PALABRAS QUE CUIDAN:
APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA ÉTICA DEL CUIDADO DE SÍ MISMO Y DEL OTRO

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Tesis presentada para optar al título de
MAGÍSTER EN INFANCIA Y CULTURA

Por
ELIZABETH VANESSA HOYOS CAZULÚ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA
ÉNFASIS EN LENGUAJES Y NARRATIVAS INFANTILES
BOGOTÁ, JULIO DE 2024

PALABRAS QUE CUIDAN:
APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA ÉTICA DEL CUIDADO DE SÍ MISMO Y DEL OTRO



Tesis presentada para optar al título de
MAGÍSTER EN INFANCIA Y CULTURA

Por
ELIZABETH VANESSA HOYOS CAZULÚ

Directora
SANDRA MORENO CARDOZO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA
ÉNFASIS EN LENGUAJES Y NARRATIVAS INFANTILES
BOGOTÁ, JULIO DE 2024

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN 5

ABSTRACT 6

AGRADECIMIENTOS 7

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 8
1.1. Planteamiento del problema 8
1.2. Antecedentes 10
1.2.1. El relato oral como expresión de agencia infantil 10
1.2.2. Hacia una ética del cuidado de sí mismo y del otro 19
1.3. Delimitación contextual 29
1.4. Objetivos 39
1.4.1. Objetivo general 39
1.4.2. Objetivos específicos 39

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 41
2.1. Relato oral 41
2.2. Agencia infantil 44
2.3. Ética del cuidado 47

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 52
3.1. Paradigma epistemológico: Hermenéutico interpretativo 52
3.2. Enfoque investigativo: Cualitativo 53
3.3. Tipo de diseño: Estudio de casos 53
3.3.1. Estudio de caso - Grupo 1: Mosquera 54
3.3.2. Estudio de caso - Grupo 2: Bogotá 55
3.4. Fases de la investigación 55
3.5. Instrumentos de investigación 56
3.5.1. Talleres 56
3.5.2. Grupos focales 58

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y ANÁLISIS 60
4.1. Análisis por ejes orientadores 63
4.1.1 Ellos me cuidan así 63
4.1.1.1. Evaluación narrativa. 64
4.1.1.2. Categorías de análisis. 65
4.1.2. Así (no) me sentí cuidado/a 65
4.1.2.1. Evaluación narrativa. 69
4.1.2.2. Categorías de análisis. 71

4.1.3. (No) cuidado fue cuando me dijeron… 72
4.1.3.1. Evaluación narrativa. 75
4.1.3.2. Categorías de análisis. 76
4.1.4. (No) cuidado fue cuando dije… 77
4.1.4.1. Evaluación narrativa. 79
4.1.4.2. Categorías de análisis. 80
4.2. Análisis global de casos 81
4.3. Palabras que Cuidan: Un palabrario del cuidado 82
4.3.1 Palabras que cuidan y palabras que no cuidan 83
4.3.2 El cuidado de sí mismo/a por medio de las palabras 90
4.3.3 Otras acciones de cuidado por medio de la palabra 98
4.3.3.1. Cómo puedo yo y cómo podemos todos y todas cuidar con la palabra. 98
4.3.3.2. La coconstrucción de acuerdos para el cuidado ético desde la palabra. 102

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 105

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMEN

En medio de discursos de odio y de miedo que promueven actos de indiferencia, intolerancia y violencia, *Palabras que Cuidan* propone recuperar el valor de la palabra bajo el paradigma ético del cuidado y el reconocimiento de su potencial transformador como expresión de la agencia humana, desde la experiencia infantil como sujetos discursivos de un grupo de hermanos residente en Mosquera y de un grupo de compañeros de una institución cultural residente en Bogotá. En sus relatos y perspectivas, surgidos en un ciclo de talleres y círculos de la palabra, expresaron los sentidos del cuidado mediante los cuales interactúan con otros, y viceversa, así como palabras y/o expresiones específicas con que reconocen cuidar y ser cuidados, palabras que les representan en su subjetividad y, a la vez, simbolizan sus formas de preferencia en el trato verbal y no verbal e ideas de acciones individuales y colectivas desde el uso de la palabra que abarcan tanto el contenido, la intención y el modo de enunciarlas, como la construcción conjunta de acuerdos para una convivencia pacífica. Se concluye que los participantes reconocen la naturaleza bidireccional del cuidado, que los sentidos que envuelven las prácticas de cuidado no son unívocos, sino que dependen de la experiencia personal y colectiva, y que el uso de la palabra impacta en la vida de las personas.

Palabras clave: ética del cuidado, cuidado de la palabra, relato infantil, agencia infantil

ABSTRACT

In midst hate and fear speech that promote acts of indifference, intolerance and violence, *Palabras que Cuidan* aims to recover the value of the word under the ethical paradigm of care and the recognition of its transformative potential as an expression of human agency, from the childhood experience as discursive subjects of a group of siblings living in Mosquera and a group of partners from a cultural institution living in Bogotá. In their stories and perspectives, which emerged in a series of workshops and word circles, they expressed the meanings of care through which they interact with others, and vice versa, as well as specific words and/or expressions with which they recognize caring and being cared for, words that represent them in their subjectivity and, simultaneously, symbolize their preferences in verbal and non-verbal treatment and ideas of individual and collective actions from the perspective of the use of the word that encompasses the content, the intention and the way of enunciating them, as well as the joint construction of agreements for peaceful coexistence. We conclude that the participants recognize the bidirectional nature of caring, that the meanings that surround care practices are not univocal, but depend on personal and collective experience, and that the use of the word impacts the lives of people.

Keywords: ethics of care, care of the word, children's oral narrative, children's agency

AGRADECIMIENTOS

A Samuel, Sara, Laura, Matteo, Mauricio, Ashly y a sus familias, por las palabras compartidas.

A los niños que he acompañado y que, con su autenticidad, me han enseñado a tomar distancia de mandatos sociales para buscar ser mejor persona, profesional y ciudadana cada día.

A la Universidad Distrital y a la universidad pública, por sostener la palabra para movilizar la reflexión y cambios sociales.

A la prof. Sandra, por su profesionalismo y sentido de humanidad, desde la palabra, en todo momento de su guía.

A las personas que, con sus manifestaciones de cuidado, han sido de gran apoyo para mí en el desarrollo de este proyecto.

A todas las versiones de mí que se han permitido escucharse, desaprender y aprender para ser la persona que he venido a ser a este mundo.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Históricamente, los medios masivos de comunicación se han ocupado de retratar la hostilidad en que la especie humana convive en su cotidianidad. A estos se suman publicaciones de carácter oficial y científico que analizan los fenómenos sociales que desencadenan y se derivan de tales situaciones, y que afectan tanto a individuos como a sus colectividades. En el contexto colombiano, por ejemplo, han sido frecuentes las referencias al conflicto armado interno, entre otras violencias que se han producido en el marco de desigualdades sociales.

La continua difusión de todo tipo de hechos violentos desde diferentes frentes, tanto dentro de grupos sociales como entre ellos, ha provocado una cierta normalización de estas acciones, al presentar a las personas afectadas como simples cifras sistematizadas en informes, menoscabando así su dignidad, más aún cuando los actos de los cuales son víctimas permanecen impunes. De forma paralela a este ambiente de indiferencia y apatía, cuando se experimentan hechos violentos directamente, bien en primera persona o por terceros cercanos, es cada vez más frecuente que se generen retaliaciones y/o casos de justicia por cuenta propia.

Los difíciles tiempos actuales cargados de intolerancia, como se expone en estas al menos dos formas de respuesta ante actos de violencia, dan cuenta de falta de recursos socioemocionales para afrontar conflictos. Ante este panorama, resulta apremiante encontrar maneras para detener el avance de confrontaciones violentas, al igual que contrarrestar sus efectos y, en cambio, priorizar, promover y practicar interacciones basadas en el respeto. Para este propósito, el papel del lenguaje como base para la socialización es crucial, así como la comprensión de que el conflicto es inherente a la especie humana.

En este contexto, surgen como interés para la investigadora dos aspectos que ineludiblemente tienen que ver con el uso del lenguaje y su importancia en la construcción psíquica de sí mismo y en la de la representación del otro (Cabrejo, 2020), a saber: que tendemos a relacionarnos con el otro de la misma manera que nos ha sido modelado y que los discursos que los adultos significativos dirigen al niño o adolescente moldean su diálogo interno. Estas premisas son fundamentales en los enfoques actuales de psicología del desarrollo y de parentalidad, como la crianza respetuosa y la disciplina positiva o consciente.

Por lo anterior, es importante establecer interacciones positivas y seguras con los niños, niñas y adolescentes, que propicien su bienestar psíquico a lo largo del curso de vida; lo que

implica, a su vez, que sus formas de relacionamiento con quienes coexisten sean favorables. En ausencia de lo anterior, nos enfrentamos a una de aquellas maneras en que, como adultos, encerramos a la infancia, como lo propone Graciela Montes (2001), al limitar no solo su visión del mundo y su acción en él, sino también su autopercepción, por influencia de su habla interna.

"Lo que alguien que 'ya creció' y 'sabe más' le dice a alguien que 'está creciendo' y 'sabe menos'" (Montes, 2001, p. 18) advierte un cierto modo de comprender la infancia subordinada a lo adulto, según el cual la voz adulta se configura para la niña, niño o adolescente como voz inequívoca de referencia y la suya, como voz silenciada, dando lugar a una expresión de violencia simbólica basada en el adultocentrismo.

Este tipo de interacciones, al igual que aquellas de naturaleza positiva o las que describe Johan Galtung en su teoría del triángulo de violencia (2016), encuentran formas de expresarse en la cultura, en donde confluyen individuos y grupos sociales como sujetos relacionales. Por ello, desde una perspectiva ecológica, cabe considerar que el uso que un sujeto da al lenguaje resulta de la articulación entre los distintos contextos en que este participa, de manera que cuán agraviante o pacífica es su palabra hacia otros puede revelar cuán agraviante o pacífica ha sido la palabra de otros hacia él.

El presente trabajo de investigación parte de la motivación por visibilizar y resignificar experiencias de niñas y niños mediadas por el uso del lenguaje como oportunidad para una cultura del buen trato de sí mismo y del otro. Por lo tanto, se pretende reconocer sus saberes acerca de y a través de la potencia cuidadora de la palabra, tomando como ejes: el actual paradigma ético del cuidado, en el que se incluye el cuidado de la palabra; el uso del lenguaje como expresión de agencia y de subjetividad discursiva de las infancias y una perspectiva complementaria a los relatos testimoniales de violencia, a que han aludido parte de los discursos del posconflicto en nuestro país.

La recuperación de las voces de niñas y niños en sus contextos particulares de participación permite dar cuenta de sus propias narrativas, perspectivas y posibilidades de transformación frente a avatares de todo tipo que los interpelan en su cotidianidad y que les son comunes a los adultos, por lo que su escucha es fundamental en la búsqueda de mecanismos de interacción positiva con otros, como se explora en esta propuesta investigativa.

1.2. Antecedentes

En este apartado, se dan a conocer los resultados de la indagación sistemática y progresiva de publicaciones académicas recientes cuyos enfoques teóricos, metodológicos, problémicos y/o hallazgos presentan aproximaciones al objeto de la presente investigación, en relación con usos de la palabra como expresión del cuidado de sí mismo y del otro en contextos de socialización de niñas y niños.

Con el fin de ofrecer un panorama actualizado al respecto, se tuvieron en cuenta principalmente tesis de maestría (12) y doctorado (2), así como artículos de investigación de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas (2), alojados en repositorios de universidades nacionales, otras instituciones o centros de estudios e investigación, bases de datos y revistas, y cuya fecha de publicación es no mayor a cinco años.

Sin embargo, a partir del proceso de rastreo documental se incluyeron algunos documentos publicados con anterioridad por su contribución a dilucidar el estado del conocimiento, considerando el contexto social en que fueron planteados (por ejemplo, durante la proyección y/o firma del acuerdo final de paz en Colombia) y su correspondencia con los enfoques teóricos en los que se sustentaron (tales como el paradigma ético del cuidado o ética del cuidado), como se detalla en el marco teórico.

Las siguientes categorías orientan el análisis preliminar de esta investigación, a partir de los antecedentes consultados: el relato oral como expresión de agencia infantil y hacia una ética del cuidado de sí mismo y del otro.

1.2.1. El relato oral como expresión de agencia infantil

En esta categoría, se rastrearon nueve manuscritos (ocho tesis de maestría y un libro que compila relatos, producto de un ciclo de talleres de un programa oficial de alcance nacional), cuya fecha de publicación se encuentra entre el año 2015 y el 2022, y que articulan el relato oral con la agencia infantil de manera explícita, al considerar como punto de partida el reconocimiento de subjetividades y la construcción de sentido que las atraviesan, siendo esta una recurrencia que coincide con el eje problémico de nuestra investigación.

En general, las experiencias investigativas consultadas, en las cuales se incluye el relato como categoría de estudio, coinciden en referentes teóricos como Bruner (1987, 2013), Ricoeur (1999), François (1984), De Certeau (1984), Vygotsky (1995), Ong (1982), Labov (1988), Cabrejo (2020) y Santamaría (2019, 2011), entre otros, cuyos aportes en torno a relaciones entre relato y

lenguaje, pensamiento, cultura, subjetividad e intersubjetividad narrativa y/u oralidad se relacionan más adelante en nuestro marco teórico.

Dichas aproximaciones teóricas al relato concluyen que este excede la objetividad de los hechos y expone las subjetividades, es decir, que mediante el relato no se representa una única realidad o verdad, sino que se construyen múltiples realidades o *verosimilitudes*, en términos de Bruner (1987, como se citó en Moreno, 2012), que permiten otorgar significado a lo vivido y por vivir.

Sin embargo, en trabajos de investigación que incluyen un componente narrativo, específicamente a través del relato oral, este no siempre es presentado o abordado explícitamente en su sentido de forma de organización e integración de la experiencia de quien relata, sino en el sentido de insumo metodológico para el acopio de información sobre acontecimientos relacionados con un determinado objeto de estudio.

Para el interés de la presente apuesta investigativa, la discusión de antecedentes sobre el relato oral concede mayor amplitud a aquellos en los que el sujeto que narra no es menos importante que el suceso o conjunto de sucesos que narra. De hecho, la visibilización y escucha de sujetos que crean relatos, así como la invisibilización y/o la ausencia de escucha de ellos, dan cuenta de una forma particular de comprenderlos, de una noción desde la cual se instala quien sirve de testigo del acto narrativo.

A propósito de lo anterior, de acuerdo con la indagación bibliográfica para esta investigación sobre infancias, la mayoría de trabajos que de forma explícita ofrecen una mirada integradora del sujeto niño - niña que abarca lo narrativo proviene de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, principalmente de los énfasis en Lenguaje y Narrativas Infantiles e Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia.

Estos antecedentes parten por problematizar las miradas existentes al respecto, que, en términos generales, se configuran como adultocéntricas, en tanto les restan agencia a niños y niñas al desconocer las potencialidades (Sarmiento, 2019) y aspectos multidimensionales de sus relatos, tales como el contexto y la intencionalidad, en los que Santamaría (2010, como se citó en León y Torres, 2018 y en Moreno, 2019) hace hincapié.

De ahí que investigaciones que se orientan afirmativamente a los relatos y a los sujetos que los enuncian se propongan, a través de la exteriorización narrativa de sus vivencias, develar sus proyecciones como sujetos participativos y sujetos de saber y conocimiento (Vergara, 2020),

sujetos de derechos, sujetos sociales y sujetos que narran (López, Rubiano y Orjuela, 2020) o como sujetos de palabra (León y Torres, 2018) y de acción (León y Sandoval, 2020), al ser los autores de sus propias producciones orales, expertos en el uso del lenguaje (Ramírez, Nieto y Urrego, 2021).

Un hallazgo de esta revisión es que las narrativas orales que han emergido en las propuestas descritas anteriormente, entre otras revisadas, que se enmarcan en horizontes de sentido en torno al relato y al sujeto niño - niña que relata a partir de sus vivencias y/o imaginarios tienen que ver con asuntos de su cotidianidad familiar y escolar, principalmente.

La documentación de estas experiencias narrativas se ha enfocado en aspectos relacionados con derechos de niñas y niños, tales como: la identidad en clave de memoria personal y colectiva, el buen trato, la (construcción de) paz y la reconciliación, la familia, la educación, la participación y la propia garantía del goce de sus derechos; así como también en su transgresión y vulneración, por ejemplo, desde el abandono y la ausencia y, de manera predominante, desde los conflictos y las violencias.

A continuación, se reseñan los trabajos revisados que apuestan por la visibilización de las infancias y del lugar del relato en su experiencia vital, con lo cual se configura el uso del lenguaje, en forma de expresión narrativa oral, como materialización de la agencia infantil.

En 2020, Vergara analizó los imaginarios sobre participación de niñas y niños de grado transición de un colegio público de Bogotá y su incidencia en la construcción y práctica de sus derechos. A partir de la observación, relatos y representaciones iconográficas de sus vivencias, significaciones imaginarias y sentimientos, considerando las variables familia y escuela, la autora concluyó que la influencia de los adultos es indiscutible en la forma como niñas y niños asocian el ejercicio de la participación, es decir, con el plano simbólico de los procesos consultivos, con espacios en eventos culturales institucionales o en labores domésticas, como recompensa al cumplimiento de normas y/o con su valor como adultos en construcción.

En este sentido, de acuerdo con Vergara, la participación infantil se asume desde la apropiación de manifestaciones socialmente aceptadas, que requieren ser validadas y reforzadas constantemente por el adulto. Al mismo tiempo, advierte que, en el contexto de su investigación, niñas y niños son entendidos como sujetos de saber y de conocimiento en cuyos relatos expresan sus intencionalidades con naturalidad desde un rol protagónico, a pesar de la *invasión* adulta.

Al dar a conocer su mundo interno, crean la posibilidad de generar algún impacto en quien les escucha y pueden generar transformaciones, lo que contrasta con el imaginario instituido de sujetos pasivos, "sin criterio propio, sin conciencia y sin capacidad de discernimiento, debido a que su corta experiencia en el mundo no les ha permitido adquirir estas capacidades" (p. 119).

De igual modo, López, Rubiano y Orjuela (2020) indagaron por los saberes de escolares bogotanos de 6 a 8 años sobre violencia y reconciliación, a partir de relatos producidos en encuentros colectivos. En sus roles como narradores, siendo protagonistas u observadores, las niñas y niños revelaron que la violencia se expresa en la cotidianidad de sus casas, barrios y colegio, en situaciones en las que personas de cualquier edad son molestadas, agredidas u ofendidas.

Por su parte, la reconciliación se sustenta en el diálogo y en el gesto de abrazar, que, de acuerdo con el análisis, son acciones iniciadas por niñas y niños por influencia del entorno educativo y no del familiar, al no experimentar en sus hogares el resarcimiento de sus adultos significativos, quienes también se ven involucrados en hechos violentos dirigidos a ellas y ellos.

Para las investigadoras, es a través del relato como se visibilizan las distintas formas en que niñas y niños crean, recrean y dan sentido a sus realidades personales y colectivas para comprenderlas, justificarlas o transformarlas. Por lo tanto, reconocen la potencia del relato en la reconfiguración de su lugar en los grupos sociales en los cuales participan conjuntamente con los adultos y la necesaria incidencia del uso del lenguaje para promover culturas marcadas por o libres de violencias.

Otro trabajo que se fundamenta en los saberes de violencia y reconciliación presentes en relatos de niñas y niños es el desarrollado por León y Sandoval (2020) con usuarios frecuentes de una biblioteca pública bogotana, de entre 5 y 12 años, en el que parten por cuestionar el abordaje netamente adulto dado a ambos fenómenos de interés nacional por motivos históricos.

A pesar de que la infancia es uno de los grupos sociales más afectados y susceptibles de experimentar múltiples formas de violencia en el país, lo cual permea su forma de comprender su propia vida y su contexto, su experiencia parece no ser suficientemente válida aún en el debate sobre reconstrucción y transformación del conflicto.

Es así como mediante el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de palabra y acción "que en sus interacciones y en los acontecimientos de su vida cotidiana construyen su propio saber y sentir frente a la realidad" (p. 11), las investigadoras analizaron la estructura narrativa de sus

relatos surgidos en un ciclo de talleres y basados tanto en situaciones de violencia vividas, observadas y/o escuchadas como en acciones que las atenúan, dadas en su interacción cotidiana con pares y adultos.

Para el análisis, tuvieron en cuenta los elementos de estructura narrativa de Labov, incluyendo aspectos de tiempo, espacio, personajes (y vínculo con el narrador), así como el uso de lenguaje figurado para establecer similitudes y divergencias entre los discursos recolectados. Como resultado, León y Sandoval (2020) plantean que, para las y los participantes, la violencia no se asocia al ámbito predominante del conflicto armado, sino a experiencias de su vida diaria, en relación con amenazas, uso de la fuerza, agresión física y verbal, abuso de poder, entre otras, que, desde una perspectiva adulta, podrían ser consideradas como de menor relevancia y que tienen que ver con la desestimación de sus decisiones, gustos, opiniones, emociones y demandas.

Por otro lado, las autoras mencionan que, aunque los participantes se refieren a la reconciliación con menor amplitud que a la violencia, optando por detallar los motivos detrás de las acciones violentas que narran, entre ellas y ellos priman formas de recomponer el vínculo disculpándose, perdonándose y/o volviendo a ser amigos, de un modo recíproco, sin intervención de un adulto y, aun cuando este ciclo pueda ocurrir reiterativamente, no se da la ruptura permanente de la relación con el otro.

En otros casos, la influencia adulta en el afrontamiento de conflictos por vías violentas o su ausencia en la mediación entre niñas y niños ante falta de recursos para la conciliación les pone de nuevo en una espiral de violencia. Por lo tanto, León y Sandoval (2020) discuten la importancia de que los adultos pasen de ser sujetos de control y castigo a ser sujetos mediadores, que, necesariamente, asuman a niñas y niños como interlocutores legítimos y portadores de saberes con capacidad de acción en la realidad que comparten, lo cual implica un reconocimiento genuino de la potencia de su palabra.

Asimismo, los relatos que ilustran los saberes sobre violencia y reconciliación de niñas de 6 y 7 años de un colegio de Facatativá, explorados por Velásquez, Orjuela y Espinosa (2020), coinciden en enmarcarse en el círculo familiar, en torno a agresiones físicas y verbales, como expresiones de violencia, y al uso de la palabra y la búsqueda de ayuda en terceros, como expresiones de reconciliación.

Al reconocer a las niñas como “seres capaces de interpretar, agenciar y participar en todos los aconteceres de la primera infancia” (p. 2), sus voces se centran en recuperar las significaciones

construidas a través de la experiencia consigo mismas, otras personas y el entorno, en este caso, en un contexto mucho más próximo que el del conflicto armado interno. Es así como los relatos de las participantes son considerados formas de comprensión de prácticas y hechos violentos a los que se han enfrentado, a la vez que como mecanismos de atenuación de estas realidades.

En su observación de las estructuras discursivas presentadas, las investigadoras concluyen que el escalamiento del conflicto se da por el incumplimiento de acuerdos familiares, la falta de control emocional, dificultades en la economía familiar y el alcoholismo; que quien inicia o ejerce la agresión es, principalmente, un adulto (con frecuencia, el padre de familia), quien, desde una posición de superioridad, se atribuye la sanción de las acciones de niñas y niños (u otras personas consideradas de menor jerarquía); y que la violencia se asocia con palabras y actos que pueden expresarse simultánea, consecutiva o alternadamente.

