ¿Cómo lo va a hacer?
- c) ¿Con quién ?
- d) ¿Donde?
- e) ¿Cuándo? (escriba la fecha de inicio)

## Taller # 7

### SEGUNDO TALLER PROPUESTA DE UN NUEVO CICLO 2023

#### TEMA: RECONOCIMIENTO DE SI

**OBJETIVOS:** Propiciar ambientes de reflexión que conlleven al reconocimiento de cualidades individuales de niñas y niños para fortalecer prácticas de cuidado a nivel personal

**DIRIGIDO A:** Niñas y niños de la sede El Retiro. I.E. Alto del Obispo municipio de San Agustín.

#### MOMENTO DE CREACIÓN

Materiales y recursos:

Humanos

Hojas de papel con siluetas de niñas y niños

Lápices de colores

Vinilos

Espuma

Tijeras

Colbón

Medios tecnológicos.

#### Desarrollo de la actividad.

- ✓ Primera parte (15 minutos)

Presentación de cada uno de los niños y niñas mediante la dinámica, Mis gustos.

En donde cada uno (a) expresa de forma lo que más le gusta, finaliza diciendo el nombre del compañero que está a su lado; se realiza el ejercicio con cada uno de los asistentes en forma de circuito.

- ✓ Segunda parte. (40 minutos)

Se entrega a cada participante una hoja de cartulina en donde se les pide que plasmen la silueta de cada uno de acuerdo como ellos se ven a sí mismos, seguidamente se les solicita que coloreen la parte interna empleando vinilos de colores a su preferencia.

Se explica que la silueta que dibujaron representa a cada uno de ellos, sin ojos, sin boca, sin nariz, sin cabello, sin oídos, pero que todas las siluetas son iguales y que pueden decorar, colorear y / o rellenar con lo que deseen para que cada silueta sea única y especial.

Para ello vamos a pensar en cada una de sus cualidades, tanto negativas como positivas, las escribirán en fichas para luego adornar la silueta, terminada la actividad se reflexiona en grupo de como era antes la silueta, todas iguales ahora cada una de ellas es única, e irrepetible y especial como cada uno de nosotros, se pide a cada niño o niña que socialice lo que realizó en la silueta.

Cuando todos hayan socializado se les aclara que esa silueta debe estar en el mural para lo cual se asignará un nombre entre todos; que podemos crear más cualidades y ponerlas o quitar aquellas que no gusten, que cada uno puede decidir cómo quiere que sea su silueta.

Finalizada la actividad las investigadoras generarán un conversatorio sobre el desarrollo del taller en el cual se les pregunta.

¿Les gusto la actividad? ¿Por qué?

¿Cómo se sintieron?

¿Qué fué lo más llamativo?

¿Qué mensaje les deja la actividad realizada?

¿Nos sirve para aplicarla a la vida diaria? ¿De qué manera?

**Evaluación:**

**Sistematización:** Se debe guardar información mediante fotos, video y relatoría de la actividad.