En cuanto a la reconciliación, destacan el hecho de que algunas niñas procuren intervenir en el cese de los episodios violentos de que son testigos, ya que, en la mayoría de sus relatos, ellas se presentan como narradoras. Esto lo hacen empleando frases mediadoras o recurriendo a otro adulto, cuando su voz no ha sido escuchada, o como alternativa de acción basada en su experiencia.

Las investigadoras señalan que, en ambos casos, se manifiesta el poder de la palabra, como un saber adquirido que se orienta bajo la premisa del diálogo que las niñas poseen para transformar la vida comunitaria de la que hacen parte. De ahí que enfaticen en el imperativo de reconocer a las infancias como agentes potenciales para la construcción social a lo largo del ciclo vital.

Dicho corolario subyace también a otros asuntos y contextos de existencia infantil como el de la ruralidad, como se expone en el trabajo de Pérez, Quevedo y Vera (2022) acerca de saberes de niños y niñas de la vereda Puerto Arango del municipio de Florencia (Caquetá) sobre lo violento y lo violentado, en el que las autoras reivindican el posicionamiento del sujeto niño - niña, a través de sus capacidades discursivas.

De este modo, las narraciones presentes en los encuentros con niñas y niños en grupos focales, prácticas de indagación basada en las artes y entrevistas semiestructuradas dieron cuenta de acciones violentas no solamente en relación con el conflicto armado y sus secuelas en la historia familiar y el territorio, sino también con el daño al cuerpo físico y emocional, el abuso de poder por cuestiones de género y la inoperancia de la escuela, el Estado y la familia frente a sus necesidades.

Igualmente, se mencionan otros *lugares de observación* de lo narrado, como el hecho de que niños y niñas expliquen conceptos propios de su cultura, posiblemente desconocidos para las investigadoras; la ausencia de ciertas palabras, que son identificadas como malsonantes y reservadas únicamente a los adultos de la comunidad; y la tendencia a atenuar los hechos violentos explícitos.

Estas formas de expresión se denotan como "recursos lingüísticos que hacen parte de la transmisión de la cultura y que a su vez construyen procesos identitarios ordenados alrededor del territorio" (p. 101) y como indicios de "apropiación de conceptos derivada de las formas de vida en el territorio y de la emergencia de lo dialógico" (p. 102) o de resiliencia frente a las situaciones vividas.

No obstante, lo anterior evidencia rotundamente las capacidades de agencia que se dan por las decisiones que las niñas y niños toman desde el territorio propio, individual o personal del lenguaje y de aquello que, mediado por él, ocurre en, por y para la interacción con otros. No en vano, las autoras concluyen que reconocer al niño o niña "como sujeto libre de experiencia, que construye discursos y pensamientos a través de su contexto cultural y familiar" (p. 106) constituye la validación de la infancia necesaria para aportar a la paz y equidad social del país.

En esta misma línea, Sarmiento (2019) se pregunta por los saberes de niños y niñas de la localidad de San Cristóbal, de entre 8 y 11 años, frente al conflicto y su transformación para contribuir a la construcción de una cultura de paz. La autora advierte que, además de que en el contexto colombiano las principales referencias al respecto corresponden al conflicto armado interno, y, por lo tanto, hace falta profundizar en contextos como el escolar, el social y el familiar de cada individuo, lo común es que sea visibilizada la problemática desde los propios actores, pero no así sus ideas de transformación social, y esto es aún más inusual si se trata de actores infantiles, con lo cual, se soslaya el impacto de su participación. En este sentido, como lo proponen Ospina, Alvarado, Carmona y Arroyo (2018, como se citó en Sarmiento, 2019), sin proponérselo, se perpetúa una mirada victimizante del sujeto o comunidad afectada por el conflicto, por sobre una mirada que valore sus potencialidades.

Los relatos recuperados por Sarmiento (2019), por los que se reconoce a niñas y niños en el contexto de su investigación como productores de conocimiento y/o protagonistas de creaciones gestadas a partir del poder de la palabra, aluden a tres aspectos del conflicto, a saber: sus orígenes (por contradicciones en las relaciones interpersonales y/o emociones o sentimientos desbordados),

su transformación (a través de agentes mediadores, la reconciliación, la reflexividad o acto de pensar y/o los acuerdos) y su perpetuación (por mecanismos fallidos de castigo, violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico y/o la ausencia del acto de escucha).

Del análisis, se retoma que comprender el conflicto como un asunto natural y continuo que interpela las vidas de los niños y niñas como actores y/o espectadores en la casa, en la escuela y/o en el espacio público pasa por el lenguaje, y este, a su vez, se configura en una de las alternativas creativas, empáticas y no violentas para transformarlo, ya sea por la vía de la mediación, del consenso, de la reconciliación o de la toma de conciencia; en suma, en clave de alteridad.

En 2015, la Subgerencia Cultural del Banco de la República publicó el libro *Los niños piensan la paz*, como parte del baúl de herramientas de la línea temática Hagamos las paces del proyecto nacional La paz se toma la palabra. Este documento compila experiencias e ideas de paz presentes en dibujos, cartas y reflexiones surgidos en el ciclo de talleres de lectura y escritura realizado en 2013 con alrededor de 900 niños, niñas y jóvenes de 22 zonas urbanas y rurales de Colombia, y liderado por el escritor antioqueño Javier Naranjo. Para el desarrollo de este proyecto, se tomó como referencia la obra *Casa de las estrellas: el universo contado por los niños* (Naranjo, 2013), en la que el autor presenta una selección de palabras *suscitativas*, elegidas y definidas por niñas y niños de primaria.

Los niños piensan la paz se divide en tres apartados: esto vivo, esto siento y esto digo. En ellos se exponen, respectivamente, sus definiciones de palabras asociadas a la paz y a la guerra y testimonios relativos a algunos de los significados expresados, sus respuestas a preguntas sobre las circunstancias relatadas que apelan a las emociones y a la reflexividad y, por último, sus opiniones frente a los diálogos de paz vigentes en Colombia por entonces.

Los relatos, presentes en los dos primeros apartados, describen vivencias reales recuperadas por ellos y ellas ante la demanda de elección de palabras que "sintieran más, que les doliera[n] o los emocionara[n] o que los alegrara[n]" (p. 11) y de evocación de los primeros recuerdos de paz y de guerra en sus vidas. Si bien en la publicación no se definen los criterios para la selección de los textos resultantes, el lector puede advertir que se registran más frecuentemente relatos con referencia a la paz, el amor y el perdón y a una variedad de expresiones en torno a la violencia como el dolor, la pesadilla, la mentira y el abandono.

De igual manera, el compilador concluye que, en sus relatos, definiciones, respuestas y reflexiones, las niñas, niños y jóvenes participantes, manifiestan sus reclamos por una vida

armónica en familia, para el logro de una vida comunitaria pacífica y contra la incomprensión y/o el silenciamiento de sus legítimos requerimientos, es decir, a favor de la escucha genuina de sus voces “como un lenguaje más fértil que renueve los días” (Subgerencia Cultural del Banco de la República, 2015, p. 13).

Es por ello que Naranjo, en su obra con colaboración infantil o a propósito de ella, insiste en criticar la evocación de la niñez como “candor”, “dulzura” o “ternura” y propone, entonces, agregar “otras expresiones para completar también lo que pueden ser ellos” (Subgerencia Cultural del Banco de la República, 2015, p. 14): tanto dolor mudo, crueldad, miedo oculto, inocencia y soledad extrema, como maldad, sevicia y perversión, entre otras, que resultan desconcertantes para las miradas preconcebidas y convenientes frente a la infancia.

Dos ejemplos más que ilustran esta diversidad de experiencias vitales de niñas y niños y sus significaciones o resignificaciones mediante la exteriorización que de ellas hacen a través de la palabra narrada, son los trabajos de investigación de Bueno y Santos (2021) sobre sentidos de ausencia y de Montoya y Martínez (2022) sobre miedo. En ambos, se aprecia una amplia gama de circunstancias que detonan uno u otro fenómeno en las trayectorias vitales infantiles, lo cual pone de manifiesto, una vez más, la importancia de analizarlos a la luz de las cargas socioculturales que cada sujeto revela en su particularidad.

En este sentido, en los diez relatos de niñas y niños de entre 8 y 12 años, recolectados y analizados individual y globalmente por Bueno y Santos (2021), se establecieron relaciones de ausencia ante la muerte de un ser querido, la separación de sus padres, la pérdida de una mascota o la falta temporal de algún miembro de su entorno familiar. Para ello, los investigadores destacan la necesidad de pensar la infancia “como una experiencia propia y diferente a la del adulto” (p. 8), ya que aquello que el sujeto niño - niña define como ausente depende de la naturaleza de su vínculo con él.

Asimismo, Montoya y Martínez (2022), al recopilar 20 relatos de niñas y niños de 5 a 8 años de un colegio del noroccidente de Bogotá, distinguen tres representaciones del miedo, referidas a: figuras animadas reales o ficticias (monstruos, arañas, madres), lo desconocido (oscuridad, muerte) o lo ambiental (alturas, terremotos, fondo del mar). Las investigadoras remarcan que es mediante la narración de lo que produce miedo, que este estado emocional trasciende su carácter fisiológico, ya que está impregnado de las creencias, percepciones y actitudes, como también de los conocimientos de quien lo experimenta, por ejemplo, mediante el

uso del lenguaje figurado, que intensifica y personaliza la experiencia narrada, con lo cual se destaca el carácter performativo del lenguaje.

Hasta este punto, se han citado investigaciones que, independientemente de sus objetos de estudio, ponen de relieve la experiencia narrativa como expresión de agencia infantil, al posicionar la subjetividad discursiva de niñas y niños de forma explícita, como se detalló en cada caso, y, con ello, reconociendo su estatus de sujetos políticos en resistencia (Ospina, Alvarado, Fajardo, 2018).

Ahora bien, para el contexto de esta investigación, el hallazgo de trabajos que se preocupan por visibilizar asuntos tan diversos de la cotidianidad infantil con sensibilidad por sus propias voces es de gran relevancia, ya que está estrechamente relacionado con el propósito de ofrecer una mirada complementaria a aquellos discursos predominantes del conflicto y del posconflicto que han profundizado en las carencias de los sujetos, al llevar implícitas la violencia y/o la revictimización (Grandas, Parra, Pineda y Romero, 2016), para optar, en cambio, por las capacidades o potencias generadoras que desencadenan sus relatos (Ospina, Carmona y Alvarado, 2014), más específicamente, enmarcados en el paradigma ético del cuidado, cuyo abordaje en relación con el relato oral en el campo de los estudios de infancia en particular es aún escaso.

1.2.2. Hacia una ética del cuidado de sí mismo y del otro

En cuanto a antecedentes relevantes para esta investigación sobre perspectivas, vivencias y propuestas a propósito de la ética del cuidado y la experiencia infantil, se consultaron siete documentos (dos artículos de resumen de tesis doctorales, cuatro tesis de maestría y un artículo de investigación parcial), publicados entre el año 2012 y el año 2019.

Las aproximaciones teóricas acerca del paradigma ético del cuidado o de la ética del cuidado, como fue planteado originalmente, bajo esa denominación, por Carol Gilligan (1982), se orientan a esta propuesta proveniente de la psicología como teoría del desarrollo moral, así como a trabajos posteriores que trasladan esta discusión al campo educativo como los de Nel Noddings (1984) y, en el contexto hispanohablante, de Irene Comins (2003), como se amplía más adelante en el marco teórico.

En general, las aproximaciones empíricas a la ética del cuidado coinciden en que las prácticas cotidianas se orientan al cuidado de sí mismo, al cuidado del otro y/o al cuidado de lo otro. Dicho consenso integraría los diversos aspectos que han circulado en torno al paradigma ético del cuidado y que, fundamentalmente, han sido puestos en discusión desde el ámbito pedagógico,

al considerar la escuela como primer espacio público de formación ciudadana y, a la vez, el de participación paradigmática de las infancias.

Así, con base en los planteamientos del filósofo brasilero Leonardo Boff (2002), el filósofo colombiano Bernardo Toro (2014) propone el cuidado de sí mismo como cuidado del cuerpo, del espíritu y del intelecto; el cuidado del otro, como cuidado de los cercanos, de los lejanos y de los extraños; y el cuidado de lo otro, como cuidado de los bienes públicos y del planeta.

A su vez, estas éticas del cuidado han sido analizadas mediante la aproximación a prácticas individuales y colectivas relacionadas con normas de convivencia y competencias ciudadanas, que, de modo general, tienen lugar en el contexto escolar; o bien, a prácticas individuales y colectivas que buscan fomentar la sensibilización, implementación y fortalecimiento de dichas normas y competencias en los entornos observados.

De ello, dan cuenta trabajos como el de Saavedra, Casanova, Madrid y Herrera (2017) y, como coinvestigadores, niñas y niños de grado 3° y 7° de tres instituciones educativas distritales de Bogotá, quienes se proponen comprender las éticas del cuidado presentes en sus experiencias y, a partir de esta reflexión, propiciar acciones de alteridad. Teniendo en cuenta la confluencia de intersubjetividades que ocurre en la escuela, los investigadores cuestionan las perspectivas de agentes y dispositivos escolares que atienden más a *las respuestas esperadas* y a *lo que es debido*, que a las cualidades esenciales del ser humano, al referirse a los modos de organización y regulación de las interacciones humanas que se dan en este contexto.

Para Saavedra et al. (2017), este es un asunto que debe responder al deber ser "no por imposición, sino por aceptación al otro, por el solo hecho de serlo" (p. 11). En concordancia con este planteamiento, introducen la importancia del cuidado y de una educación basada en él, al presentar al primero como un acto expresamente humano de corresponsabilidad consigo mismo, con los otros y lo otro, y al retomar de Bárcena y Melich (2000, como se citó en Saavedra et al., 2017) la idea de la educación como acontecimiento ético, que se expresa en "la aparición del otro como radical novedad" y que "sostiene que la configuración de la identidad es narrativa, y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y recibimiento" (p. 11).

En la investigación, se exploraron las tres grandes categorías derivadas de la ética del cuidado (cuidado de sí, cuidado del otro y cuidado de lo otro), mediante las herramientas de cartografía social y de talleres reflexivos, enmarcadas en la metodología de investigación-acción participativa. Para ello, las y los coinvestigadores mencionaron y representaron gráficamente

aquellas prácticas de su cotidianidad escolar asociadas al cuidado y al no cuidado y, posteriormente, diseñaron en conjunto con los investigadores e implementaron un modelo de entrevista para ampliar estas tres dimensiones del cuidado entre estudiantes de diferentes grados de su comunidad educativa, al tiempo que registraron fotografías.

A pesar de que no se especifica la cantidad ni la diversidad de registros y, en cambio, se expresa que el apartado analítico se fundamenta en generalidades, con el fin de emprender acciones de proyección y mejoramiento en el ambiente escolar desde las éticas del cuidado, las y los coinvestigadores se basaron en las narrativas de las y los informantes para proponer y desarrollar una *cartografía del presente* que representa los espacios institucionales donde perciben falta de cuidado y una *cartografía del futuro* que plasma sus expectativas frente a acciones de alteridad en su comunidad educativa, que, desde luego, incluyen ajustes a la cartografía existente.

Así, los investigadores concluyen que esta apuesta investigativa posibilitó a las y los participantes, tanto coinvestigadores como informantes, reflexionar de forma crítica sobre su realidad escolar y, desde una ética del cuidado de la escucha de sus voces, implicarse como agentes sociales, que son tenidos en cuenta en asuntos que les afectan. De esta manera, actuando con apertura a la alteridad, se favorece la construcción de su subjetividad e intersubjetividad y la capacidad para enfrentar retos propios de la condición humana, como la aceptación del disenso, tomando distancia de parámetros de control y disciplinamiento.

En este punto, resulta clave resaltar la perspectiva que Saavedra et al. (2017) ponen de manifiesto sobre ética del cuidado como ética de la responsabilidad, la cual procura el respeto a la alteridad como deber moral (Jana, 2008), por sobre la perspectiva de ética de la justicia o de derechos, característica de la función disciplinaria de la educación tradicional, que “tiende a ver a los niños, niñas y jóvenes como adultos, sujetos a una normatividad rígida” (Cajiao, 2007, p. 10). De esta última dan cuenta algunos trabajos existentes en la literatura; sin embargo, para efectos del propósito de esta investigación, en la revisión de estos antecedentes se tuvieron en cuenta únicamente aquellos que privilegian una visión orientada hacia la ética del cuidado en su sentido original.

En esta línea, Gómez y Ramos (2018) se preguntan por cómo promover prácticas de cuidado entre niños y niñas de grado jardín (3 a 4 años) de un colegio de la localidad de Bosa, en relación consigo mismos, con los otros y con el entorno, que contribuyan a la construcción del ser y al fomento del bien común en la comunidad escolar. Para este fin, desarrollaron la propuesta *Me*

cuido, te cuido, nos cuidamos, compuesta por cuatro fases, mediadas por una serie de talleres: tres de acercamiento al reconocimiento y cuidado de sí mismos, de sus pares, su círculo familiar, sus maestras y otros seres vivos, y la última, de reflexión de la práctica docente al respecto.

De acuerdo con las observaciones e interacciones sostenidas por las investigadoras con el grupo participante, es habitual que las actividades curriculares ocupen la jornada, minimizando los tiempos de juego y socialización; que por exigencias académicas y/o administrativas, estas sean escasamente flexibilizadas; que estén orientadas a su cumplimiento de manera individual (es decir, sin que fomenten un sentido de responsabilidad compartida entre pares o grupos); que la interacción ofrecida por las maestras sea de carácter asistencial, mayormente; y que la formación y ejercicio de construcción de ciudadanía activa y participante se limite a acciones transitorias. Por lo anterior, a través de la mencionada propuesta, se enfatiza en el interés por impulsar en el aula la escucha sensible, el respeto por la particularidad y la bidireccionalidad en las relaciones de cuidado, tal como las describen Chaux, Daza y Vega (2008, como se citó en Gómez y Ramos, 2018).

Gómez y Ramos (2018) afirman que, si bien el logro de relaciones y prácticas sólidas y conscientes en torno al cuidado requiere esfuerzos intencionados y continuos, su apuesta consigue aproximar a las y los participantes a posibles acciones que comiencen a transformar concepciones tanto de niñas y niños sobre miembros de su familia y de su comunidad educativa, como de sus familias, maestras y pares hacia ellas y ellos, a partir de una visión más contextualizada sobre el significado y la multidimensionalidad del cuidado, así como de sus posibilidades de expresión genuina en el hogar y la escuela.

En su tesis doctoral, Pinilla (2013) aborda sentidos del cuidado mediante el análisis de 35 cuentos creados por estudiantes de grado 11° y de la información proporcionada en entrevistas focalizadas por 21 estudiantes de diferentes grados, dos docentes, una familia de cuatro miembros y una madre, pertenecientes a las comunidades educativas de dos colegios de Bucaramanga. De los datos recopilados, se derivan seis formas de comprender el cuidado, que, de acuerdo con el investigador, son fomentadas por prácticas educativas específicas que conducen a ciertos resultados en las realidades personales y escolares de niños, niñas y jóvenes.

Así, el sentido del *cuidado como protección* proviene de prácticas sobreprotectoras basadas en la ansiedad de los adultos, que conducen a individualismo y aislamiento. El sentido del *cuidado como prohibición* se origina en prácticas de poder coercitivo basadas en el miedo, que implican

dependencia, subordinación y falta de identidad propia. El sentido del *cuidado como evitación del encuentro con el otro y/o con lo otro* es consecuencia de estas mismas prácticas, que conllevan indiferencia y desigualdad. El sentido del *cuidado como obediencia* supone prácticas autoritarias, que generan inseguridad y dependencia. El sentido del *cuidado como elección de lo que se percibe como bueno* se basa en prácticas impositivas de lo bueno y lo malo, que causan confusión e incertidumbre. Por último, el sentido del *cuidado como cumplimiento de la norma*, derivado del poder coercitivo del miedo, acarrea actitudes de indiferencia.

Para Pinilla (2013), dichos sentidos se enmarcan en dos ejes que estructuran los textos recopilados: el primero, de lugar, en el que se tensionan la casa y la calle, como espacios de salvaguarda y seguridad y de amenaza y riesgo, respectivamente (y, así mismo, de cuidado y no cuidado); y el segundo, de poder, en el que se tensionan la libertad, como expresión de resistencia y autonomía, y la esclavitud, como expresión de sometimiento y dependencia.

Estas tensiones y sentidos develarían una cultura escolar guiada por la relación entre autoridad y obediencia – desobediencia, en la que

> el cuidado es entendido y vivido como el conjunto de recomendaciones, exhortaciones e incluso prohibiciones que refuerzan el sentido de cuidado como protección. En consecuencia, se genera una angustia constante por evitar el encuentro con el extraño, con el otro que está allá afuera, en la calle [fuera de casa], y que es una amenaza para la propia seguridad. (Pinilla, 2013, p. 95)

La comprensión y vivencia del cuidado bajo parámetros de subordinación y miedo, que pretenden mantener el control o modificar la acción del otro, intimida y paraliza al sujeto, con lo cual se limita el desarrollo de su identidad y autonomía. De ahí que Pinilla (2013) resalte el valor pedagógico del "cuidado como inquietud de sí" (p. 86), una actitud ética que implica no solo ocuparse de uno mismo y transformar las experiencias vividas en construcción personal, sino también acciones de responsabilidad y no indiferencia frente al otro.

En tal sentido, León, Russi y Cruz (2012) diseñaron una propuesta para la convivencia de un colegio de la sabana de Bogotá, basada en la ética del cuidado, que los investigadores comprenden como un enfoque relacional, a partir del propio reconocimiento, y de respeto por el entorno. Para ello, caracterizaron las prácticas de convivencia en la institución desde el punto de vista de 45 estudiantes (grupos focales) y de 11 docentes y directivos (entrevistas semiestructuradas) y evaluaron la compatibilidad de los fundamentos que orientan los documentos institucionales de convivencia con la ética del cuidado (matriz de evaluación documental).

El grupo investigativo presenta una revisión bibliográfica altamente detallada y reflexiva acerca de la ética, la ética del cuidado y la formación ética, que da forma y soporte a los criterios que consideran esenciales para promover la práctica de este paradigma de convivencia en la comunidad educativa. Así, la indagación da cuenta de discrepancias entre estudiantes, docentes y directivos frente a la existencia de acciones de compromiso de cuidado con otros en la cotidianidad escolar, como la confianza, la conciencia de interdependencia, la responsabilidad y el diálogo, así como el modelamiento y promoción de competencias que favorezcan estas acciones.

Igualmente, deja en evidencia que la convivencia institucional se fundamenta en el cumplimiento de normas. Esto revela la prevalencia de lo racional sobre lo relacional y una relación de verticalidad basada en la observación de niñas y niños por parte de los adultos, que es producto del cumplimiento del rol docente o administrativo (y no propiamente del ejercicio de la ética del cuidado) y que los distancia, a su vez, de la reflexión sobre el cuidado de sí mismos.

Con lo anterior, León, Russi y Cruz (2012) coinciden con planteamientos de los ya mencionados trabajos de Saavedra et al. (2017), Gómez y Ramos (2018) y Pinilla (2013), al considerar que una convivencia escolar fundamentada en la ética del cuidado cobra sentido en la medida en que toma distancia de imperativos basados en el *deber* y reafirma continuamente el *ser,* lo que comprende el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes no como seres en potencia (de conformidad con los tradicionales perfiles de egreso de las instituciones educativas), sino como seres humanos con capacidad para ser, a la vez, destinatarios, agentes y constructores de estrategias de cuidado individual, relacional y colectivo.

Esta idea subyace también a otros asuntos y contextos donde existen las infancias, como se expone en el artículo resumen del trabajo doctoral de Estupiñán (2019), que buscó

> comprender los significados que otorgan niños y niñas sin cuidado parental (NSCP), a las condiciones de vida, relaciones que establecen y formas como negocian o recrean su situación en los lugares en que crecen, reconociéndolos como interlocutores necesarios para el análisis de las circunstancias en que tiene lugar su crecimiento. (p. 98)

A través de relatos de vida, observación participante, entrevistas y talleres con 30 niños y niñas en contextos de calle, 35 en instituciones educativas y 21 en centros de protección, de ciudades y municipios del corredor industrial de Boyacá, Estupiñán (2019) concluye que, ante la ausencia del cuidado parental, las y los NSCP intentan establecer relaciones con otros que les aproximan a un sentido de pertenencia a la comunidad, que si bien pueden ser un soporte para la

supervivencia física o el acompañamiento emocional, no llegan a ofrecer una vinculación afectiva permanente o comprometida.

Para la investigadora, los vínculos relacionales se dan desde diferentes facetas o acciones de cuidado: como relación de interdependencia en contextos cotidianos (vecinos, amigos de la familia), como norma para preservar el orden social (funcionarios de policía o personería municipal), como fundamento para su formación educativa (profesores), como derecho a ser protegidos (cuidadores, funcionarios y personal de servicios de hogares sustitutos o centros de protección) o como expresión de afectividad.

La experiencia documentada por Estupiñán (2019) permite visibilizar el abandono del cuidado como eje central en el crecimiento y la formación de los seres humanos por parte de las instituciones familiar, escolar, estatal y comunitaria en conjunto. Sin embargo, las perspectivas expresadas directamente por niños y niñas sin cuidado parental dan cuenta de las posibilidades de cuidado con sentido ético, que "emergen en las relaciones interpersonales como producto de la disposición de encuentro con otro humano, más allá de un contrato laboral o una circunstancia social" (p. 107). Es decir, mediante una actitud de responsividad, que implica altruismo y atención a la realidad efectiva de los individuos, conforme a la preocupación por el *otro concreto* que caracteriza a la ética del cuidado.

Otro contexto en el que se da relevancia al paradigma ético del cuidado (y a planteamientos de los estudios sociales de infancia, de interés para esta investigación) es el referido por Vergara, Sepúlveda y Chávez (2018), en su artículo "Parentalidades intensivas y éticas del cuidado: Discursos de niños y adultos de estrato bajo de Santiago, Chile". Allí, los investigadores ponen en discusión los estereotipos de clase, desde los cuales se ha subestimado la capacidad de los padres y madres de menor nivel socioeconómico para cuidar y formar a sus hijos y se ha concebido a las niñeces como carentes de sentido de autoridad y civilidad. Además, enfatizan en que el concepto *parentalidad intensiva*, que alude a la sobrecarga y sobre responsabilización de los padres en estos tiempos de altísima prioridad social a la productividad humana, aplica a poblaciones de todos los estratos, sin distinción.

Para comprender la forma como padres e hijos conciben su relación en la actualidad, Vergara, Sepúlveda y Chávez (2018) realizan un análisis de los discursos de tres niños y tres niñas de 11 años y de tres padres y tres madres de diferentes edades, todos de la misma institución

educativa y grado, a partir de una entrevista abierta y una entrevista semiestructurada de carácter triangular.

Como resultado, los investigadores establecieron dos categorías: las perspectivas de los hijos y las perspectivas de los padres, según las cuales los niños consideran la parentalidad como una tarea solitaria y sacrificada, por lo que buscan formas de aliviar las cargas de sus padres. Por su parte, los adultos destacan su disposición a una presencia permanente y su resistencia frente a los prejuicios que los presentan como violentos o negligentes en sus roles de crianza.

Asimismo, se concluye "la reciprocidad del cuidado emocional y material entre padres e hijos, en el marco de una red compleja y sutil de interrelaciones e interdependencias, que contraviene la lógica dicotómica de la dependencia/autonomía" (p. 9) y, en este sentido, una ética del cuidado, que se revelaría, por un lado, en el reconocimiento activo del niño como una persona provista de dignidad, con necesidades específicas por atender consecuentemente (distintas a las vivenciadas por los padres desde la crianza tradicional); y, por otro lado, en acciones intencionadas y enfocadas al bienestar del otro, como el apoyo en las labores domésticas para reducir las cargas de los padres.

Los trabajos referenciados hasta aquí indagan por diversas manifestaciones de la ética del cuidado de sí mismo y del otro, en el marco de distintas condiciones y contextos sociales. Ahora bien, en este punto, conviene citar una investigación que involucra el uso de la palabra como expresión de la ética del cuidado de manera explícita, al igual que sostiene el papel político y pedagógico de este paradigma de cara al posconflicto.

Estudiando, cuidando y parchando es la propuesta de intervención para la convivencia escolar, desarrollada por Mikán (2016), en la que la investigadora parte por aproximarse a las percepciones y prácticas de cuidado de estudiantes de secundaria, docentes, orientadoras y directivos de un colegio de la localidad de San Cristóbal, para establecer los aspectos más relevantes que para estos actores de la comunidad educativa contribuyen a fomentar una cultura de la ética del cuidado.

Para el análisis de la observación estructurada, registrada en diarios de campo, fotografías, clips de audio y video, Mikán (2016) tuvo en cuenta las categorías de cuidado de sí y del otro. En ambas, incluyó el uso de la palabra y en la segunda consideró, adicionalmente, la relación con el entorno físico (cuidado de lo otro). Por otro lado, para profundizar en la realidad escolar percibida

por el personal académico y los estudiantes frente al cuidado, ambos actores completaron una encuesta.

Para los docentes y administrativos, el cuidado de la palabra, seguido del autocuidado, el cuidado del otro y el cuidado del entorno son, en su orden, los aspectos a los que mayor prioridad debe darse al considerar la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la ética del cuidado para favorecer la convivencia en la institución. En cuanto a los estudiantes, en términos generales se evidencia una percepción favorable frente a su autocuidado, el cuidado que dan a los bienes escolares, el cuidado y la seguridad que ofrece el colegio y las relaciones interpersonales en la comunidad educativa.

Sobre estos asuntos, la autora menciona que el cuidado de sí mismo se refiere, principalmente, al cuidado del cuerpo, dejando de lado otros aspectos como la formación política y académica, el autogobierno, la toma asertiva de decisiones o la construcción de un proyecto de vida basado en la autoestima. Para ella, estos configuran una proyección del cuidado de sí, cuyo fortalecimiento desde una perspectiva pedagógica resulta complejo, dada la tendencia de los estudiantes a relacionar el cuidado con el sentido de vigilancia y control que les proporcionan las normas escolares contenidas en el manual de convivencia y no con el sentido reflexivo y ético que ellas han de suponer.

Para explicarlo, se vale de la distinción que Noddings (2002, como se citó en Mikán, 2016) hace entre cuidado natural y cuidado ético:

> El primero expresa un deseo, una inclinación y no es producto de una obligación o un deber, mientras que el segundo surge cuando el cuidado se realiza bajo una reflexión a partir del conocimiento de sí mismo, buscando establecer el mejor tipo de relación posible con el otro. En este orden de ideas, desde la perspectiva de la ética del cuidado, lo que motiva el cuidado no es la razón, sino el sentimiento hacia el otro y hacia el propio yo ético. (p. 20)

De igual modo, la investigadora señala que la percepción de cuidado y seguridad ofrecida por el personal educativo a los estudiantes se basa en la atención, escucha y apoyo ante sus necesidades físicas o emocionales, así como en la disposición y disponibilidad de recursos humanos y físicos para su protección. Por otro lado, resalta la alta valoración que dan al uso asertivo de la palabra para la construcción de un clima escolar positivo, siendo este uno de los hallazgos más significativos para orientar la propuesta pedagógica.

Es así como Mikán (2016) planteó una serie de actividades que se desarrollaron en la clase de ética de grado 6°, 8° y 10° y que fue divulgada mediante un blog abierto a la comunidad

educativa, que fue convocada a nutrir este recurso con sus propias experiencias. Las actividades fueron agrupadas en torno a: el cuidado de sí, el cuidado del otro, el cuidado del entorno y el cuidado de la palabra. Sobre este último, se destaca que, por iniciativa de algunos miembros de la comunidad, se conformó el grupo de cuidadores de la palabra, con la función de contribuir en la mediación de conflictos y promover la recuperación de la oralidad dentro del contexto escolar.

Finalmente, la autora concluye que los componentes estructurales que determinan las condiciones que favorecen el ejercicio de la ética de cuidado de sí y del otro en el ambiente escolar son: la corresponsabilidad como eje de las prácticas de cuidado, el reconocimiento del otro como posibilidad de construcción del yo, la creación colectiva de acuerdos con perspectiva reflexiva, la reivindicación de valores y emociones de los sujetos que concurren en la escuela y el rescate del discurso del cuidado y de la palabra como ejercicio del derecho a hablar y ser escuchado, que es un principio fundamental en el cuidado ético.

En suma, la idea que se articula más ampliamente al propósito de la presente propuesta investigativa es la planteada por Mikán (2016) acerca de que “El cuidado de la palabra es una expresión de cuidado de sí y del otro, que se puede pensar como elemento en la construcción de una cultura para la paz” (p. 36). La investigadora centra su apuesta en el entorno educativo; sin embargo, es posible trasladar estas acciones a una diversidad de espacios de interacción entre infancias y entre éstas y los adultos (y entre adultos) que les rodean, quienes, si bien desde el paradigma normativo actual están llamados a ser garantes de sus derechos, pueden resignificar sus interacciones en clave de corresponsabilidad, como lo propone la ética del cuidado.

De ahí la necesidad de reconocer que niñas, niños y jóvenes son tanto objetos como sujetos de cuidado. En otras palabras, en su carácter de sujetos sociales, son, a la vez, agentes y destinatarios de cuidado, aunque en el abordaje investigativo tiendan a ser presentados únicamente como receptores y los adultos como proveedores, que cimientan su acción desde una perspectiva racional, basada en principios de justicia, por sobre la relacional que se promueve en el paradigma ético.

Tras la revisión de los antecedentes hasta aquí descritos, en torno al relato oral como expresión de agencia infantil y a la ética del cuidado de sí mismo y del otro, se evidencian recurrencias a nivel metodológico, por cuenta del enfoque cualitativo y de diseños de tipo investigación acción participativa (IAP), fenomenológico o narrativo, que se apoyan en diversos instrumentos como la observación participante y no participante, diarios de campo, encuestas,

cuestionarios, entrevistas, entre otros, como talleres, artefactos basados en las artes y, desde luego, el relato oral.

En aquellos trabajos en los que este último es considerado el insumo fundamental y su definición como forma de recapitular la experiencia se hace explícita, también se hace manifiesto su valor como lugar de expresión de la subjetividad (en este caso, infantil), siendo esta una recurrencia a nivel teórico. De este modo, el despliegue de las capacidades discursivas y narrativas infantiles se configura como una de las manifestaciones de su capacidad de agencia. Esto se materializa, por ejemplo, en otros trabajos en los que se reportan como hallazgos resultados alternos a las hipótesis de investigación luego de explorar directamente las acciones, opiniones y perspectivas de niñas y niños.

Otra recurrencia que se alinea a nivel problémico con *Palabras que Cuidan* tiene que ver con el propósito de contribuir a la convivencia, el cual es planteado en la mayoría de las propuestas de investigación consultadas, que se desarrollan principalmente en entornos escolares. Estas apuestas suelen proponer la sensibilización, el diseño y la implementación de estrategias pertinentes al contexto; sin embargo, en algunos casos dejan de lado las voces infantiles o se limitan a apropiarlas para profundizar en el problema, sin considerar su potencial en la transformación del mismo, lo que constituye un vacío en el abordaje investigativo en el campo de la infancia al respecto.

Asimismo, la indagación en cuanto a la relación entre relato oral y ética del cuidado es escasa, puesto que hay poca evidencia sobre su estudio desde un enfoque narrativo. Igualmente, esta limitación se extiende al cuidado de la palabra como expresión de la ética del cuidado y, más específicamente, con una clara alusión al principio de responsabilidad que esta implica.

1.3. Delimitación contextual

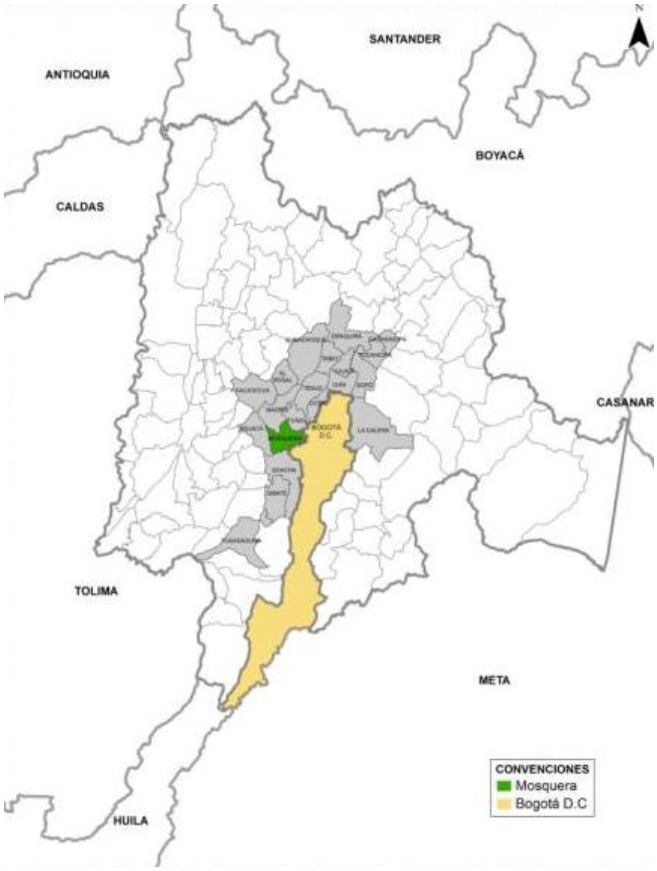
Reivindicar el lugar de la ética del cuidado en los vínculos humanos y de la subjetividad discursiva infantil como expresión de agencia supone valorar la individualidad de los sujetos infantiles, sus roles e interacciones en los escenarios en que se producen sus acciones cotidianas. Por lo tanto, esta investigación buscó fomentar experiencias para favorecer el reconocimiento de sí mismo, así como recursos para el afrontamiento de conflictos y relaciones vinculares basadas en el respeto, en dos (2) contextos de socialización diferentes al entorno escolar, bajo la perspectiva de la ética del cuidado y con énfasis en la potencia de la palabra.

Esta elección se respalda en el vacío investigativo evidenciado en los antecedentes expuestos en el apartado anterior, según los cuales, tanto la ética del cuidado como el reconocimiento de la subjetividad y de la agencia infantil desde su capacidad discursiva han sido abordados a nivel empírico, mayoritariamente en instituciones educativas. El interés de la investigadora se centra en promover, dentro de sus ámbitos próximos de acción, la participación de niños, niñas y adolescentes, a partir de la escucha de sus voces en contextos fuera del aula escolar, desde su reconocimiento como miembros de comunidades familiares, educativas y sociales específicas.

Se trata de dos grupos: el primero, de hermanos de un mismo grupo familiar residente en Mosquera y el segundo, de compañeros de un programa de educación musical no formal, ubicado en Bogotá. A continuación, se describen ambos contextos, con el fin de ampliar su comprensión y relevancia para el propósito de la presente investigación.

Figura 1

Localización de Mosquera



Nota: Fuente: Secretaría Distrital de Planeación (2022).

Mosquera es uno de los municipios que conforman el primer anillo del área metropolitana de Bogotá. Se localiza en la provincia sabana occidente del departamento de Cundinamarca, a 23 km de la capital colombiana, con la que limita por el oriente (Figura 1). Como expone el Boletín Mosquera en el Cumplimiento de los ODS 2022 de la Secretaría Distrital de Planeación, la ubicación estratégica del municipio le ha permitido desarrollar como principal actividad económica la industria, seguida de la construcción, la minería y el sector de servicios y de comercio.

Esto ha producido un crecimiento económico y poblacional que, no obstante, ha implicado retos en la planeación del territorio, que han ocasionado problemas como el uso inadecuado del suelo o el conflicto por su uso, traumatismos en las vías de conexión con Bogotá y otros municipios y la reubicación de familias en zonas de alto riesgo. Según las proyecciones del censo poblacional para el año 2021 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el número de habitantes de Mosquera asciende a 156.680 (Secretaría de Planeación Distrital, 2022), de los cuales el 98,8 % se ubica en zona urbana y 1,2 %, en zona rural.

El grupo etario de 0 a 18 años es el tercero más numeroso (26 %), precedido por la población joven, hasta los 28 años, (27 %) y por la población adulta (38 %), hasta los 59 años. De acuerdo con la Secretaría de Educación de Mosquera (2023), en el municipio existen actualmente 31 planteles educativos: 8 instituciones oficiales (18 sedes, 2 de ellas localizadas en zona rural) y 23 instituciones privadas.

Mosquera es el epicentro de la vida familiar, personal, escolar y laboral de la familia QR, conformada por tres hijos, de entre 7 y 15 años, la madre y el padre biológico de los dos menores de ellos, Sara y Samuel. Recientemente, el grupo familiar fue beneficiario de uno de los proyectos de vivienda de interés prioritario de los gobiernos municipal y departamental, que, por su ubicación, corresponde al nivel socioeconómico 1.

Actualmente, los tres hijos están escolarizados en instituciones educativas oficiales. El padre, de origen huilense, es operario en una empresa de ingeniería a las afueras de Mosquera. La madre es empleada de servicios generales en una compañía de insumos agrícolas y ama de casa. Ella y el padre biológico de Laura, la mayor de los hijos, provienen de Puerto López, municipio del departamento del Meta. La pareja se había separado a causa de violencia intrafamiliar, por lo que la madre decidió trasladarse a Mosquera entre el segundo y tercer año de vida de Laura. El padre de la niña falleció repentinamente por enfermedad, a la edad de 4 años de ella.

De acuerdo con una observación longitudinal no sistematizada de la cotidianidad del trato, tanto entre hermanos, como de padres a hijos (principalmente, de la madre), se presentan formas de comunicación con características de agresión activa y pasiva que generan un ambiente familiar frecuentemente hostil (ej.: gritar, hablar "golpeado"[1]). Ante esto, cabe señalar que:

> Desde la psicología y la perspectiva sistémica, la comunicación es el origen y la consecuencia de la capacidad familiar de adaptarse y evolucionar de forma armoniosa ante los momentos de cambio y exigencias del ambiente, que amortigüen el impacto del estrés que ocurre en los diferentes momentos del ciclo vital. (Gómez, 2021, p. 13)

Por lo tanto, para el caso descrito, se apela a las posibilidades que tiene la comunicación familiar de transformar los vínculos entre sus miembros desde el reconocimiento y la vivencia de la alteridad.

El segundo contexto de socialización abordado en esta investigación se da en Bogotá, ciudad capital de Colombia, en la que confluyen personas de diferentes regiones del país y de fuera de él, por condiciones de movilidad social o migratorias, constituyéndose en el principal epicentro de la diversidad cultural a nivel nacional. De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018 del DANE, la población total de Bogotá ascendió a 7.412.566 personas, de las cuales el 60,2 % nació en esta ciudad, 35,05 % en otro municipio y 2,88 % en otro país. Para la misma fecha, del total de habitantes censados, el 18,6 % correspondió a población infantil entre 0 y 14 años (DANE, 2019; Secretaría Distrital de Planeación, 2021).

Este marco demográfico contextualiza varios de los aspectos relevantes para la elección del segundo grupo de estudio, que concurre en la Academia Llano y Joropo, ubicada en el barrio Country Sur, de la localidad Rafael Uribe Uribe. Esta institución cultural desarrolla actividades de formación y circulación del folclor llanero en Bogotá desde el año 1989, bajo la dirección de su fundador, el maestro Hildo Ariel Aguirre Daza, nacido en Monterrey (Casanare).

Desde su creación, esta academia se ha enfocado principalmente en el trabajo con población vulnerable residente en el sur de la ciudad, inicialmente, con adultos que, a comienzos de la década de 1990, vivenciaron el auge de la música llanera en Bogotá, gracias a una mayor difusión en radio y televisión de cantantes llaneros de Colombia y Venezuela y al asentamiento y circulación creciente de varios artistas en la ciudad desde entonces (Garzón, 2016). Este fenómeno

[1] Según el Diccionario de Americanismos (2010), esta es una expresión popular que significa: "Hablar con tono fuerte y a modo de reproche, especialmente para imponer la autoridad o para no dejarse avasallar."

motivó una expansión en el interés por formarse en la ejecución de instrumentos del formato llanero a nivel distrital.

De esta demanda, surgió la necesidad por capacitar a sus primeros estudiantes en la enseñanza a nuevos aprendices, para lo cual contó, más adelante, con el apoyo de la Presidencia de la República en el marco del Plan Colombia, para otorgar el título de Auxiliar de Instrucción en Música con Énfasis en Instrumentos Llaneros a 35 de los estudiantes con mayor avance y desempeño en su proceso formativo, mediante el proyecto Jóvenes en Acción, en 2002.

La Academia Llano y Joropo ha desarrollado labores tanto de formación musical, como de conformación de agrupaciones musicales activas en conciertos, giras y presentaciones en programas de radio y televisión, realización de producciones discográficas y participaciones en festivales y encuentros a nivel nacional e internacional. A partir de la década del 2000, ha sido ganadora de diversas convocatorias de entidades oficiales como el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, el Ministerio de Cultura y el Instituto Distrital de las Artes (Idartes), así como de estímulos de otras instituciones de carácter privado.

Durante 35 años de actividades, en esta institución se han instruido musicalmente más de 4000 personas. En los años más recientes, han sido niños, niñas y jóvenes la población de mayor apropiación tanto en los procesos de formación, como en los proyectos de circulación y difusión gestionados por su director. De acuerdo con el Sistema de Información de la Música (SIMUS)[2], para 2018, los beneficiarios de 6 a 11 años comprendieron el 20 % y los de 12 a 18 años, el 40 % del total de estudiantes activos.

Cabe mencionar que esta tendencia se mantiene como resultado de programas en los que se promueve la participación infantil y juvenil permanente, tales como el Encuentro Internacional Maestros del Arpa, gestado por la Corporación Llano y Joropo en 2014 (Figura 2); los eventos de clausura anual de actividades, vigentes desde 1989 hasta la fecha; la plataforma virtual Llano y Joropo, desarrollada e implementada durante la pandemia por COVID-19, con más de 300 alumnos alrededor del mundo actualmente, y proyectos de alcance interno, local, distrital, nacional e internacional en los que se visibiliza y apoya a talentos emergentes.

[2] SIMUS es la plataforma presentada por el Ministerio de Cultura en 2017, como parte del Plan Nacional de Música para la Convivencia, para la organización, registro y caracterización del sector musical existente en el país, mediante directorios y mapas musicales de diferentes actores (agentes, agrupaciones, entidades y escuelas), promoción de artistas, agendas musicales, clasificados y noticias de interés.

Figura 2

Grupo Arpas Kids. VIII Encuentro Internacional Maestros del Arpa.



Nota: Archivo de la Corporación Llano y Joropo.

Como en sus inicios, gran parte de los niños, niñas y jóvenes que asiste a la academia en la actualidad reside en el sur de la ciudad y pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Frecuentemente, se trata de hijos e hijas de antiguos alumnos, de familias inmigrantes de Venezuela o de personas y grupos familiares que hicieron de la música llanera su proyecto de vida, por lo que se dedican a interpretar sus instrumentos, cantar y bailar en eventos privados, en establecimientos gastronómicos o en el transporte y la vía pública, ya sea a diario o los fines de semana en alternancia con otras actividades laborales o académicas, siendo estas algunas de las características, en general, del gremio musical llanero en Bogotá.

En la Academia Llano y Joropo concurren los intereses de una pareja de hermanos venezolanos, Mauricio y Ashly, de 10 y 14 años, quienes se instalaron en Bogotá desde el año 2018, junto con sus padres y sus abuelos maternos colombianos, en la residencia de la familia extendida de origen colombiano, donde viven más tíos y primos de ambas nacionalidades. Los niños, sus padres y sus abuelos paternos nacieron en Trujillo, ciudad capital del estado andino occidental del mismo nombre. Actualmente, el padre administra a distancia el local de víveres en el que trabajaba en su ciudad de origen. La madre trabaja de forma presencial en Bogotá como ingeniera electrónica.

La historia de la familia VC está marcada por la música llanera, pues la abuela materna nació en Aguazul (Casanare) y vivió en otros municipios de los llanos orientales con su familia de origen durante su infancia y adolescencia. En los años 80, se trasladó con su esposo a Venezuela en busca de oportunidades que ofrecía la bonanza petrolera. Mientras sus hijos nacieron, se criaron y vivieron en ese país hasta pasados los 20 años de edad, sus hermanos en Colombia se trasladaron a Bogotá para finalizar sus estudios y buscar trabajo. Algunos de ellos, que habían aprendido a tocar los instrumentos tradicionales de la región, se dedicaron a ofrecer serenatas llaneras y a dar clases a domicilio. Con este oficio y sus ahorros, pagaron sus estudios universitarios y algunos todavía hacen parte de proyectos musicales esporádicos.

Ella regresó a Colombia con su esposo en 2017. Sus hijos menores ya habían llegado el año anterior en busca de empleo. Finalmente, su hija mayor llegó con sus hijos y esposo un año después a la misma casa, en el barrio Quiroga. En este sector, transcurre el día a día de Ashly y Mauricio, pues su colegio queda a unas pocas calles, al igual que la parroquia, en la que él oficia como monaguillo y ella, como miembro del coro los fines de semana. Además, en la misma localidad, a 15 minutos a pie desde su casa, queda la Academia Llano y Joropo, donde él toma clases de maracas y cuatro y ella, de arpa y canto, tres días entre semana.

El tercero de los participantes de este contexto, que a lo largo de la investigación será identificado como Grupo 2: Bogotá, es Matteo, de 9 años, residente en el mismo barrio donde se ubica la academia. Al igual que los hermanos VC, él está escolarizado y su colegio, de carácter privado, queda a pocas calles de su casa. Matteo es hijo único y vive con su mamá y su abuela materna, quienes han estado a su cuidado junto al abuelo materno, que falleció recientemente.

La madre es profesora de secundaria en su mismo colegio. La abuela es quien más tiempo pasa con él y quien lo inscribió en los procesos de formación de cuatro llanero, motivada por la tradición de la academia en el sector y por la experiencia de vecinos y de una sobrina que participó con anterioridad a la misma edad de su nieto. Matteo asiste allí todos los días entre semana desde febrero y, en pocos meses, con sus avances en el aprendizaje del instrumento, ha participado en la temporada de Jueves de Concierto, como cuatrista acompañante, y como solista en su primera presentación en su colegio.

Así como en el Grupo 1: Mosquera, una observación longitudinal no sistematizada de las relaciones entre niñas o niños y adultos que frecuentan la academia (en este caso, sus cuidadores o tutores) revela la presencia de formas de agresión activa y pasiva en la comunicación, propios

de interacciones hostiles. Se ha observado que estas situaciones son críticas en ciertos momentos del proceso formativo, por ejemplo, ante la voluntad de algunos niños y niñas de no ser parte o de no continuar en las actividades de la academia, dado que es frecuente que la inscripción y/o permanencia en estas respondan a las aspiraciones de los padres en términos de proyección artística de sus hijos e hijas, y no directamente al interés de ellos y ellas.

Otra de las circunstancias en que se manifiestan comportamientos poco responsivos o sensibles en la comunicación con niños y niñas en este contexto puede darse en los momentos de preparación y presentación en los diferentes eventos, en los que se agrega aún más tensión al ya difícil reto de exponerse públicamente, desde el uso de la palabra, por ejemplo, mediante comparaciones, críticas, llamados de atención constantes, intimidaciones, amenazas o la imposición de expectativas de los padres frente al desempeño de sus hijos o hijas en la ejecución del instrumento.

Es importante mencionar que en los casos seleccionados del Grupo 2: Bogotá no se han evidenciado directamente las situaciones descritas. Sin embargo, su participación en un contexto artísticamente competitivo que los interpela constantemente a nivel socioemocional como artistas en formación requiere de herramientas para su despliegue favorable y, si es preciso, de manera preventiva, en sus círculos próximos de acción, uno de los cuales es la familia y otro, el espacio mismo de aprendizaje musical representado en la academia.

Los comportamientos verbales mencionados en ambos contextos son sumamente relevantes para esta investigación, en tanto que, en palabras de Dube et al. (2023): “Así como los niños y niñas requieren entornos físicos enriquecedores, seguros y de apoyo por parte de sus cuidadores adultos, también necesitan de ellos una comunicación que no les denigre, sino que promueva un autoconcepto y un desarrollo saludables” (p. 2, traducción propia).

En su revisión sistemática sobre abuso verbal infantil, los autores advierten que de las cuatro formas de maltrato infantil reconocidas en la actualidad (abuso físico, abuso sexual, abuso emocional y negligencia), es el abuso emocional el que ha alcanzado mayor prevalencia en los últimos años. Afirman que esto puede explicarse, entre otras razones, por las distintas formas en que este se manifiesta, una de las cuales consiste, precisamente, en el abuso verbal, que se caracteriza por gritos, intimidaciones, humillaciones y amenazas verbales, que pueden ser tan nocivas para el desarrollo físico y mental humano (no solo en la infancia) como otros tipos de maltrato clínicamente establecidos.

Por lo anterior, Dube et al. (2023) reclaman que el abuso verbal infantil perpetrado por adultos (figuras parentales, educadores, entrenadores, etc.) sea claramente definido y tipificado como un subtipo de abuso emocional, o bien como un nuevo tipo de maltrato infantil en sí mismo, ya que esta falta de especificidad conceptual ha limitado su identificación e intervención de forma apropiada, al tiempo que podría sugerir que comportamientos considerados abusivos podrían ser vistos como disciplinarios cuando provienen de los padres u otras figuras de autoridad, dando así cierta legitimidad a estas acciones.

Los autores concluyen que el abuso verbal infantil ha sido denominado en la literatura fundamentalmente como abuso verbal, agresión verbal y hostilidad verbal, y que, a pesar de la falta de consenso conceptual al respecto, este puede presentarse de formas alternas a las "ruidosas y directas" (p. 14, traducción propia). Por lo tanto, se deben tener en cuenta tanto el contenido de las palabras pronunciadas, como su intención y el modo en que estas son expresadas a los niños y niñas.

Desde luego, estas conclusiones tienen cabida no solo en los vínculos entre padres e hijos, sino además en toda díada comunicativa humana, en tanto los efectos del habla dirigida a otro se evidencian a lo largo del ciclo vital en cómo construye su habla interna. Por sus implicaciones en la cognición, la conducta y el desarrollo humano, este fenómeno ha sido estudiado desde las ciencias del lenguaje, la filosofía, las neurociencias y la psicología, bajo diferentes denominaciones (Martín, 2021; Geva y Fernyhough, 2019; Fossa, 2017; Alderson-Day y Fernyhough, 2015; Morin, 2013, 2009).

Investigadores como Geva y Fernyhough (2019) describen el habla interna (*inner speech*) como "la experiencia de hablar en silencio en la mente" (p. 1, traducción propia). La literatura disponible ha coincidido en respaldar la perspectiva vygotskiana acerca del desarrollo y las funciones del habla externa, el habla interna y el habla privada, dentro de un marco cultural. De este modo, antes de los 4 años, es común ver en el juego infantil un habla que se dirige a sí mismo, que Piaget denominó inicialmente *habla egocéntrica* y asoció a la resolución de problemas propios de los momentos lúdicos.

Para Vygotsky, este *pensamiento verbal* también se manifiesta en el juego colectivo, por lo que le otorga además una función social, que más adelante, en la etapa preescolar, se reduce paulatinamente para dar lugar al habla interna. El habla en voz alta para sí mismo (antes egocéntrica) reaparece eventualmente ante las necesidades del sujeto a lo largo de su vida, pues

continúa teniendo importantes funciones psíquicas en la adultez, como la autorregulación cognitiva y conductual (Alderson-Day y Fernyhough, 2015). Es decir, que el adulto puede moverse de forma flexible entre el habla autodirigida abierta, o habla privada, y el habla autodirigida encubierta, o habla interna (Fernyhough, 2004, como se citó en Geva y Fernyhough, 2019).

Vygotsky (1934, como se citó en Fossa, 2017) "concluyó que el habla interna en la experiencia humana sería el producto de la evolución del lenguaje egocéntrico de lo interpsíquico a lo intrapsíquico" (p. 319). Esto es posible gracias al proceso de internalización, por el que el niño pone en uso las herramientas intelectuales que existieron primero fuera de él, es decir, que tienen origen en su entorno social. Así, las niñas y los niños "aprenden primero a responder a las demandas verbales adultas para orientar y controlar su propio comportamiento; esta función reguladora del lenguaje se internaliza gradualmente y se vuelve cada vez más autogenerada" (Morin, 2009, p. 394, traducción propia).

Dicho de otro modo, el habla interna se desarrolla por la apropiación progresiva de las formas lingüísticas que han sido moldeadas en las interacciones sociales. Con el tiempo, las palabras que los adultos significativos usaron previamente para regular las acciones del niño se convierten en su primer mecanismo para regular su propio comportamiento posteriormente (Geva y Fernyhough, 2019).

De esta manera, el lenguaje externo del adulto se convierte en el lenguaje interno del niño. Para Vygotsky (1934, como se citó en Fossa, 2017) el lenguaje interno precede al externo. Él explica esta relación así: "El lenguaje externo es el proceso de transformación del pensamiento en la palabra, su materialización y objetivación. El lenguaje interno es un proceso de sentido opuesto, que va de fuera adentro [sic], un proceso de evaporación del lenguaje en el pensamiento" (p. 319).

Dicho esto, como afirma Morin (2009), el habla interna puede considerarse un arma de doble filo: en su carácter funcional, se asocia a capacidades como la autorregulación; mientras que, si es disfuncional, puede conllevar desde estados afectivos negativos transitorios, como la preocupación excesiva, la culpa y la vergüenza, hasta trastornos psicológicos, cuando estados de este tipo se tornan frecuentes, repetitivos o intrusivos. Además, el autor refiere que para la psicología cognitiva clínica es claro que existe una asimetría entre el discurso interno positivo y el negativo, según la cual hay un impacto más significativo de lo adverso.

Por ello, por ejemplo, al evaluar el cambio cognitivo producto de la intervención psicoterapéutica, si bien hay una disminución de los pensamientos negativos, no hay un aumento

en los pensamientos positivos. Además, los primeros presentan correlatos a nivel fisiológico, como el aumento en la frecuencia cardíaca, que no se identifican en los segundos. Incluso, como en un efecto rebote, los intentos por suprimir pensamientos no deseados en el discurso interno (pensamientos negativos autorreferentes) pueden hacer que estos se experimenten con mayor frecuencia, generando así más ansiedad, depresión y baja autoestima (Morin, 2009).

A partir de todos estos planteamientos, psicoeducadores infantiles a nivel global se han dedicado en los años recientes a divulgar premisas basadas en las neurociencias afectivas del desarrollo, que posibiliten la movilización de un cambio de paradigma frente al trato a la infancia. Una de ellas consiste, precisamente, en que la forma como un adulto trate a un niño será la forma como éste se trate en adelante (esto es, a través de su habla interna). Esto se demuestra mediante la evidencia científica de que el sistema de redes corticocorticales, primordialmente la red neuronal por defecto (RND), se activa ante la baja demanda cognitiva, el reposo o el procesamiento de contenidos de la conciencia como, por ejemplo, los pensamientos autorreferentes, en los que se basa el habla interna (León y León, 2019).

En este sentido, conviene reiterar, como propósito de *Palabras que Cuidan*, la necesidad de una comunicación respetuosa entre adultos y niños, tomando como ejemplo dos de tantos contextos en que las infancias participan y tienen poder de agencia, por el uso de la palabra. De esta manera, a partir del planteamiento del problema, la revisión sistemática de la literatura y la delimitación contextual surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo expresan la ética del cuidado de sí mismo y del otro, a través de la palabra, dos grupos de niños y niñas residentes en Mosquera y Bogotá?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Comprender los sentidos de ética del cuidado de sí mismo y del otro que circulan en los relatos orales y opiniones de niños y niñas residentes en Mosquera y Bogotá.

1.4.2. Objetivos específicos

1) Recuperar ideas y experiencias de niños y niñas en torno a la ética del cuidado de sí mismo y del otro, a través de sus relatos orales.
2) Analizar los sentidos de ética del cuidado de sí mismo y del otro, presentes en los relatos orales e ideas de niños y niñas.

3) Recuperar formas de expresión de la ética del cuidado de sí mismo y del otro, por medio de la palabra, propuestas por niños y niñas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el contexto de los lenguajes y las narrativas infantiles que dan nombre al énfasis de investigación en el que se inscribe este trabajo, este capítulo da respuesta a los lugares de enunciación que, mediante los principales planteamientos teóricos relacionados con los propósitos de la presente propuesta investigativa, dan sustento a sus tres aspectos centrales: el relato oral, la agencia infantil y la ética del cuidado.

2.1. Relato oral

El apartado que se presenta explora la naturaleza del relato oral como herramienta fundamental en la construcción social de la realidad y la identidad durante la infancia. A través de un recorrido teórico sólido y bien cohesionado, se destacan las voces de autores clave en el campo, profundizando en sus aportes y estableciendo diálogos enriquecedores entre ellos.

Dentro de las múltiples aproximaciones que se han hecho históricamente al lenguaje desde diferentes perspectivas, Vygotsky lo define como hecho social que precede al pensamiento y, además, influye en él (1995, como se citó en Quitián, 2016). Esta idea surge en el marco de su teoría sociocultural, en la que se fundamenta el enfoque de interaccionismo social, según el cual la realidad es construida socialmente y los sujetos, en sus relaciones subjetivas, mediadas por el lenguaje:

> Como lo plantean Berger y Luckman (1989) y Gergen (2007), los sujetos son producidos en las relaciones y las interacciones intersubjetivas, y[,] al mismo tiempo, con la mediación del lenguaje, construyen, resignifican y transforman las realidades de las que participan en contextos sociales, culturales e históricos. (Ospina et al., 2012, p. 28)

Por lo que, independientemente de las corrientes epistemológicas a partir de las cuales se desarrollen una cierta variedad de teorías, existe consenso con respecto a que el carácter de humanidad del ser humano lo otorga el lenguaje. Así lo expresa el biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana (1989) al afirmar que: “Lo humano surge, en la historia evolutiva del linaje homínido a que pertenecemos, al surgir el lenguaje” (p. 77) y que “no podemos dejar de notar que los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede” (2001, p. 25).

Lo anterior pone de presente, una vez más, la naturaleza social del lenguaje y, con ello, su rol esencial en la construcción de la realidad. Citando la obra *Realidad mental y mundos posibles*, del psicólogo social Jerome Bruner, Moreno (2012) explica que dicha construcción de la realidad

se da mediante dos formas de funcionamiento cognitivo, que, en su coexistencia, dan cuenta de la riqueza de la mente humana: la paradigmática y la sintagmática.

El pensamiento paradigmático es formal y descriptivo, se orienta a la búsqueda de explicaciones de fenómenos concretos mediante mecanismos de verificación empírica para producir argumentos y teorías con carácter de verdad; mientras que el pensamiento sintagmático o narrativo es interpretativo y subjetivo, se inclina hacia la comprensión de la experiencia y los actos humanos, por medio de la creación de secuencias narrativas y de la atribución de intenciones, que se materializan en relatos, ya no con estatus de verdad, sino de verosimilitud.

A lo largo de la historia y en la cotidianidad de la acción humana, los relatos han estado y están presentes, tanto en los individuos, como en los grupos sociales, lo que refleja la necesidad de contarse y de contar historias para comprender y dar a conocer la experiencia personal o colectiva, entendida como "eso que me pasa" (Larrosa, 2009), tanto para sí mismo como para otros.

En palabras de Santamaría (2019), "la transmisión de la cultura se hace masivamente por el acto narrativo oral en las diferentes situaciones [en] que éste se organiza. Es, asimismo, por la 'puesta en relato' que se producen, se verifican y se reconducen los diferentes vínculos de identidad" (p. 15). Para Bruner (2013), de no ser por la capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa, la vida colectiva en una cultura no sería posible, puesto que, como sugiere Tomasello (1999, como se citó en Bruner, 2013) esto requiere como condición previa la habilidad de leer las intenciones recíprocas y los estados mentales de un otro.

Ahora bien, tomando en consideración los dos planteamientos anteriores, sobre la construcción de identidad y las habilidades intersubjetivas que implica el relato, cabe mencionar el rol del sujeto que narra. De acuerdo con Santamaría (2019), en este caso, este es considerado un sujeto discursivo, en tanto desarrolla una actividad narrativa (que, en otras circunstancias, también podría ser descriptiva o argumentativa).

En un sentido más amplio, como sujetos comunicativos que "pone[n] en escena su discurso en función de la diversidad de influencias que tiene[n] sobre el otro" (Santamaría, 2019, p. 14), las niñas y niños no son ajenos a las manifestaciones narrativas del lenguaje. A partir de su obra sobre investigación narrativa infantil, con base en lo propuesto por Frédéric François, Santamaría (2019) señala que la diversidad discursiva en las producciones orales de niños y niñas los hace autores

con múltiples posibilidades de organización del discurso, de creación de personajes y de movimientos discursivos.

Para la misma autora, el estudio del relato no es solamente "una forma privilegiada de acceder al mundo de los niños y de las niñas" (Santamaría, 2019, p. 325), sino también, de explorar sus puntos de vista sobre sí mismos y sobre su entorno. Si examinamos la primera parte de esta afirmación, es conveniente retomar a Montes (2001), en su referencia al lenguaje propio de los niños como lenguaje silvestre, en contraposición con el lenguaje oficial del adulto, al que considera "deshistorizado", por su desprendimiento de las situaciones vividas.

De hecho, en el intento del adulto por oficializar el lenguaje original del niño, lo coloniza; sin embargo, la actitud de este último no es de sometimiento, sino de apropiación. En sus palabras: "Lo agarra por donde mejor le parece y lo hace ingresar a su mundo" (p. 53), bajo sus propias reglas y libertades, hasta que, finalmente, es domesticado. Montes (2001) se resiste a tal desenlace, por lo que plantea como ideal una relación más fértil entre el lenguaje personal y el oficial, que no vacíe, sino que enriquezca el lenguaje que el niño ha descubierto en sí mismo.

Si examinamos la segunda parte de la afirmación, sobre el acceso a sí mismo por el relato, Cabrejo (2020) hace referencia a la dimensión psicológica del lenguaje, que aborda principalmente desde su manifestación oral, al que define como "destino" individual y social de la vida infantil. Este autor se basa en que la interacción servir - devolver[3], en la que el eco positivo que un adulto psíquicamente disponible le hace a un bebé, cada vez que su actividad mental se expresa, es el modo como éste va construyendo la presencia del otro en sí mismo. Solo algunos meses después, aparece el balbuceo como forma de comunicación con el otro al interior de sí:

> "Un relato para sí mismo que va a permanecer para siempre. Ese monólogo silencioso nunca será abandonado. El bebé puede, más tarde, dirigirse a alguien porque lleva otro simbólico dentro de sí mismo y es necesario que ese otro simbólico sea agradable". (2006, p. 4)

Por su parte, Bruner (2013) señala que el relato modela la experiencia, como "una matriz que le impone su forma" (p. 20), es decir, que la modifica. Esto lo ejemplifica al mencionar que, en el contexto terapéutico con enfoque psicoanalítico, la forma como un consultante narra su vida influye en su modo de vivirla. Igualmente, plantea cómo las narrativas autorreferenciales (como la autobiografía), que crean el yo, buscan conciliar el pasado y el presente de forma aceptable, para

[3] La interacción servir – devolver es uno de los tres aspectos clave para el desarrollo infantil temprano, según el Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard.

poder conservarlo. Esto ocurre mediante una "dialéctica perpetua" entre ambos (pasado y presente), que se debate entre "*como siempre ha sido y justamente debe seguir siendo mi vida* y *como habrían podido y podrían seguir siendo todavía las cosas…* [énfasis agregado]" (p. 30).

De acuerdo con Santamaría y Bothert (2011), lo anterior le representa al sujeto infantil un reto, al adaptar sus vivencias a las formas narrativas que los adultos le han modelado. Las autoras consideran que sin las habilidades que el niño posee, y que se potencializan a través de la mediación adulta, resulta difícil sobreponerse a las contradicciones de la vida social. Sin embargo, cabe preguntarse lo siguiente: si este andamiaje adulto promueve narrativas negativas, ¿qué narrativas de sí mismo y de su realidad se espera que construya y sostenga el niño?

Es por eso que, en concordancia con los propósitos de la presente investigación, se alude a las narrativas generativas, denominadas así en la obra de Ospina y Ospina et al., a partir de la propuesta de Gergen (2007), quien, desde el construccionismo social y el paradigma apreciativo (inaugurado por Cooperrider en 1986) basado en este enfoque, se refiere a las narrativas apreciativas como aquellas que poseen un valor positivo y un potencial para generar visiones alternativas en circunstancias adversas y, con ello, transformar realidades en contextos de acción colectiva.

Desde esta perspectiva, las personas "se desplazan desde la orientación divisiva 'nosotros' vs. 'ellos'[,] hacia una concepción del 'nosotros'" (Gergen, 2007, p. 348). De lo anterior, se infieren posibilidades de resignificación no solo de las experiencias pasadas con mediación del lenguaje, sino también de las formas de interactuar con otros, lo cual guarda una relación estrecha tanto con la capacidad de agencia humana, encarnada en esta propuesta de investigación desde la infancia, como con la perspectiva ética del cuidado.

2.2. Agencia infantil

Palabras que Cuidan comprende la infancia desde el campo de los nuevos estudios sociales de infancia, cuyo eje estructurante, según Gaitán-Muñoz (2006, 2022), es la nueva sociología de la infancia. Esta subdisciplina sociológica ha venido en desarrollo desde finales del siglo XX, como lugar epistemológico de enunciación crítico al paradigma de protección que emergió con la Convención Internacional de Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas en 1989 y su posterior ratificación por diferentes países (entre ellos Colombia, por medio de la Ley 12 de 1991), a partir de la cual niños y niñas son considerados sujetos titulares de derechos.

El paradigma de derechos es visto por la nueva sociología de la infancia como insuficiente no solo para abordar infancias otras y/o disidentes, por haber sido producido en el norte geopolítico global bajo criterios de universalización y desarrollismo (Carreño, 2015; Szulc, 2019; Guerrero, 2023), sino además porque, de modo general, como señala Galvis (2006, como se citó en Carreño, 2015), "no logró desentrañar de la noción de niño frágil, inocente y vulnerable, la esperada capacidad de los niños y niñas para ejercer sus derechos, puesto que continúa ausente su reconocimiento jurídico *como titular de sus libertades y de su existencia* [énfasis agregado]" (p. 16).

De ahí que, para diversos autores, a pesar de la amplia promulgación de este modelo como discurso oficial y de la participación infantil como uno de los derechos allí contenidos, niñas y niños no gocen plena o efectivamente de él, ni en el plano legal ni en el plano concreto y, de hecho, la titularidad de derechos sea interpretada y empleada de múltiples formas.

Por otro lado, desde la nueva sociología de la infancia se propone superar aproximaciones previas a la infancia, principalmente desde metodologías en las que niños y niñas de variados grupos sociales fueron tomados casi exclusivamente como objeto para el estudio del desarrollo de la socialización humana, y, en cambio, plantearla, por primera vez, como una *categoría permanente en la estructura social* y a los niños y niñas como *actores sociales que deben ser estudiados por sí mismos* (Gaitán-Muñoz, 2006, 2022).

Lo anterior coincide con la crítica de Blumer (1982) acerca de que se ha dado mayor importancia a los factores, en este caso, la socialización, que a los significados que se construyen en la interacción por el o los agentes que intervienen en ella. No en vano, como afirma Carreño (2015), el concepto de socialización, entendida como enculturación, rivaliza con el de agencia.

El reconocimiento de la infancia como construcción social y de niños y niñas como actores sociales como eje central en la nueva sociología de la infancia y en los campos adyacentes que, en conjunto, integran los estudios sociales de la infancia contemporáneos es el resultado de aportes provenientes fundamentalmente de la sociología mediante los conceptos de estructura y acción (Giddens, 1984, como se citó en Gaitán-Muñoz, 2022), y de la antropología, a partir de las reflexiones sobre el trabajo de autoras como Margaret Mead y Ruth Benedict, entre otros (Pachón, 2009), que, como describe Pachón (2015) emergen del énfasis que esta mirada disciplinar ha otorgado "a la diversidad de la experiencia humana y de la necesidad de comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista del otro" (p. 43), específicamente, a través del método etnográfico,

como diseño antropológico por excelencia, lo que, a su vez, guarda relación con los planteamientos de Giddens (2012) sobre acción, en tanto flujo de experiencia vivida, cuya categorización en segmentos (actos) es fruto de un proceso reflexivo del actor (agente) o de la consideración de otro.

De acuerdo con Gaitán-Muñoz (2006), la nueva sociología de la infancia recoge en tres enfoques las trayectorias que marcaron el desarrollo de la infancia como categoría y de la acción social de los sujetos infantiles. En primer lugar, el enfoque estructural considera la infancia un hecho natural, en tanto etapa del ciclo vital y, a la vez, un segmento de la estructura social que contempla aspectos comunes a todos los niños. En segundo lugar, el enfoque relacional asume una postura generacional, según la cual la infancia existe en relación con y está supeditada a la adultez. Por último, el enfoque construccionista apela a la ya descrita perspectiva etnográfica que se ocupa de comprender las prácticas cotidianas de niñas y niños, en sus contextos de interacción con otros sujetos y los significados que les atribuyen a estas.

Es en el enfoque construccionista que se posiciona la capacidad de agencia, al referirse a la oportunidad de los individuos para actuar de forma independiente (James y James, 2012, como se citó en Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019), como lo propone inicialmente Giddens (1984). A través de la acción, guiada por reglas que la orientan y recursos que la habilitan, los agentes ponen de manifiesto la estructura social y, al mismo tiempo, tienen poder sobre su continuidad, transformación o ruptura.

Dichas reglas y recursos constituyen propiedades estructurales de la conducta colectiva, que los agentes conocen por medio de su experiencia vital y aplican en su interacción con otros, "actualizándolas y restableciéndolas como condiciones disponibles para la acción futura" (Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019, p. 196), no de forma sistemática, sino conforme a las circunstancias. De este modo, la posibilidad de cambios sociales es inherente a los actos de reproducción social, en poder de los agentes.

Si bien el concepto teórico original de agencia no menciona explícitamente a niños y niñas, tampoco les excluye. Son autoras como Mayall (2002) y Alanen (1994), quienes se aproximan a esta forma de pensar el fenómeno de la infancia contemporánea, al enfocarse en la capacidad de razonamiento moral del sujeto niño y a sus posibilidades de agencia dentro del sistema generacional existente, respectivamente. En el contexto latinoamericano, Liebel (1994) prefiere referirse a manifestaciones ya no individuales, sino colectivas de niños y niñas conscientes de su

pertenencia a grupos sociales minoritarios, que logren producir cambios en su entorno, conceptualizando así el protagonismo infantil (Gaitán-Muñoz, 2022).

La agencia es una capacidad constitutiva del sujeto niño del mismo modo que en el adulto; sin embargo, su alcance está determinado por una diversidad de factores sociales, políticos y económicos y por limitaciones que enfoques adultistas imponen al orden social (Sen, 2000; Mayall, 2002, como se citó en Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019):

> El poder de reconstrucción de la realidad no es ejercido solo por los adultos (o solo por los agentes dominantes), pues la otra acción, por muy pasiva que se presente, no deja de ser acción, no deja de ser una práctica de reconstrucción del mundo. (p. 207)

Y dado que, de acuerdo con Giddens (2015), la información sobre los propios actos le compete únicamente al agente desde su subjetividad, es fundamental rescatar las voces propias de los niños y niñas, con el fin de dilucidar las condiciones que posibilitan o inhiben su acción en los contextos que habitan. Considerarles agentes en el presente hace posible acceder a sus necesidades, proyectos, expectativas, miedos, ilusiones, entre otros contenidos transmisibles por el lenguaje, desde un lente respetuoso que reconoce en ellos quiénes están siendo hoy. En definitiva, es dentro del marco de la alteridad, por la que se reconoce a sí mismo y a un otro desde la singularidad y en su condición de seres sociales (más allá de la mismidad), que la capacidad de agenciamiento puede desplegarse.

En síntesis, es el enfoque de tipo construccionista el que permite pasar de la concepción clásica de infancia en relación con quien "está privado de voz" a quien agencia su propio discurso y, por lo tanto, será tenido en cuenta a lo largo de la presente apuesta investigativa, que abre espacio a la construcción y circulación de sentidos sobre ética del cuidado de sí mismo y con otros, a través de la palabra.

2.3. Ética del cuidado

La ética del cuidado, así denominada por la psicóloga feminista estadounidense Carol Gilligan por primera vez en 1982, ha motivado otras aproximaciones semejantes y opuestas que, en su conjunto, se enmarcan dentro de los estudios del cuidado actualmente. La propuesta de Gilligan surgió como alternativa a la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, prevaleciente en la época, que, para la autora, se basaba en sesgos de género, al establecer una madurez emocional inferior en las mujeres, con respectinterdependenciqo a los hombres (Suárez, 2011).

En *In a Different Voice* (1982), Gilligan sugiere que la teoría existente "representa la hegemonía epistémica del pensamiento masculino" (Durán, 2015), por lo que era necesaria una voz diferente que abarcara la condición humana en su extensión, incluyendo grupos sociales históricamente excluidos, desde una perspectiva intersubjetiva. A partir de sus observaciones, estableció que la experiencia moral de los hombres estaría más relacionada con el ámbito de los derechos y la igualdad y la de las mujeres, con el cuidado y las relaciones, lo cual no sería una condición inherente al sexo, sino producto de las prácticas sociales que han aproximado tanto a hombres como a mujeres a uno u otro patrón de pensamiento (Jana, 2008).

De acuerdo con lo anterior, Gilligan planteó, como punto central de su teoría, la existencia de una ética de la justicia (cercana a la ética deontológica o del deber, propuesta por Kant) y una ética del cuidado. Estas no deben ser excluyentes, sino complementarias entre sí, como lo resume Jana (2008):

> El camino [hacia el desarrollo moral] es diferente, pero la meta o lugar de arribo será la misma: aquella de los hombres, desde la igualdad de derechos hacia la intimidad y el cuidado; y la de las mujeres, de la relación de intimidad hacia la justicia y derechos. (p. 68)

Desde esta perspectiva, la ética del cuidado es esencialmente relacional y contextual. Este último es uno de los aspectos recurrentes en la crítica, al considerarlo poco práctico (a diferencia de un marco normativo), ya que "la caracterización del cuidado demanda mucha atención en los detalles precisos de cada situación" (Tronto, 2020, p. 30). Sin embargo, ambos son atributos fundamentales en la apreciación y práctica del cuidado en un sentido ético, al igual que la combinación de emotividad y racionalidad, el fomento de la interdependencia y la autonomía relacional y la instauración de la responsabilidad recíproca como principio (Comins, 2015, como se citó en García, 2021).

Boff (2002) parte del modo-de-ser-en-el-mundo como "forma de existir y de coexistir, de estar presente, de navegar por la realidad y de relacionarse con todas las cosas del mundo", mediante la cual "el ser humano va construyendo su propio ser, su autoconciencia y su propia identidad" (p. 74), para proponer que aquel que se basa en el cuidado, denominado por él como modo-de-ser-cuidado, es el que rescata y preserva la esencia humana, en contraposición con el modo-de-ser-trabajo, relacionado con la satisfacción de necesidades y deseos propios, como forma exclusiva de habitar el mundo.

Para Boff (2002), desde este modo-de-ser esencial orientado por el cuidado, las personas se relacionan con las cosas por su valor intrínseco y no por su valor utilitarista, lo cual supone no solo una implicación afectiva, sino también actitudes de inquietud, preocupación y atención hacia el otro. Así, al dar prioridad a lo social sobre lo individual, incluyendo el cuidado de la casa común —como dimensión del cuidado prevalente en la obra de este autor—, se expresan la complejidad, sensibilidad, solidaridad, amabilidad y conexión del ser humano con todos y con todo en el universo.

El cuidado es considerado un acto, un valor y una actitud. Una de las definiciones más recurrentes en la literatura disponible es la propuesta por Tronto y Fisher (1990, como se citó en Tronto, 2020). Para estas autoras, el cuidado (care) o el cuidar (caring), como concepto que ilustra de mejor manera su carácter polisémico, es:

> una actividad genérica que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro "mundo", de forma tal que podamos vivirlo mejor posible. Ese mundo abarca nuestros cuerpos, a nosotros mismos y nuestro medio ambiente, todos ellos elementos que buscamos religar [o entretejer] en una compleja red como sostén de la vida. (p. 27)

Esta referencia al cuidado potencia el valor de una postura tanto reflexiva, como coherente y continua en la acción, en clave de interdependencia. Es así como la ética del cuidado ha sido abordada desde tres dimensiones de la experiencia humana: el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro y el cuidado de lo otro. El lugar de enunciación de estos tres modos de expresión del cuidado desde un paradigma ético tiene su origen en un conjunto de postulados filosóficos acerca del cuidado desde la tradición ontológica de Heidegger y la crítica que Lévinas hace de ella para proponer la ética como filosofía primera y, en consecuencia, el principio de alteridad (Jana, 2008).

Por la otredad, puede reconocerse la existencia de algo o de alguien como distinto a uno mismo, sin que, necesariamente, medie una connotación ética. En contraste, la alteridad implica la absoluta e irreductible diferencia del otro, que demanda una responsabilidad ética del yo. Así lo explican Pincheira, Monsalve y Navarrete (2020), parafraseando a Lévinas (1997, 1991):

> Este otro no lo determino a partir del ser ni a partir del conocimiento, sino que él permanece intacto en su alteridad, es absoluto, lo único que me queda es acogerlo como infinito y trascendente. Lévinas plantea el reconocimiento del otro porque me veo a mí mismo. La relación cara a cara es fundamental. (...) Desde el momento en que es interpelado por la mirada del otro, asume la responsabilidad de ese otro, desde lo que él denomina como la epifanía del rostro. (p. 90)

En este sentido, puede haber otredad sin alteridad, cuando el actuar del sujeto en el encuentro con otro no es ético, desde la responsabilidad. Esta subyace, entonces, a la ética del cuidado, como paradigma de una nueva civilización, que se inaugura con el siglo XXI, como lo proponen Boff y Toro (2009). Desde su perspectiva, saber cuidar se constituye en el aprendizaje fundamental para afrontar los desafíos de supervivencia de la humanidad en este tiempo, "porque el cuidado no es una opción: los seres humanos aprendemos a cuidar o pereceremos" (p. 3).

Saber cuidar se expresa en una variedad de tipos de cuidado, enmarcados en las mencionadas tres dimensiones del cuidado: el sí mismo, el otro y lo otro:

1) El autocuidado: Supone el cuidado del cuerpo en términos de sanidad, política y convivencia.
2) El cuidado del espíritu: Implica autorregulación, autoconocimiento y autoestima.
3) El cuidado de los cercanos: Se relaciona con la creación y sostenimiento de vínculos afectivos de familia y amistad.
4) El cuidado de los lejanos: Se refiere al cuidado de las organizaciones e instituciones para la autorregulación y la protección de los derechos.
5) El cuidado de los extraños: Se orienta al cuidado de los bienes públicos, entendidos como "aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad" (p. 5), por ejemplo: educación, salud, vivienda, información, transporte, etc.
6) El cuidado del intelecto: Se propone un altruismo cognitivo, mediante un ejercicio del intelecto que desarrolle responsabilidad política, social y cultural bajo principios de cooperación humana.
7) El cuidado del planeta: Se resume en el planteamiento de las 3R (reducir el consumo, reusar, reciclar).

En este contexto, el cuidado de la palabra no surge como tipo de cuidado, sino como valor transversal en el relacionamiento como especie humana, al igual que el respeto y la hospitalidad. Boff y Toro (2009) llaman a este valor "saber conversar", el cual implica "saber hacer afirmaciones verdaderas, juicios fundados, declaraciones sinceras, aclaraciones precisas, indagaciones respetuosas" (p. 9); así como saber escuchar, puesto que la escucha valida el habla; y el silencio, como fundamento de la palabra y la escucha.

Dicho valor se sustenta en que cada persona encarna una observación de la realidad, dentro de múltiples observaciones posibles. Por lo tanto, no es posible atribuirse la verdad, pues toda

pretensión de verdad conduce a la violencia, por medio de la imposición, la coacción o la neutralización. Es mediante una ética de la dignidad humana que se refleja en la conversación (interacción o encuentro con el otro), por la palabra, el silencio y la escucha, que se manifiesta el cuidado (Boff y Toro, 2009).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, se presentan los aspectos que constituyen el diseño metodológico de la presente investigación, profundizando en el trabajo de campo.

3.1. Paradigma epistemológico: Hermenéutico interpretativo

El paradigma o marco interpretativo, como lo describen Denzin y Lincoln (2012), está compuesto por la red de premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas que orientan una propuesta investigativa. En este caso, se trata del paradigma epistemológico hermenéutico interpretativo, que fundamentalmente busca la comprensión del significado de los fenómenos sociales como productos de acciones humanas motivadas, las cuales adoptan el carácter de signo (Barbera e Inciarte, 2012).

La hermenéutica es considerada opuesta al positivismo, ya que aboga por las peculiaridades individuales y únicas de sus objetos de estudio, mediante la interpretación, por sobre la aspiración a generalizaciones acerca de fenómenos reproducibles y predecibles, conducentes a leyes (Russi, 1998). Esta división epistemológica resulta interesante para el contexto de esta investigación sobre ética del cuidado, que apela a la riqueza de la subjetividad y de la intersubjetividad.

En particular, la hermenéutica interpretativa se contempla en la literatura como desarrollo de la fenomenología tradicional de Husserl y de la fenomenología descriptiva de Heidegger. Es Gadamer (1998, como se citó en Barbera e Inciarte, 2012) quien articula esta corriente filosófica con la perspectiva del lenguaje:

> La fenomenología interpretativa ilumina los modos de ser en el mundo, donde la comprensión del mundo, vivencias, cotidianidad en la que interactúan los seres humanos se logra interpretar mediante el lenguaje. Comprender significa, entonces, la manera fundamental de la gente existir en el mundo y se origina en la experiencia lingüística. (p. 203)

Este paradigma se vale de la premisa del círculo hermenéutico, el cual establece la relación entre el todo por interpretar y sus partes: solo puede comprenderse el todo, en tanto este se expresa en sus partes y estas, al estar integradas en él, no pueden ser entendidas de forma aislada. Así, el investigador se mueve, de manera circular, entre las partes y el todo y entre el todo y las partes (Wachterhauser, 2002, como se citó en Quintana y Hermida, 2019).

Lo anterior supone un doble proceso de interpretación que implica las maneras como, por un lado, los sujetos interpretan las realidades que construyen socialmente, y, por otro, el investigador intenta comprender lo que los sujetos cuentan sobre cómo construyen socialmente

dichas realidades, lo que permite la circulación de sentidos desde la otredad (Vain, 2012, como se citó en Hernández, 2023).

3.2. Enfoque investigativo: Cualitativo

Palabras que Cuidan se inscribe en un enfoque de tipo cualitativo. Denzin y Lincoln (2012) hacen un llamado frente a que la definición de investigación cualitativa opera dentro de un campo histórico (correspondiente a uno de ocho periodos), que coincide con un planteamiento epistemológico determinado. De este modo, este proyecto de investigación se sitúa en el llamado periodo de "futuro fracturado", que demanda la discusión activa a partir de conceptos como globalización, Estado - nación, democracia, libertad y aquellos que, en la actualidad, se reconocen dentro del enfoque interseccional, y que suponen posiciones éticas y políticas múltiples (Nelson, Treichler y Grossberg, 1992, como se citó en Denzin y Lincoln, 2012).

El enfoque cualitativo implica una perspectiva doble: por un lado, naturalista y, por otro, interpretativa, según las cuales se "estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan" (Denzin y Lincoln, 2012, p. 48). En la investigación cualitativa, se resalta el carácter socialmente construido de la realidad. Esta se centra en los modos en que sujetos individuales y colectivos crean y dotan de sentido la experiencia social.

Los mismos investigadores señalan que la investigación cualitativa implica el uso y recolección de materiales empíricos diversos, entre los cuales se cuentan los estudios de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos, las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales, que "describen momentos y sentidos rutinarios y problemáticos en la vida de los individuos" (Denzin y Lincoln, 1994, como se citó en Creswell, s.f., p. 13).

3.3. Tipo de diseño: Estudio de casos

Denzin y Lincoln (2012) hacen referencia a los estudios de casos, a partir del trabajo desarrollado por Stake (2007). Como lo sintetiza Creswell (s.f.), un estudio de caso es "una exploración de un sistema ligado o un caso (o múltiples casos) a lo largo del tiempo, a través de una recolección de datos detallada, en profundidad, que involucra múltiples fuentes de información ricas en contextos" (p. 46). Mediante esta exploración, se busca dar cuenta de la particularidad del

caso, en el marco de su complejidad (Neiman y Quaranta, 2006), “para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p. 11).

Stake (2007) explica que cuando el interés investigativo se centra en la singularidad de un caso específico, se trata de un caso de estudio intrínseco, mientras que cuando lo que se desea es comprender un asunto empírico determinado que puede ser ilustrado a través del caso, se habla de un caso de estudio instrumental. En el contexto de *Palabras que Cuidan*, se abordó un caso múltiple de carácter instrumental, que consiste en dos grupos de tres participantes, cada uno, cuyas experiencias e interpretaciones contribuyen a comprender prácticas y posturas frente a la ética del cuidado de sí mismo y del otro, a través de la palabra, como se detalla más adelante.

El mismo autor señala que el estudio de casos no es una investigación de muestras, dado que su objetivo primordial no es la comprensión de otros casos, sino la del mismo, en su unicidad. En un estudio de caso intrínseco, se hace evidente la naturaleza predeterminada de su elección. En cuanto al estudio de caso instrumental, la selección es intencionada, en función de los intereses temáticos y conceptuales, y según diversos criterios, por los que el caso representa una expresión paradigmática de un asunto social o bien un fenómeno único (Stake, 2007; Neiman y Quaranta, 2006: Creswell, s.f.).

Stake (2007) destaca que, en la práctica, el éxito de un estudio de casos instrumental no depende de la capacidad de defender la tipicidad del caso. En este sentido, se reconoce que la relevancia de los casos múltiples seleccionados para esta investigación radica en la exploración de un marco de sentido específico: la ética del cuidado desde la palabra dirigida a ellos y dicha por ellos en sus contextos, como oportunidad para comprender este fenómeno. A continuación, se presentan los casos seleccionados para la investigación.

3.3.1. Estudio de caso - Grupo 1: Mosquera

El primer grupo está constituido por tres hermanos, residentes en Mosquera: Samuel, Sara y Laura. Su grupo familiar lo conforman ellos tres, la madre y el padre biológico de Samuel y Sara.

1) Samuel es el menor de los tres hermanos. Nació en Mosquera. Tiene 7 años. Está en grado 1°.
2) Sara ocupa la posición intermedia entre los hermanos. Nació en Mosquera. Tiene 10 años. Está en grado 6°.
3) Laura es la mayor de los tres hermanos. Nació en Bogotá. Tiene 15 años. Está en grado 10°. Vive en Mosquera desde los 4 años de edad.

3.3.2. Estudio de caso - Grupo 2: Bogotá

El segundo grupo está conformado por tres participantes de los procesos de formación de una academia de música llanera de Bogotá: Mauricio, Ashly y Matteo. Mauricio y Ashly son hermanos. Ambos nacieron en el estado Trujillo (Venezuela). Asisten a la academia desde 2018. Su grupo familiar está compuesto por ellos dos, la madre, el padre, los abuelos maternos y algunos primos y tíos con quienes conviven.

1) Mauricio tiene 10 años y está en grado 4°.
2) Ashly tiene 14 años y está en grado 9°.
3) Matteo tiene 9 años. Nació en Bogotá. Está en grado 4°. Asiste a la academia desde febrero de 2024. Su grupo familiar lo constituyen la madre y la abuela materna. Es hijo único.

3.4. Fases de la investigación

Se tomaron como referencia las fases de la investigación cualitativa que proponen Rodríguez, Gil y García (1996, como se citó en Monje, 2011): fase preparatoria (compuesta por las etapas reflexiva y de diseño), fase de trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. Las subetapas, mediante las cuales se materializó el desarrollo de esta investigación, se adaptaron al contexto y denominaciones propias de esta, como se describe en la Tabla 1:

Tabla 1

Fases de la investigación Palabras que Cuidan

1. FASE PREPARATORIA	
1.1. Etapa reflexiva	
1.1.1. Planteamiento del problema	Agosto de 2023
1.1.2. Construcción de antecedentes	Septiembre y octubre de 2023
1.1.3. Delimitación contextual y formulación de objetivos	Septiembre y octubre de 2023
1.1.4. Construcción del marco teórico	Noviembre y diciembre de 2023
1.2. Etapa de diseño	
1.2.1. Definición del diseño metodológico	Enero de 2024
1.2.2. Diseño de instrumentos	Febrero de 2024
1.2.3. Diseño y procedimiento de consentimiento	Febrero de 2024
2. TRABAJO DE CAMPO	
2.1. Desarrollo de talleres	Marzo y abril de 2024
2.2. Desarrollo de grupos focales	Marzo y abril de 2024

3. FASE ANALÍTICA	
3.1. Análisis de datos	Mayo de 2024
3.2. Construcción de resultados y conclusiones	Mayo de 2024
4. FASE INFORMATIVA	
4.1. Presentación y difusión de resultados	Junio de 2024
4.2. Corrección de informe final	Julio de 2024
4.3. Publicación de informe final	Agosto de 2024

Nota. Elaboración propia.

En la siguiente sección, se profundiza en la fase de trabajo de campo, al detallar los instrumentos de investigación, así como sus etapas y condiciones de aplicación para el contexto de la presente investigación.

3.5. Instrumentos de investigación

Denzin y Lincoln (2012) mencionan que, con el fin de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio, en la investigación cualitativa se despliega una gama amplia de *prácticas interpretativas* interconectadas, si bien cada una de ellas hace visible el mundo a su manera y, por lo tanto, frecuentemente, se hace necesario el uso simultáneo de una variedad de ellas en un mismo estudio, entendidas como técnicas o instrumentos de investigación.

En el desarrollo de este proceso de investigación de carácter cualitativo, se acudió a la recolección de información a través de grupos focales y talleres, que permitieron la recopilación de ideas y relatos de niños y niñas entre los 7 y los 15 años, residentes en Bogotá y Mosquera. Estas herramientas permitieron reconocer dimensiones subjetivas e intersubjetivas frente a sus significaciones y vivencias de la ética del cuidado. La elección de estos instrumentos se dio por su capacidad para permitir emerger los relatos e ideas de las y los participantes de forma auténtica, situada y amplia.

3.5.1. Talleres

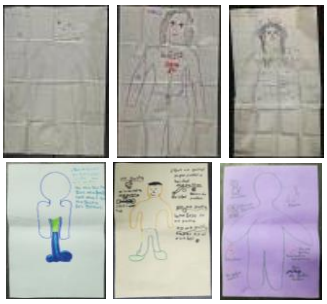
El taller se entiende, a la vez, como estrategia de aprendizaje y como técnica investigativa, que promueve la reflexión-acción. Mediante el taller, quien investiga y quien participa construyen conocimiento de manera conjunta. Se sustenta en los principios del aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer, en los que “se ponen en juego las capacidades, aptitudes y deseos de

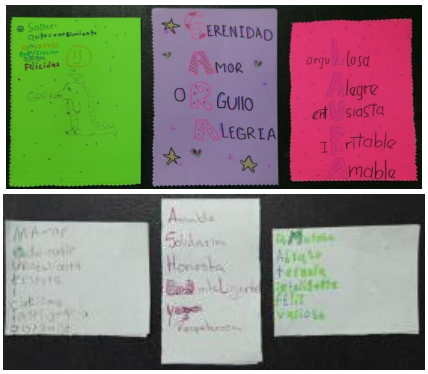
una persona para construir algo para sí y para quienes le rodean" (Aguirre, 1999 y Ander-Egg, 1991, como se citó en Zacarías, Uribe y Gómez, 2018, p. 116).

El encuentro y la apertura a la pluralidad de voces y experiencias en la interacción grupal con una perspectiva creativa hacen del taller la técnica principal para la recopilación de relatos. En este caso, se diseñaron ocho talleres basados en el juego, el arte, la literatura y la exploración emocional.

Tabla 2

Fases del trabajo de campo de Palabras que Cuidan

ETAPA 1	Así vivo y pienso el cuidado	CP 1 Taller 1	Entre todos y todas nos cuidamos	
		CP 2 Taller 2	Me reconozco y me cuido	
		CP 3 Taller 3	¿Cómo se siente en mi cuerpo el (no) cuidado?	
		CP 4 Taller 4		
		CP 5 Taller 5	¿Quién(es) me cuida(n) y cómo lo hace(n)?	
		CP 6 Taller 6	¿Cuándo (no) me siento cuidado/a?	

ETAPA 2	Así sueño el cuidado	CP 7 Taller 7	¿Cómo nos cuidamos entre nosotros/as?	
		CP 8 Taller 8 CP 9	Esto ofrezco para cuidarme y cuidar a otros/as	 

Nota. Elaboración propia.

La distribución de los talleres y grupos focales dio forma a dos etapas de trabajo de campo, como se resumen en la Tabla 2 (los grupos focales se identifican con las iniciales CP, como se explica en la siguiente sección). La primera etapa (etapa 1), denominada "Así vivo y pienso el cuidado", incluyó seis talleres y seis grupos focales. La segunda etapa (etapa 2), "Así sueño el cuidado", comprendió dos talleres y tres grupos focales. En el Anexo A se presenta el esquema de los talleres y grupos focales que posibilitaron el encuentro de experiencias. Todas las figuras dentro de la Tabla 2 pertenecen al archivo personal de la autora.

3.5.2. Grupos focales

Los grupos focales se caracterizan por reunir información a través de la discusión de un grupo de personas sobre un tema determinado, con la mediación de un moderador. El investigador capta los comentarios subjetivos de los participantes y los evalúa, buscando proveer un entendimiento de sus percepciones, sentimientos, actitudes y motivaciones (Edmunds, 1999). Para Morgan (1997), los grupos focales son un método autocontenido, es decir, los resultados obtenidos mediante él se sostienen por sí mismos.

De acuerdo con Creswell (s.f.), el beneficio de esta herramienta radica en que la interacción entre las personas entrevistadas (y no aquella individualizada entre un entrevistador y un entrevistado) permite mayor circulación de información, sobre todo si estas poseen una variedad

de características en común y, además, cooperan entre sí. Esto lo hacen a través del discurso, como forma hablada de sus representaciones de la realidad, exteriorizadas en un espacio físico-temporal (Russi, 1998), el cual se constituye en la unidad de análisis.

Para el contexto de *Palabras que Cuidan*, cada grupo focal fue denominado "círculo de la palabra" (identificado como CP para esta investigación). En términos de Majín (2018), el círculo de la palabra es una tecnología ancestral e intercultural que busca revitalizar los saberes de mayores y mayoras de la comunidad indígena Yanakuna y que permite "el cultivo y crianza de sabidurías (...), en donde las nuevas semillas germinarán y con sus frutos llegarán a otros espacios, aportando saberes propios sin importar la época ni el contexto" (p. 149).

Tobón (2019) la describe como una tradición ritual milenaria de comunidades indígenas andinas, basada en el compartir de la palabra, en la que prevalece el bien común sobre el individual. La estructura circular permea el pensamiento y las formas de vida comunitaria indígena, lo cual incluye los momentos de diálogo. En los círculos de la palabra, se transmite la cosmovisión y costumbres del pueblo y se gestionan los conflictos, con el fin de mejorar las relaciones humanas consigo mismo, con los demás, la Tierra y el universo.

Es así como la palabra viva se encarna en cada participante del círculo, quien la transmite en forma de saber, al que recurre cuando lo requiera. En otras palabras, "es un momento en que cada persona transmite un saber que lleva en sí mismo y desde ahí se construye" (Neusa, 2012, como se citó en Tobón, 2019, p. 44). Partiendo de lo anterior, Tobón (2019) relaciona el círculo de la palabra con la pedagogía de la reciprocidad, la cual construye en los educandos la moral recíproca, como base fundamental del pensamiento comunitario.

De ahí la relevancia de la concepción y práctica del círculo de la palabra en nuestra propuesta investigativa y de su denominación como tal (por sobre el concepto de grupo focal), bajo el debido reconocimiento de su origen en su contexto y como lección necesaria para los grupos sociales enmarcados en culturas occidentalizadas.

Conforme a lo anterior, los CP fueron conformados por los mismos grupos de casos: Grupo 1 (Mosquera) y Grupo 2 (Bogotá). En cada caso grupal, se desarrolló un círculo de la palabra por taller y uno adicional, a modo de cierre del ciclo de encuentros (es decir, nueve en total). En ellos, los participantes dieron respuesta a preguntas relacionadas con los ejes orientadores, como se describe a continuación.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y ANÁLISIS

En este apartado, se especifican el procedimiento y los criterios de selección de las unidades analíticas, así como las categorías y otros aspectos que guían el análisis. De igual modo, se presentan los resultados, se interpretan y se discuten a la luz del marco teórico y de los antecedentes consultados, haciendo énfasis en los hallazgos específicos en el contexto de esta investigación.

Mediante las preguntas orientadoras que permitieron emerger los relatos en los talleres y las opiniones e ideas en los círculos de la palabra, se determinaron los ejes orientadores en los que se basa la interpretación de los resultados, a partir de las siguientes categorías de análisis:

1) Sentidos del cuidado: Describen las formas de comprensión, prácticas y deseos de los participantes frente a las acciones de cuidado en su cotidianidad y perspectivas futuras.
2) Cuidado de la palabra: Examina los modos en que la potencia cuidadora de la palabra se hace explícita en el discurso y sus características, como interés principal de esta investigación. Se incluyen también las expresiones de no cuidado mediadas por la palabra.
3) Agentes y destinatarios del cuidado: Da cuenta de la subjetividad e intersubjetividad que implica el cuidado en sus diferentes manifestaciones y, en particular, en su sentido ético.

Estas tres categorías de análisis se establecieron a partir de las recurrencias y vacíos observados en la revisión de antecedentes y su relación con lo discutido en el marco teórico, que dan sustento a esta propuesta, basada en el cuidado como paradigma ético y su expresión a través de la palabra hablada. La exploración de estas categorías de análisis aplicó tanto para lo relatado en los talleres, como para lo enunciado en los círculos de la palabra.

Dado que, en ambos casos, se apela a lo discursivo, en el contexto de este análisis las unidades analíticas se diferencian en su denominación, por un lado, como unidades narrativas, al tratarse de relatos, y, por otro lado, como unidades discursivas, en referencia a toda expresión, generalmente, tomada de los círculos de la palabra, distinta a los relatos.

En la Tabla 3, se sintetizan las relaciones entre las preguntas orientadoras de los talleres y círculos de la palabra, los ejes orientadores mediante los cuales se agrupan las unidades narrativas y las unidades discursivas para la interpretación y las categorías de análisis:

Tabla 3

Preguntas orientadoras de talleres y CP, ejes orientadores y categorías de análisis

PREGUNTAS ORIENTADORAS	EJES ORIENTADORES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
¿Quién te cuida? ¿Cómo sabes que te cuida? ¿Qué recuerdo tienes con esa persona?	Ellos me cuidan así	Sentidos del cuidado Cuidado de la palabra Agentes y destinatarios del cuidado
¿Tienes un recuerdo de cuando te sentiste cuidado/a? ¿Tienes un recuerdo de cuando no te sentiste cuidado/a?	Así (no) me sentí cuidado	
¿Tienes un recuerdo de algo que alguien te dijo, con lo que te sentiste bien? ¿Tienes un recuerdo de algo que alguien te dijo, con lo que no te sentiste bien?	(No) cuidado fue cuando me dijeron…	
¿Tienes un recuerdo de algo que le dijiste a alguien con lo que se sintió bien? ¿Tienes un recuerdo de algo que le dijiste a alguien con lo que no se sintió bien?	(No) cuidado fue cuando dije…	

Nota. Elaboración propia.

En los talleres, se recopilaron 30 relatos en total, de los cuales se seleccionaron 12 como unidades narrativas para el análisis. Considerando que todas las voces fueran escuchadas equitativamente, se tomaron los dos (2) relatos más representativos de cada participante de ambos grupos de casos, que, en su despliegue de contenido, evidenciaran ampliamente los elementos narrativos y mecanismos de evaluación narrativa propuestos por Labov (1988).

De acuerdo con lo anterior, para cada eje orientador, los dos relatos de cada participante se distribuyeron como se expone en la Tabla 4, así:

Tabla 4

Distribución de relatos por eje orientador

EJES ORIENTADORES	# relatos	Samuel	Sara	Laura	Matteo	Mauricio	Ashly
Ellos me cuidan así	2			Relato 1		Relato 2	
Así (no) me sentí cuidado	4		Relato 5	Relato 3	Relato 4 Relato 6		
(No) cuidado fue cuando me dijeron…	3	Relato 7	Relato 8				Relato 9
(No) cuidado fue cuando dije…	3	Relato 10				Relato 11	Relato 12
TOTAL	12	Grupo 1. Mosquera			Grupo 2. Bogotá		

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a las unidades discursivas presentes mayoritariamente en los círculos de la palabra, se consideraron para el análisis aquellas que complementaran con información que no fue incluida explícitamente en los relatos y que se presentaron como aclaraciones, comentarios o interpretaciones de los hechos; o bien, aquellas que dieran cuenta de experiencias y perspectivas en relación con las categorías de análisis.

De esta manera, a cada eje orientador corresponde un grupo de relatos, su presentación en forma de estructura narrativa y dos tipos de análisis:

1) por la evaluación narrativa, que incluye mecanismos de evaluación externa y mecanismos sintácticos con función evaluativa, como los describe Lavob (1988) y
2) por las categorías de análisis, que incorporan tanto las perspectivas de las unidades narrativas, como de las unidades discursivas.

Cada relato se analiza inicialmente de forma individual dentro de su eje orientador (Tabla 5 a Tabla 16) y en relación con los demás relatos que conforman el mismo eje orientador. Posteriormente, se analizan estos resultados de manera global, de acuerdo con el ciclo hermenéutico, correspondiente al paradigma epistemológico que atraviesa esta propuesta. Las unidades discursivas, tomadas de los círculos de la palabra, se incorporan de forma contingente al desarrollo del análisis.

Los elementos narrativos, los mecanismos de evaluación externa y los mecanismos sintácticos con función evaluativa a los que se hace referencia parten de la obra inicial de Labov y Waletzky del año 1967, aumentada por Labov (1988), que ha sido respaldada en la literatura disponible como teoría y método fundamentales del análisis narrativo.

4.1. Análisis por ejes orientadores

4.1.1 Ellos me cuidan así

En este primer eje orientador se agrupan los relatos 1 (Tabla 5) y 2 (Tabla 6), de Laura y Mauricio, respectivamente, que dieron respuesta a las preguntas: ¿quién te cuida?, ¿cómo sabes que te cuida? y ¿qué recuerdo tienes con esa persona?

Tabla 5

Estructura narrativa del relato 1

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
1	"Eh pues esa vez estaba… Mi mamá me había recogido del colegio, yo iba con mi mamá y íbamos a pasar la calle. Yo pasé sin ver, casi me atropella un bus, pero menos mal mi mamá me jaló del brazo. Pues obviamente después de eso me regañó por pasar la calle sin ver. Menos mal mi mamá me agarró el brazo. Y desde entonces aprendí a tener más cuidado al pasar la calle." *Laura, 15 años*	Resumen	- - -
		Orientación	"Eh pues esa vez estaba… Mi mamá me había recogido del colegio, yo iba con mi mamá y íbamos a pasar la calle."
		Acción complicante	"Yo pasé sin ver, casi me atropella un bus, pero menos mal mi mamá me jaló del brazo."
		Evaluación	"Pues obviamente después de eso me regañó por pasar la calle sin ver."
		Resultado	"Menos mal mi mamá me agarró el brazo."
		Coda	"Y desde entonces aprendí a tener más cuidado al pasar la calle."

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Estructura narrativa del relato 2

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
2	“Eh mi papá y mi mamá. Un día nosotros estábamos en el campo y yo me iba a bañar y yo me metí de una vez y me volví a salir porque se me había olvidado la toalla y después la ropa y cuando volví a entrar al baño había una serpiente y esa era una cascabel y estaba en f… ¡coral! y estaba en forma de atacar: estaba así, parada en la regadera, y pues mi mamá me sacó rápido cuando se dio cuenta y mi papá la mató.” *Mauricio, 10 años*	Resumen	“Eh mi papá y mi mamá.”
		Orientación	“Un día nosotros estábamos en el campo y yo me iba a bañar y yo me metí de una vez y me volví a salir porque se me había olvidado la toalla y después la ropa”
		Acción complicante	“...y cuando volví a entrar al baño había una serpiente,”
		Evaluación	“...y esa era una cascabel y estaba en f… ¡coral! y estaba en forma de atacar: estaba así, parada en la regadera,”
		Resultado	“y pues mi mamá me sacó rápido cuando se dio cuenta y mi papá la mató.”
		Coda	- - -

Nota. Elaboración propia.

4.1.1.1. Evaluación narrativa.

En el relato 1, Laura emplea el mecanismo de evaluación externa y el mecanismo sintáctico de repetición de la expresión "menos mal mi mamá me agarró el brazo" para subrayar la acción de la madre como lo más relevante de la experiencia, ya que, de lo contrario, el desenlace habría sido distinto. Este sentido se amplía en la coda (y, por lo tanto, ésta también cumple aquí una función evaluativa), al mencionar el efecto psicológico que la situación relatada tuvo en su protagonista ("y desde entonces aprendí a tener más cuidado al pasar la calle").

El mecanismo evaluativo del relato 2 se observa cuando Mauricio detiene la secuencia de acciones momentáneamente para describir en detalle lo más interesante para él de la experiencia,

en este caso, todo aquello que le indicó que la serpiente iba a atacarlo. Para ello, usó el término deíctico de modo "así", además del apoyo gestual con su brazo, como mecanismo sintáctico para intensificar la acción descrita.

4.1.1.2. Categorías de análisis.

Tanto en el relato 1 como en el 2, al indagar por las personas que más los cuidan y evocar un recuerdo memorable con ellas, ambos narradores se refirieron a una situación de cuidado, centradas en miembros de la familia, siendo la madre la figura en común. En las experiencias relatadas predominó un sentido de cuidado como protección ante una amenaza o riesgo inminente de daño físico (accidente de tránsito o ataque de un animal).

Durante el círculo de la palabra, se amplió la contextualización de ambos relatos. Laura expresó que la persona que más la cuida es su mamá, en los sentidos de preocuparse (“ella siempre está pendiente de mí, me pregunta cómo estoy, dónde estoy”) y hacerse cargo (“se preocupa por mi alimentación, por mis estudios, por las cosas”), que corresponde a dos de las fases del cuidado propuestas por Tronto y Fischer (1990, como se citó en Tronto, 2020).

Mauricio informó que sus padres y su hermana son quienes más lo cuidan, bajo dinámicas específicas de provisión de cuidado: “en esa experiencia, porque mi mamá se dio cuenta y, en vez de dejarme ahí, pues me llevó hacia el cuarto”, “y mi papá, pues para evitar los peligros de la serpiente, matar la serpiente”, “y mi hermana, porque cuando yo estaba pequeño, mi mamá se había enfermado y mi hermana me cuidaba a veces cuando estaba pequeño, dándome el tetero”.

En ninguno de los dos relatos referidos se reportan palabras o expresiones asociadas específicamente a la acción y/o momento de cuidado. Sin embargo, de acuerdo con el relato de Laura, esto sí se dio posteriormente, al mencionar que "obviamente, después de eso me regañó". Dicha de ese modo, esta expresión revela un sentido del cuidado como recriminación por parte de la madre ante la ausencia de autocuidado de la niña.

4.1.2. Así (no) me sentí cuidado/a

En este eje orientador se agrupan los relatos 3 de Laura (Tabla 7), 4 de Matteo (Tabla 8), 5 de Sara (Tabla 9) y 6 Matteo (Tabla 10), que dieron respuesta a las preguntas: ¿tienes un recuerdo de cuando te sentiste cuidado/a? y ¿tienes un recuerdo de cuando no te sentiste cuidado/a?

Tabla 7

Estructura narrativa del relato 3

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
3	"Se podría decir que me sentí cuidada, pero extraña a la vez. Eh pues es una historia muy corta, digamos que ese día me me habían invitado a salir unas amigas y yo ya me estaba terminando de arreglar, cuando subí le dije a mi mamá que pues digamos una amiga me había venido a recoger y y pues mi mamá me dijo que al fin no. Entonces yo me enojé con ella, le dije: ¿por qué no, si yo ya me vestí? Entonces me dejó salir, pero con una condición de que llevara un rastreador de ubicación en el celular, y pues así fue lo el único modo en que ella me dejó salir." *Laura, 15 años*	Resumen	"Se podría decir que me sentí cuidada, pero extraña a la vez. Eh pues es una historia muy corta, digamos que"
		Orientación	"...ese día me me habían invitado a salir unas amigas y yo ya me estaba terminando de arreglar,"
		Acción complicante	"...cuando subí le dije a mi mamá que pues digamos una amiga me había venido a recoger y y pues mi mamá me dijo que al fin no."
		Evaluación	"Entonces yo me enojé con ella, le dije: ¿por qué no, si yo ya me vestí?"
		Resultado	"Entonces me dejó salir, pero con una condición de que llevara un rastreador de ubicación en el celular,"
		Coda	"...y pues así fue lo el único modo en que ella me dejó salir."

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Estructura narrativa del relato 4

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
4	"Yo me sentí bien cuando cuando yo un día estaba a un año de pasar a primero, que que yo me atoré con una uva. Por eso sentí mucho miedo, porque me pensaba que me iba a ahogar y morir -porque ya en ese momento de muy chiquito no quería morir-. Por eso por eso unos amigos me ayudaron a mí: me dieron unos toquecitos en la garganta y y me bajó el agua y y pude respirar otra vez." *Matteo, 9 años*	Resumen	"Yo me sentí bien cuando"
		Orientación	"...cuando yo un día estaba a un año de pasar a primero,"
		Acción complicante	"...que que yo me atoré con una uva."
		Evaluación	"Por eso sentí mucho miedo, porque me pensaba que me iba a ahogar y morir -porque ya en ese momento de muy chiquito no quería morir-."
		Resultado	"Por eso por eso unos amigos me ayudaron a mí: me dieron unos toquecitos en la garganta y y me bajó el agua y y pude respirar otra vez."
		Coda	- - -

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Estructura narrativa del relato 5

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
5	"Cuando yo no me sentí cuidada fue cuando estaba donde mi prima. Estaba donde mi prima y pues estaba arriba, cuando no empecé a escuchar	Resumen	"Cuando yo no me sentí cuidada fue"
		Orientación	"...cuando estaba donde mi prima. Estaba donde mi prima y pues estaba arriba, cuando no empecé a escuchar a

a mi mamá (mi mamá siempre estaba allá gritando y todo, no sé por qué).		mi mamá (mi mamá siempre estaba allá gritando y todo, no sé por qué).”
Entonces cuando no escuché a mi mamá fui y no estaba mi mamá. Yo estaba preocupada porque, o sea, no, no estaba mi mamá, ni mi papá, ni nadie, solo yo, ni Samuel. Estaba acompañando a mi prima y cuando tocaron la puerta creí que era mi mamá, que se había ido ido a pues, no sé, a comprar algo y no, no, era. Me sentí más preocupada y no me sentí cuidada ahí porque, o sea, mi mamá ya me hubiera avisado que nos íbamos a ir, pero me dejó. Cuando ella vino con mi papá, Samuel, y yo ya y yo ahí le dije que dónde estaba, ¿por qué me dejó? y dijo que estaban comprando una cosa que se les olvidó, y yo me sentí aliviada y dije: bueno, bueno, listo. Y ya.” *Sara, 10 años*	Acción complicante	“Entonces cuando no escuché a mi mamá fui y no estaba mi mamá. Yo estaba preocupada porque, o sea, no, no estaba mi mamá, ni mi papá, ni nadie, solo yo, ni Samuel. Estaba acompañando a mi prima y cuando tocaron la puerta creí que era mi mamá, que se había ido ido a pues, no sé, a comprar algo y no, no era. Me sentí más preocupada.”
	Evaluación	“...y no me sentí cuidada ahí porque, o sea, mi mamá ya me hubiera avisado que nos íbamos a ir, pero me dejó.”
	Resultado	“Cuando ella vino con mi papá, Samuel, y yo ya y yo ahí le dije que dónde estaba, ¿por qué me dejó? y dijo que estaban comprando una cosa que se les olvidó, y yo me sentí aliviada y dije: bueno, bueno, listo.”
	Coda	“Y ya.”

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Estructura narrativa del relato 6

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
6	"Yo no me sentí cuidado cuando yo dormía solo porque, en ese entonces, yo estaba como chiquito de tres años y mi primer día durmiéndome solo, mi mamá me dio el celular, porque si me daba miedo prendía la luz del celular -porque yo ya sabía utilizar un poquito el celular-. Pero ¿por qué no me sentía cuidado? Es que a veces escuchaba algo o por mis juguetes veía como unas sombras que me daban miedo y tenía hartas pesadillas cuando era chiquito." *Matteo, 9 años*	Resumen	"Yo no me sentí cuidado cuando"
		Orientación	"...yo dormía solo porque, en ese entonces, yo estaba como chiquito de tres años y mi primer día durmiéndome solo, mi mamá me dio el celular, porque si me daba miedo prendía la luz del celular -porque yo ya sabía utilizar un poquito el celular-."
		Acción complicante	"Pero ¿por qué no me sentía cuidado? Es que a veces escuchaba algo o por mis juguetes veía como unas sombras"
		Evaluación	"...que me daban miedo"
		Resultado	"...y tenía hartas pesadillas cuando era chiquito."
		Coda	- - -

Nota. Elaboración propia.

4.1.2.1. Evaluación narrativa.

La función evaluativa del relato 3 se evidencia en sus apartados de resumen, evaluación y coda, así como mediante el uso de diversos mecanismos sintácticos. Laura, la narradora, hace una evaluación encadenada, al anticiparle al interlocutor las emociones encontradas que le produce la experiencia, por lo que se percibe una sensación de contrariedad, que se refuerza con el uso de la conjunción adversativa "pero" ("se podría decir que me sentí cuidada, pero extraña a la vez").

En el desarrollo de la acción complicante, introduce nuevamente su estado emocional y, en este punto, apela al recurso sintáctico del discurso directo, a diferencia de los apartes previos y posteriores de la narración, en que empleó el discurso indirecto ("entonces yo me enojé con ella, le dije: ¿por qué no, si yo ya me vestí?"). Finalmente, en la coda, recurre a la expresión "y pues así fue el único modo en que ella me dejó salir", en la que el término cuantificador "único" refuerza su impresión de que esta es una medida restrictiva, basada en la desconfianza de la madre.

Respecto al relato 4, Matteo aplica los mecanismos de evaluación externa y evaluación encadenada, al incorporar en el resumen un estado emocional positivo ("yo me sentí bien cuando") como sinónimo de sentirse cuidado y, más adelante, el miedo a morir como motivo fundamental para narrar la historia. A propósito de lo anterior, él utiliza como mecanismo sintáctico una proposición explicativa para hacer aún más énfasis en la carga psicológica que implica su planteamiento ("porque ya en ese momento de muy chiquito no quería morir").

El mismo narrador también usa la conjunción causal "porque" en el relato 6, pero con una función referencial para hacer aclaraciones al oyente al contextualizar la experiencia en la sección de orientación ("yo dormía solo porque, en ese entonces, yo estaba como chiquito de tres años"; "y mi primer día durmiéndome solo, mi mamá me dio el celular, porque si me daba miedo prendía la luz del celular"; "porque yo ya sabía utilizar un poquito el celular").

Y más adelante, introduce una pregunta (“pero ¿por qué no me sentía cuidado?”), cuya función es evaluativa, ya que no hace parte de los hechos, sino que se dirige al oyente, en este caso, presuponiendo que estará preguntándose cómo continúa la historia y qué tienen que ver las aclaraciones recientemente incorporadas con lo que se desea transmitir. Este recurso hace parte de los mecanismos sintácticos complejos de comparación.

En el relato 5, Sara recurre a algunos de los mecanismos evaluativos y sintácticos adoptados por los narradores de los relatos 3, 4 y 6, ya mencionados. Ella hace una evaluación encadenada, a manera de exteriorización de su diálogo interno, al citar las emociones que acompañaron las acciones en ese momento ("yo estaba preocupada"; "me sentí más preocupada"; "yo me sentí aliviada") y, frecuentemente, suspende la secuencia de hechos por ofrecer explicaciones que le ayuden a comprender lo sucedido ("estaba arriba, cuando no empecé a escuchar a mi mamá (mi mamá siempre estaba allá gritando)"; "yo estaba preocupada porque, o sea, no estaba mi mamá, ni mi papá, ni nadie, solo yo, ni Samuel"; "cuando tocaron la puerta, creí que era mi mamá, que se había ido a pues, no sé, a comprar algo").

También, recurre al mecanismo sintáctico de repetición de la expresión "no me sentí cuidada" para subrayar la acción de la madre como lo más relevante de la experiencia para ella, a modo de evaluación externa. En este punto, nuevamente suspende la narración para manifestar su expectativa de lo ocurrido, en contraposición con lo que realmente sucedió, basándose en un mecanismo sintáctico de comparación ("y no me sentí cuidada ahí porque, o sea, mi mamá ya me hubiera avisado que nos íbamos a ir, pero me dejó").

Ante esto, apela a un recurso sintáctico adicional: intercambiar el discurso indirecto y el discurso directo, mediante la expresión "yo ahí le dije que dónde estaba, ¿por qué me dejó?, y dijo que estaban comprando una cosa que se les olvidó", donde la pregunta directa conlleva la mayor carga de reclamo a la madre, que es transversal en el relato.

4.1.2.2. Categorías de análisis.

Al indagar explícitamente por una situación de cuidado y de no cuidado, en los cuatro relatos, los narradores se refirieron a otras personas como agentes de cuidado (o no cuidado) y a sí mismos, como destinatarios efectivos o fallidos de este.

En los relatos de no cuidado de Sara y Matteo (relatos 5 y 6), se describe una experiencia en la que el agente es la madre. En ambos casos, se aprecia una valoración de esta figura como responsable de la organización de la experiencia del niño o niña (esto es, anticipándole lo que va a ocurrir, evitándole una sensación de abandono, acompañándole y validándole emocionalmente), que se reclama a lo largo de la narración. De esta manera, el no cuidado se comprende en un sentido de desamparo y desconsideración, que se acompaña de sentimientos de preocupación, incertidumbre y miedo.

Esto se hace explícito en el relato 5, cuando Sara menciona que, a pesar de haber llegado con su mamá, su papá y su hermano al lugar donde no se sintió cuidada, se preocupó cuando dejó de escuchar a su mamá y al buscarla, no la vio. Igualmente, su expectativa de que le hubieran advertido la ausencia de los acompañantes recae únicamente sobre la madre, además de que es a ella a quien se dirige para aclarar la situación y con cuya respuesta siente alivio.

Con respecto al relato 6, Matteo apela a la acción de recibir un celular por parte de la madre como estrategia para cuidarle o cuidarse ante el miedo; sin embargo, para él esta parece no ser suficiente, dada la persistencia de sus temores. Esto ratifica su demanda de una medida distinta y su percepción de no cuidado, en un sentido de desprotección.

Así mismo, la madre es referida en el relato 3 como agente en una de las situaciones de cuidado, si bien Laura, la narradora, advierte una tensión en la experiencia que configuraría un sentido de cuidado como sobreprotección, como lo amplió en la conversación suscitada al respecto, al atribuir el comportamiento de la madre a su excesiva preocupación y desconfianza por la capacidad de la niña para cuidarse[4]. También, se devela aquí un sentido del cuidado como apropiación de una norma, en este caso, de la máxima figura de autoridad para la narradora.

En cuanto al relato 4, Matteo alude a los amigos como agentes, en un sentido de cuidado como ayuda o auxilio ante un incidente, por iniciativa propia. Además, como se observa al inicio y al final del relato, el narrador asocia el cuidado con bienestar ("yo me sentí bien cuando"; "y ya pude respirar otra vez").

4.1.3. (No) cuidado fue cuando me dijeron…

En este eje orientador se agrupan los relatos 7 de Samuel (Tabla 11), 8 de Sara (Tabla 12) y 9 de Ashly (Tabla 13) que dieron respuesta a las preguntas: ¿tienes un recuerdo de algo que alguien te dijo, con lo que te sentiste bien? y ¿tienes un recuerdo de algo que alguien te dijo, con lo que no te sentiste bien?

Tabla 11

Estructura narrativa del relato 7

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
7	"Que un amigo, un amigo de ahí del colegio pues éramos mejores amigos. Y después unos días él estaba, el amigo pues pues pues estaba, no estaba, entonces yo lo	Resumen	- - -
		Orientación	"Que un amigo, un amigo de ahí del colegio pues éramos mejores amigos. Y después unos días"

[4] Extracto de la conversación posterior a la narración del relato.
Sara: ¿Y se sintió segura?
Laura: Sí, pero pues creo que muy extremo ya. O sea, yo sé para dónde voy a ir exactamente. Si sabiendo que yo ya le había dicho a ella, o sea, eso da a entender que ella no confía en mí.
Investigadora: ¿Y querrá decir solamente eso? ¿Cómo se sentía la mamá de pronto?
Laura: De pronto preocupada, pues, no sé. Pero pues sí sé que ella sí quiere cuidarme, pero tampoco ir hasta esos extremos. Porque digamos que las mamás de mis otras amigas no les hacen eso.

	busqué, busqué, busqué, busqué y no estaba ¡en todo el colegio! Y hasta que que lo encontró, que estaba en el salón y dijo que no tenía ganas de jugar y que pronto no será mi amigo. Y pues después, después era real porque estaba jugando con otro. Pues yo me puse bravo porque él antes me hubo contado esto eso antes que pasara. Y y después ya después ya él ya él no vino, no vino un día. Y ya." *Samuel, 7 años*	Acción complicante	"...él estaba, el amigo pues pues pues estaba, no estaba, entonces yo lo busqué, busqué, busqué, busqué y no estaba ¡en todo el colegio! Y hasta que que lo encontró, que estaba en el salón y por porque no tenía ganas de jugar y que pronto no será mi amigo."
		Evaluación	"Y pues después, después era real porque estaba jugando con otro."
		Resultado	"Pues yo me puse bravo porque él antes me hubo contado esto eso antes que pasara. Y y después ya después ya él ya él no vino, no vino un día."
		Coda	"Y ya."

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12

Estructura narrativa del relato 8

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
8	"La historia cuando yo me sentí bien es cuando yo estaba en el colegio, estaba en el colegio, entonces yo estaba ahí sentada cuando, este, una niña me dijo que si quería ser la amiga de ella y le dije pues sí. Y entonces estábamos ahí charlando y ellas y ellas como que… bueno, como las dos emociones en una sola cuento, en una	Resumen	"La historia cuando yo me sentí bien es"
		Orientación	"...cuando yo estaba en el colegio, estaba en el colegio, entonces yo estaba ahí sentada cuando, este, una niña me dijo que si quería ser la amiga de ella y le dije pues sí."

	sola historia. Entonces ellas como que pasaron los días y se fueron alejando de mí, se fueron alejando, alejando, alejando. Cuando ya fue el límite de que ya no estaba conmigo, yo estaba sola. Cuando cuando conocí a un niño y fuimos amigos y todavía seguimos siendo amigos. Y ya, eso fue cuando me sentí mal y cuando me sentí bien a la vez y otra vez sí, sí". *Sara, 10 años*	Acción complicante	"Y entonces estábamos ahí charlando y ellas y ellas como que… bueno, como las dos emociones en una sola cuento, en una sola historia. Entonces ellas como que pasaron los días y se fueron alejando de mí"
		Evaluación	"...se fueron alejando, alejando, alejando. Cuando ya fue el límite de que ya no estaba conmigo, yo estaba sola."
		Resultado	"Cuando cuando conocí a un niño y fuimos amigos y todavía seguimos siendo amigos."
		Coda	"Y ya, eso fue cuando me sentí mal y cuando me sentí bien a la vez y otra vez sí, sí."

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13

Estructura narrativa del relato 9

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
9	"Emm una ocasión en la que no me sentí bien con lo que me dijeron fue cuando estaba como en cuarto grado, que se perdió un cuaderno en el salón y me preguntaron que si yo lo tenía y pues yo dije que no y me dijeron mentirosa, y pues eso me hizo sentir	Resumen	"Emm una ocasión en la que no me sentí bien con lo que me dijeron fue"
		Orientación	"...cuando estaba como en cuarto grado que se perdió un cuaderno en el salón y me preguntaron que si yo lo tenía y pues yo dije que no"

mal porque pues yo no lo tenía. Y después se dieron cuenta de que no fui yo y me pues me pidieron disculpas.” *Ashly, 14 años*	Acción complicante	“...y me dijeron mentirosa,”
	Evaluación	“...y pues eso me hizo sentir mal porque pues yo no lo tenía”
	Resultado	“Y después se dieron cuenta de que no fui yo y me pues me pidieron disculpas.”
	Coda	- - -

Nota. Elaboración propia.

4.1.3.1. Evaluación narrativa.

El relato 7, de Samuel, revela una suspensión de la acción como mecanismo evaluativo, para llamar la atención del oyente sobre la tensión entre el personaje a quien el narrador llama, en un primer momento, "un amigo de ahí del colegio" y que, en seguida, según explica, era su mejor amigo, lo cual configura el tema del relato. Más adelante, mediante evaluación encadenada, el narrador expresa su sentir ante la situación, que complementa con el mecanismo sintáctico de uso de términos explicativos, que dan cuenta de la tensión entre sus expectativas y lo ocurrido ("porque no tenía ganas de jugar y que pronto no será mi amigo y pues después después era real porque estaba jugando con otro"; "entonces yo me puse bravo porque él antes no me ha me hubo contado esto eso antes que pasara"; "y después ya después ya él ya él no vino, no vino un día").

Por otro lado, Samuel recurre al mecanismo sintáctico de uso de intensificadores, en este caso, por repetición y por fonología expresiva, en el enunciado "entonces yo lo busqué, busqué, busqué, busqué y no estaba", que apoya con la entonación marcada de la palabra "todo" en el enunciado consecutivo "en todo el colegio".

Este recurso de repetición también aparece en el relato 8, en el que Sara enuncia la progresión de la acción de que las amigas fueron alejándose hasta dejarla o quedarse sola como "se fueron alejando, alejando, alejando". En este relato, el mecanismo evaluativo predominante es el de suspensión de la acción, en tanto la protagonista inicia el resumen de la experiencia como "la historia cuando yo me sentí bien es cuando (...)" y, posteriormente, en el desarrollo de la acción

complicante, esta se interrumpe para llamar la atención sobre la presencia de dos emociones en la misma historia, como también se reitera en la coda ("y ya, eso fue cuando me sentí mal y cuando me sentí bien a la vez").

En el relato 9, Ashly se sustenta en la evaluación encadenada para transmitir el significado de la experiencia para ella, al tomar la expresión presente en el componente de resumen "una ocasión en la que no me sentí bien" y reforzarla en el componente de evaluación, con una variación semántica "y pues eso me hizo sentir mal". En este relato, también se evidencia el mecanismo evaluativo de la narración por el hecho, en el que, a través de la descripción de las acciones, se visibiliza la tensión entre los personajes.

4.1.3.2. Categorías de análisis.

En el contexto de emergencia de los relatos de Samuel, Sara y Ashly, se problematiza el cuidado de la palabra, si bien esta dimensión del cuidado no se hace explícita a lo largo de las narraciones. En los tres relatos sobre experiencias acerca del efecto que desencadena en los narradores el uso de la palabra por parte de otros agentes, se hizo alusión a circunstancias vividas con compañeros del colegio.

Las situaciones de las que dan cuenta los narradores se identifican, principalmente, con aquellas en las que ellos, como destinatarios de la palabra dicha, sintieron enojo, tristeza o injusticia, por sobre aquellas donde se sintieron particularmente bien. Esto puede deberse a que lo común o esperable en sus interacciones fuera un trato apacible y que aquello fuera de lo corriente fueran acusaciones o sentencias contrarias a sus deseos, lo que, de acuerdo con Labov (1988), lo haría narrable o digno de ser contado.

El relato 7 habla de una expresión ("no tengo ganas de jugar"), cuyo impacto en Samuel, el narrador protagonista, es contrario a su intención de interacción con su interlocutor (su mejor amigo). El punto crítico se produce al parafrasear lo dicho sucesivamente ("y que de pronto no será mi amigo") y, más aún, cuando la acción lo confirma ("era real porque estaba jugando con otro").

El relato 8 también se basa en una expresión ("que si quería ser la amiga de ella"), con un efecto positivo en Sara, la narradora protagonista. Con la acción contraria por parte de su interlocutora, advierte que el relato tiene una segunda parte, con un matiz negativo para ella. De esta manera, resume la experiencia en relación con la simultaneidad de ambos tipos de efectos, como consecuencia del uso de la palabra.

Únicamente el relato 9, de Ashly, incluye el uso de una palabra específica ("mentirosa"), que, de acuerdo con lo relatado, tiene un efecto negativo para ella, como narradora y protagonista de la historia.

4.1.4. (No) cuidado fue cuando dije…

En este eje orientador se agrupan los relatos 10 de Samuel (Tabla 14), 11 de Mauricio (Tabla 15) y 12 de Ashly (Tabla 16), que dieron respuesta a las preguntas: ¿tienes un recuerdo de algo que le dijiste a alguien con lo que se sintió bien? y ¿tienes un recuerdo de algo que le dijiste a alguien con lo que no se sintió bien?

Tabla 14

Estructura narrativa del relato 10

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
10	"Yo un día en el colegio a mí me hicieron sentir mal. Y, ah, pues con la misma persona que me hizo sentir mal, yo le dije ahm que que tatata, que eras malo. Y yo lo reparé dándole, dándole -porque era un compañero del colegio- dándole el jueves un dulcecito y diciendo si me perdonabas. Y él me trajo una chocolatina y también se perdonó." *Samuel, 7 años*	Resumen	- - -
		Orientación	"Yo un día en el colegio a mí me hicieron sentir mal. Y, ah, pues con la misma persona que me hizo sentir mal,"
		Acción complicante	"...yo le dije ahm que que tatata, que eras malo."
		Evaluación	"Y yo lo reparé dándole dándole -porque era un compañero del colegio-"
		Resultado	"...dándole el jueves un dulcecito y diciendo si me perdonabas. Y él me trajo una chocolatina y también se perdonó."
		Coda	- - -

Nota. Elaboración propia.

Tabla 15

Estructura narrativa del relato 11

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
11	"Pues yo estaba peleando con mi hermana y yo le dije "mentirosa" y entonces pues, después de pasar todo toda esa pelea, pues yo después reflexioné y le pedí perdón por decirle eso sin ningún motivo. Y ya." *Mauricio, 10 años*	Resumen	- - -
		Orientación	"Pues yo estaba peleando con mi hermana"
		Acción complicante	"...y yo le dije "mentirosa""
		Evaluación	"...y entonces pues, después de pasar todo toda esa pelea,"
		Resultado	"...pues yo después reflexioné y le pedí perdón por decirle eso sin ningún motivo."
		Coda	"Y ya."

Nota. Elaboración propia.

Tabla 16

Estructura narrativa del relato 12

#	RELATO	ELEMENTO NARRATIVO	CLÁUSULAS
12	"Emm a mi hermano. Eh una vez se partió un plato y él dijo pues que no era, ¿no?, y yo le dije "mentiroso". Y pues se puso triste pues porque le dije eso. Y después le pedí disculpas y le compré un helado y pues ya se sintió mejor y me perdonó."	Resumen	"Emm a mi hermano. Eh"
		Orientación	"...una vez se partió un plato y él dijo pues que no era, ¿no?"
		Acción complicante	"...y yo le dije "mentiroso"."
		Evaluación	"Y pues se puso triste pues porque le

Ashly, 14 años		dije eso.”
	Resultado	“Y después le pedí disculpas y le compré un helado y pues ya se sintió mejor y me perdonó.”
	Coda	- - -

Nota. Elaboración propia.

4.1.4.1. Evaluación narrativa.

El relato 10, de Samuel, presenta una evaluación por suspensión de la acción que llama la atención por los mecanismos sintácticos seleccionados, por los que la relación que él, como narrador y protagonista, establece con el personaje que se presenta inicialmente como antagonista se clarifica poco antes de presentar el resultado de la acción narrada, es decir, en ninguno de los componentes anteriores (resumen, orientación o acción complicante). Como explica Labov (1988), "no es accidental el hecho de que algunas de las sintaxis más complejas sean usadas para describir al antagonista principal[.] [É]l es la justificación más poderosa para creer que el relato es narrable" (p. 51).

Samuel hace esto, primero, aludiendo a una persona indefinida (o a un grupo de personas indefinidas), mediante la expresión "un día en el colegio me hicieron sentir mal". Seguidamente, se comprende que este primer planteamiento se refiere a una única persona, sobre la que el narrador se expresa recurriendo a una correlación sintáctica, atribuyendo la acción al personaje, al enunciar "la misma persona que me hizo sentir mal". Y, finalmente, presenta a la persona a la que se ha referido con anterioridad, ahora de manera definida, mediante la proposición "era un compañero del colegio", en el momento en el que abandona la acción complicante (decirle “malo” a su compañero) para pasar al resultado de la acción, que es impulsada por él al buscar la reparación de la acción previa, también iniciada por él.

Lo anterior implica un decir en lo no dicho por Samuel que reconstruye su experiencia partiendo del desencuentro, pasando por la reflexión, que posibilita una práctica restaurativa que, por último, se hace recíproca. Desde un punto de vista psicoanalítico, podría decirse que, a modo de sublimación, como mecanismo de defensa ante aquello que es intolerable para él o como forma de alivio ante su sufrimiento (Santos y Bernardo, 2022), aparece en el relato de Samuel lo no

nombrado, cuya lectura podría ser: un compañero del colegio me hizo sentir tan mal, que no quise ni mencionarlo a él ni lo que pasó, y, por eso, reaccioné diciéndole que era malo, entre otras cosas que no quiero mencionar. De esta manera, se evidencia el no uso de la palabra como un recurso alternativo y válido dentro del margen de acción del niño desde el lenguaje.

En relación con el relato 11, Mauricio, el narrador, asume una posición de evaluación externa, al exponer la relevancia de la narración en el hecho de que se trataba de una pelea, por lo que no habría motivo para haber enunciado la palabra dicha, o bien por lo que la palabra dicha perdería validez en este contexto, presumiblemente, a manera de justificación del protagonista o de expiación de sus culpas.

El relato 12, de Ashly, exhibe una evaluación por la narración del hecho, en la que figuran las tensiones entre personajes. Lo más relevante de las acciones narradas parece ser la incorporación que hace la narradora de la emoción del otro personaje, por efecto de la palabra dicha por ella como protagonista, mediada por la conjunción causal "porque" (“y pues se puso triste pues porque le dije eso”), y que desencadena el resultado descrito (“y después le pedí disculpas y le compré un helado y pues ya se sintió mejor y me perdonó”).

4.1.4.2. Categorías de análisis.

Al igual que con el grupo de relatos anteriores, en el contexto de emergencia de los relatos 10, 11 y 12 se problematiza el cuidado de la palabra, específicamente, el no cuidado. Esto no se hace explícito a lo largo de las narraciones; sin embargo, Samuel, Mauricio y Ashly ponen de presente la reparación, por medio de la palabra, en respuesta a la acción inicial desencadenada por ellos. De manera que, en cada caso, el narrador se posiciona como agente de la palabra dicha y posiciona como destinatario a un tercero, representado en los hermanos (relato 11 y 12) y en un compañero del colegio (relato 10).

En los tres relatos, los protagonistas emiten palabras específicas, apelando a la mentira (relatos 11 y 12) y a la maldad (relato 10), asumiéndolos como atributos de sus interlocutores. En el relato 10, además, Samuel menciona haber usado otras palabras, de forma indefinida ("yo le dije que tatata"). Tanto en esta situación, como en la descrita en el relato 11 por Mauricio, ambos narradores sitúan lo dicho en una pelea.

En el relato 10, Samuel atribuye su acción a la acción previa del interlocutor ("ah, pues con la misma persona que me hizo sentir mal, yo le dije …") y es por este motivo que valida la palabra dicha. No es claro si esta acción inicial de la otra persona fue mediada o no por la palabra; no

obstante, se infiere que el agente que inicia la reparación, Samuel y que, a su vez, recibe la reparación de su interlocutor, asume la consecuencia de la palabra dicha.

En el relato 11, es Mauricio, el propio narrador y protagonista, quien opta por introducir en la situación conflictiva la palabra discordante, siendo clara la mediación de la palabra tanto en esta acción, como en la reparación que él mismo inicia posteriormente. En este contexto, para él no parece haber un motivo que valide la palabra dicha por él mismo.

En cuanto al relato 12, Ashly fija un motivo que valida la palabra dicha por ella como protagonista de la acción. Esta desencadena una emoción en su interlocutor, por lo que ella busca reparar lo dicho, igualmente, mediante la palabra. En este caso, si bien la palabra dicha guarda relación con la acción, lo que parece generar malestar en el interlocutor es haberle calificado a él y no la acción.

Las formas de reparación descritas en las tres narraciones se relacionan con ofrecer disculpas o pedir perdón. En los relatos de Samuel y Ashly, la reparación verbal se apoya de otras acciones de reparación material ("le di un dulcecito", "le compré un helado"). Además, en el relato 12, Ashly hace explícita la aceptación del acto de reparación, mientras que en el relato 10, también el interlocutor se disculpa y le hace una ofrenda material a Samuel. En cuanto al relato 11, solo queda descrita la reparación verbal hecha por Mauricio, sin hacer referencia al efecto de esta en su interlocutora.

4.2. Análisis global de casos

Las experiencias e ideas de las niñas y niños participantes revelan sus necesidades y capacidades de cuidado, lo que los hace, simultáneamente, agentes y destinatarios del mismo. Esto significa una apropiación del cuidado como responsabilidad basada en la interdependencia humana, que implica tanto ciertas condiciones como una variedad de efectos (Tronto, 2013, como se citó en Darat, 2021; Kohen, 2005, como se citó en Faerman, 2015). Las prácticas de cuidado y no cuidado expresadas se asociaron a personas de su círculo familiar, principalmente, la madre (relato 1, relato 2, relato 3, relato 5, relato 6) y los hermanos (relato 11, relato 12), seguidos de sus pares escolares (relato 4, relato 7, relato 8, relato 9, relato 10).

Los sentidos del cuidado que predominan en las unidades narrativas y discursivas de los participantes tienen que ver con las diferentes formas en que se manifiesta la protección, de acuerdo con la sensación de seguridad y confianza que el niño percibe ante diversas circunstancias, ya sean habituales, inminentes o remotas. De este modo, pueden expresarse sentidos de no cuidado

en términos de desprotección al no anticiparle al niño la ausencia del adulto (relato 5) o al no acompañarle a transitar estados emocionales como el miedo (relato 6), y de sobreprotección cuando esta impide la acción del niño (relato 3).

Otros sentidos del cuidado se refieren a la preocupación genuina por el otro (contextualización de relato 1), el hacerse cargo de acciones para beneficio de un otro (contextualización de relato 2), así como ofrecerle y proporcionarle ayuda (relato 4); mientras que la ausencia o expresión contraria de estas formas de cuidado se consideran como no cuidado. En algunos relatos alusivos al no cuidado, resulta interesante la omisión de algunos elementos en la narración, lo que moviliza la interpretación en diversos sentidos, por ejemplo: al evocar un hecho que lastima, sin nombrarlo explícitamente (relato 10) o al referir que una acción no tuvo motivo alguno, sin especificarlo (relato 11).

En relación con la palabra, los sentidos de cuidado de los que dan cuenta los participantes se asocian a la reparación frente al trato verbal hostil y a la diligencia por evitar este tipo de trato. La reparación verbal puede acompañarse (relato 12) o no (relato 11) de una reparación material e involucrar explícita (relato 12) o implícitamente (relato 11) la conciencia por el efecto adverso de la palabra en el otro, puesto que los sentidos del no cuidado por la palabra dicha aluden al impacto emocional que esta puede desencadenar (relato 7, relato 8, relato, 9, relato 10, relato 11, relato 12).

4.3. Palabras que Cuidan: Un palabrario del cuidado

En el contexto de los talleres y de los círculos de la palabra se motivó la movilización de la discusión desde las experiencias de los niños y niñas participantes, expresadas en sus relatos, hacia sus perspectivas del cuidado en la cotidianidad del trato que otorgan y reciben, así como del que esperan otorgar a otros/as y recibir de ellos/as, específicamente a través de la palabra. Dicho de otro modo, esta sección explora sus ideas en torno al cuidado de la palabra en un sentido ético.

Se obtuvieron un listado de palabras y expresiones que (no) cuidan, una descripción de las formas de comprender algunas de las virtudes con que desean identificarse frente a otros y una serie de propuestas de acciones concretas de cuidado mediante la palabra. Es por ello que se optó por denominar como *palabrario* a esta serie de manifestaciones de la ética del cuidado de sí mismo y del otro mediadas por la palabra, que, junto con los sentidos del cuidado analizados anteriormente, se configuran en dos hallazgos centrales de esta investigación, como se describe a continuación:

4.3.1 Palabras que cuidan y palabras que no cuidan

Se recogieron, tanto de forma oral como escrita, dos tipos de palabras: aquellas que cuidan, por ser cordiales o reparadoras, y aquellas que no cuidan, por ser hirientes u hostiles. Es decir, palabras dirigidas por ellos y hacia ellos, en clave de otredad. La premisa para la recolección de ambos tipos de palabras fue mencionar aquellas que les han dicho, han oído decir, han dicho y/o dirían, al presentarles una hoja de papel lisa que, en un primer momento, se arruga con cada palabra o expresión negativa y luego, vuelve a alisarse con cada palabra o expresión positiva.

En la hoja de papel, se encuentra el dibujo de un corazón, como analogía a una persona. Al no tener un rostro específico, se pretendió recoger la mayor cantidad de palabras que pudieran asociar a cualquier situación que ellos y ellas hubieran experimentado en primera o en tercera persona. Mediante este ejercicio, se apeló al desarme de la palabra como clave para una comunicación ética, basada en la alteridad.

Primero, se registraron en una grabación de voz las palabras expresadas de forma oral por las niñas y niños y luego, por escrito, sobre la misma hoja de papel arrugada y una nueva hoja de papel lisa, ambas con el dibujo de corazón. La transcripción de las respuestas orales sobre palabras que no cuidan se observa en la Tabla 17 y sobre palabras que cuidan, en la Tabla 18. Y, para mayor legibilidad de las respuestas escritas (Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6 y Figura 7), en la Tabla 19, se presentan las palabras que no cuidan y en la Tabla 20, las palabras que cuidan.

La multiplicidad de respuestas de los participantes da cuenta, asimismo, de una amplia variedad de significaciones que no fueron abordadas en su especificidad en esta investigación. No obstante, en este ejercicio se hizo un acercamiento a las tendencias de sentidos del cuidado y no cuidado a través de la palabra evocados más espontáneamente por ellos. Desde este punto de vista, se identificaron ocho sentidos que orientaron su elección de palabras que cuidan y palabras que no cuidan, y que fueron agrupados por colores de la siguiente manera, en relación con:

1) Apariencia física (color fucsia): Aspectos corporales (cómo se ve, qué atributos posee o de qué carece el cuerpo) y rasgos estéticos (lo que es considerado bello o no).
2) Capacidad intelectual (color verde): Por valoración o subvaloración.
3) Defectos (color gris): Actitudes y comportamientos no deseables personal o socialmente.
4) Virtudes (color rosado): Capacidades. Actitudes y comportamientos deseables personal o socialmente.

5) Atributos no humanos (color celeste): Metáforas, analogías, rasgos atribuibles a otros seres vivos o a seres inanimados.
6) Coexistencia del yo y de otro (color amarillo): Acciones en las que concurren un sujeto y un otro como objeto.
7) Prácticas de reparación (color anaranjado): Modos de compensación tras una ofensa.
8) Otras circunstancias sociales (color lila): Situaciones no clasificables en los grupos anteriores. En este caso, se refieren condiciones de presencia o ausencia de padres y/o del hogar.

En todas las tablas y figuras, las respuestas se disponen a manera de paralelo entre ambos grupos de casos. Todas las figuras de esta sección pertenecen al archivo personal de la investigadora.

Tabla 17

Registro oral de palabras que no cuidan

PALABRAS QUE NO CUIDAN			
Grupo 1. Mosquera		Grupo 2. Bogotá	
• fea (2)	• ciega	• mala	• hipócrita
• tonta (2)	• pelo feo	• mentirosa (2)	• feo
• horrible	• sorda	• desagradable	• qué malo
• asquerosa	• usa ropa de niño	• envidiosa (2)	• qué horrible
• bruta	• boca sucia	• la peor	• qué envidiosa
• estúpida (3)	• sin patas	• injusta	• qué dura
• horrenda (2)	• su boca le huele a huevo	• horrible	• trans mala
• boba (2)	• pelo sucio	• irrespetuosa	• desechada
• gorda	• comiendo comida de la basura	• super mala	• arrugada
• fastidiosa	• adoptada	• cuatro ojos	• cochina
• hiper fea	• la adoptaron en un basurero sucio	• gordo	• negra
• odiosa	• que come pasto como un perro o un gato	• sucio	
• llorona			
• cara de piso			
• calva			
• dientes grandes			

• muecuda • negra • cuatro ojos • cara de bota	• no inteligente • no sabe las tablas de multiplicar • burro • cara de piedra • eres del diablo

Nota. Elaboración propia.

Tabla 18

Registro oral de palabras que cuidan

PALABRAS QUE CUIDAN			
Grupo 1. Mosquera		Grupo 2. Bogotá	
• hermosa (3) • cara de sol • estrella • bonita • amigable (2) • bella • hiper bella • reluciente (2) • brillante • buena gente • linda (2) • no huele a boca sucia • se baña • no huele a popó • tan amigable • no es abortada • no come pasto • no eres recogida de la basura	• no tienes el cabello todo deschilatado • no comes basura • amistosa • preciosa (2) • inteligente • amorosa • no tiene los dientes amarillos • cara de perrito • osito • un gatito • no eres cara de piso • hermosísima • tienes casa • bellísima • te quiero mucho • te amo • te aprecio	• perdóname • te ves linda • discúlpame • te ves tan linda • lo siento • perdón por todo lo que he dicho • me arrepiento de mis acciones • me arrepiento de lo dicho • no quise hacer eso • no eres fea • eres una gran persona • no me caes gorda • no te merecías	• eres una buena persona • eres muy buena y perdóname por todo lo que he hecho • no lo quería hacer, pero perdóname por todo lo que he hecho • eres inteligente • fuimos injustos • somos muy malos • te juzgamos sin razón • eres valiosa • no eres mala, solo te juzgamos sin razón, no te

• no tiene arrugas • no eres vieja	• no eres cara de popó • blanquita	lo que pasó • no eres mala	queríamos decir eso • no hay que juzgar a un libro por su portada

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Grupo 1: Mosquera. Palabras que no cuidan

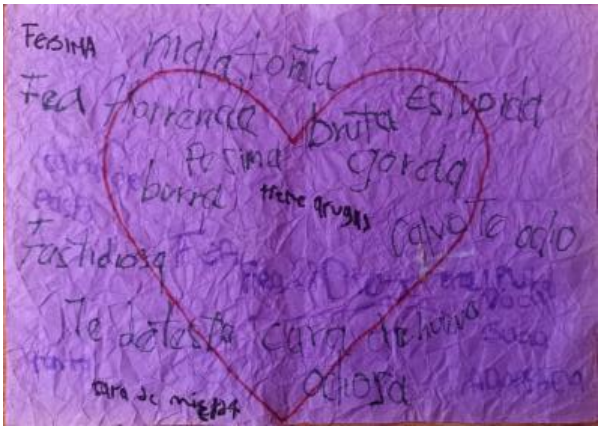


Figura 4

Grupo 1: Mosquera. Palabras que cuidan I

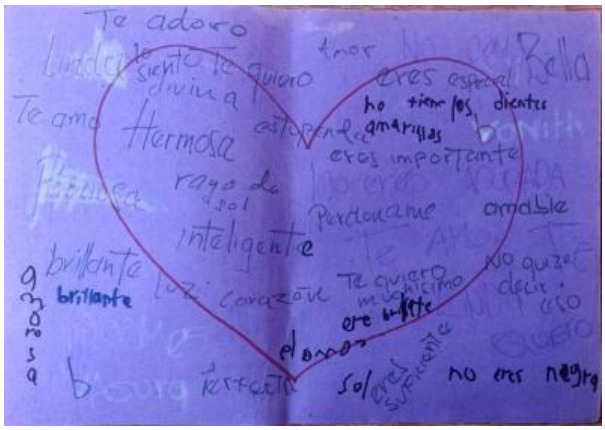


Figura 5

Grupo 1: Mosquera. Palabras que cuidan II

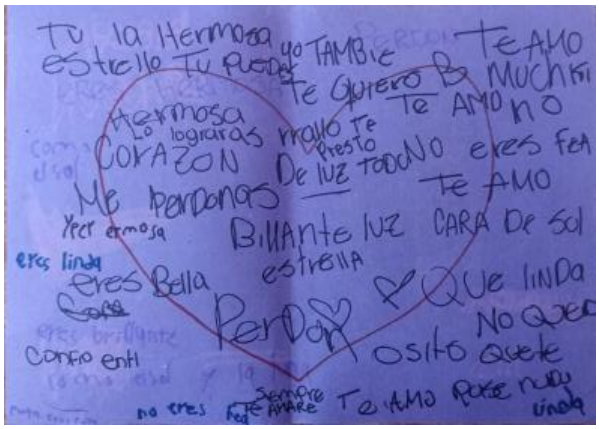


Figura 6

Grupo 2: Bogotá. Palabras que no cuidan



Figura 7

Grupo 2: Bogotá. Palabras que cuidan

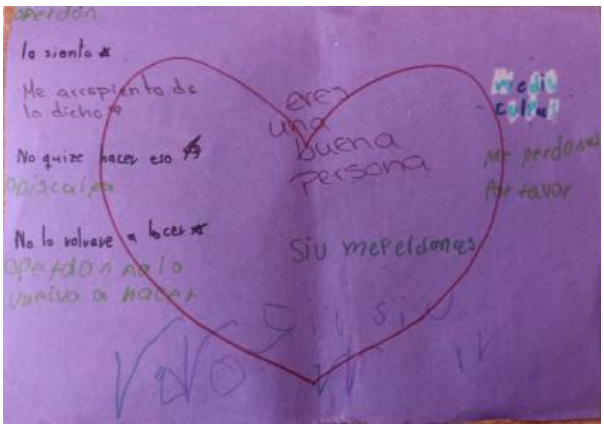


Tabla 19

Registro escrito de palabras que no cuidan

PALABRAS QUE NO CUIDAN		
Grupo 1. Mosquera		Grupo 2. Bogotá
• feísima • fea (3) • mala • tonta • horrenda • bruta • estúpida • pésima • gorda • cara de pasto • burra	• tiene arrugas • fastidiosa • te detesto • cara de mierda • cara de huevo • odiosa (2) • calvo • te odio • eres puta • boca sucia • adoptada	• malo (2) • mentiroso • tonto (3) • 4 ojos • envidioso (2) • grosero

Nota. Elaboración propia.

Tabla 20

Registro escrito de palabras que cuidan

PALABRAS QUE CUIDAN		
Grupo 1. Mosquera		Grupo 2. Bogotá
• te adoro	• eres suficiente	• perdón
• lo siento	• no quise decir eso	• lo siento
• divina	• no eres negra	• me arrepiento de lo dicho
• te quiero (2)	• preciosa	• no quise hacer eso
• amor	• tú, la hermosa	• disculpa
• eres especial	• yo también te quiero	• no lo volveré a hacer
• bella	• tú puedes	• perdón, no lo vuelvo a hacer
• linda (4)	• estrella (2)	• eres una buena persona
• no tiene los dientes amarillos	• eres hermosa como el sol	• si me perdonas
	• lo lograrás	• me disculpas
• te amo (4)	• me perdonas	• me perdonas, por favor
• hermosa (2)	• hiper hermosa	
• estupenda	• eres linda	
• eres importante	• eres bella	
• bonita	• eres brillante como el sol y la luna	
• rayo de sol	• confío en ti	
• no eres adoptada	• no eres fea (2)	
• perdóname	• rayo de luz	
• amable	• siempre te amaré	
• inteligente	• perdón (2)	
• brillante (3)	• te presto todo	
• luz (2)	• te amo muchísimo	
• corazón (2)	• cara de sol	
• amorosa	• qué linda	
• no comes basura	• no quiero que te pase nada	
• te quiero muchísimo	• osito	
• eres brillante		
• perfecta		
• sol		

En el Grupo 1, predominaron palabras alusivas a aspectos físicos, tanto en referencia al cuidado (“linda”) como al no cuidado (“fea”), seguidas de palabras relativas a atributos no humanos en el ámbito del cuidado (“brillante”, “cara de sol”) y entre palabras asociadas a defectos (“fastidiosa”) y a la subvaloración de la capacidad intelectual (“tonta”) en el ámbito del no cuidado. También, se presentaron expresiones en las que el yo y el otro concurren como sujetos u objetos (“te quiero”, “no quiero que te pase nada”), fundamentalmente como manifestaciones del cuidado.

En el Grupo 2, fueron más comunes palabras que cuidan asociadas a prácticas de reparación (“perdón”), muchas de ellas expresadas en términos de concurrencia de un yo y un otro como sujetos u objetos (“discúlpame”), y a la valoración de virtudes (“eres valiosa”, “eres una buena persona”). Las palabras que no cuidan se asociaron frecuentemente a defectos o comportamientos no deseados (“malo”, “envidioso”) y a rasgos de la apariencia física (“cuatro ojos”, “sucio”) o a la desestimación de la capacidad mental (“tonto”).

Tanto en las consignas del Grupo 1 como del Grupo 2 se revelan distintos recursos utilizados para intensificar la carga positiva o negativa que estas implican, como el uso de prefijos (“híper bella”, “súper mala”), sufijos (“feísima”), adverbios (“qué malo”, “te ves tan linda”), superlativos (“la peor”), la negación de conceptos opuestos (“no inteligente”, “no me caes gorda”) o la alternancia en el registro (“su boca le huele a huevo”, “siempre te amaré”). También se incluyen términos referidos a condiciones de edad, raza, discapacidad, entre otras, con una connotación negativa como fórmulas de no cuidado (“ciega”, “gordo”), y la anteposición del adverbio de negación a estos adjetivos como fórmulas de cuidado (“no eres negra”, “no eres vieja”).

De acuerdo con este abordaje, que considera diferentes niveles de análisis del lenguaje de aquello que circula en la elección de palabras que cuidan y que no cuidan, resulta pertinente abogar por posturas críticas frente al lugar y uso del lenguaje en la construcción del otro y, como consecuencia, de sí mismo. Como señala Noddings (2002), “el pensamiento crítico necesita, como punto de partida, de la sensibilidad moral” (p. 85), que pasa por la preocupación genuina por el otro a través de la pregunta por lo que le está pasando, en términos de qué siente y de cuál es su demanda; es decir, partiendo de una atención interpersonal y no de un conjunto de principios exigidos por el colectivo en que se enmarca la interacción o por el agente cuidador.

Citando a Lévinas, la proximidad antecede y se opone al conocimiento, por lo que el rostro del otro aparece frente a nosotros antes de poder representárnoslo. De ahí que, si nos lo permitimos,

es en el encuentro con el otro que surge el cuidado, al poder verle en su condición humana antes de juzgarle (Lévinas 1989, como se citó en Noddings, 2002). Desde esta perspectiva, es conveniente preguntarse por el lugar, en las trayectorias vitales de los participantes, de las palabras con que otros han asistido a su encuentro y por los sentidos que circulan en las palabras con las que ellos y ellas han asistido al encuentro con otros.

4.3.2 El cuidado de sí mismo/a por medio de las palabras

Con la intención de reafirmar el autocuidado desde la palabra, bajo el reconocimiento de sí mismo como otro que se construye desde la mirada intersubjetiva y con una apreciación de su multidimensionalidad, se propuso que las niñas y niños exploraran, a partir de las letras que conforman su nombre propio, aquellas virtudes que los identifican y por las que les gustaría ser distinguidos por los demás en el trato. En este ejercicio, era posible incluir palabras que correspondieran en su inicio con cada letra de su nombre o que la contuviesen, o bien, agregar al margen otras con las que sintieran mayor afinidad o fueran más significativas.

Para ello, las preguntas orientadoras fueron: ¿Qué es importante para mí en el trato con los demás? ¿Cuáles son las palabras que definen mejor la forma como me gusta que me traten? ¿Cómo me gustaría que los otros me recuerden? ¿Qué me gustaría que los otros sepan de mí? Sus respuestas, a manera de acróstico, se presentan en las siguientes imágenes, al igual que sus apuntes (Figura 8, Figura 9 y Figura 10). La premisa del ejercicio fue recrear una tarjeta de presentación que hablara por cada uno de los participantes sobre sí mismos.

Figura 8

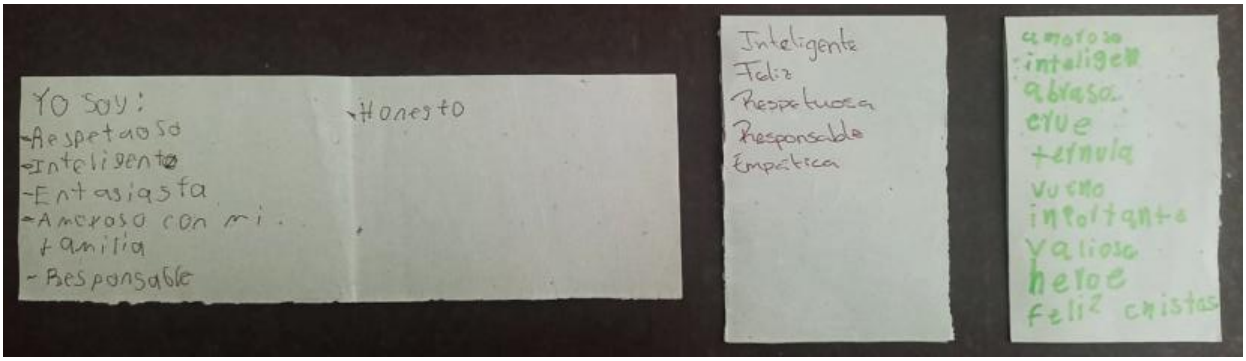
Grupo 1: Mosquera. Palabras que me identifican con letras de mi nombre.



Nota. Fuente: Archivo personal.

Figura 9

Grupo 2: Bogotá. Otras palabras que me identifican.

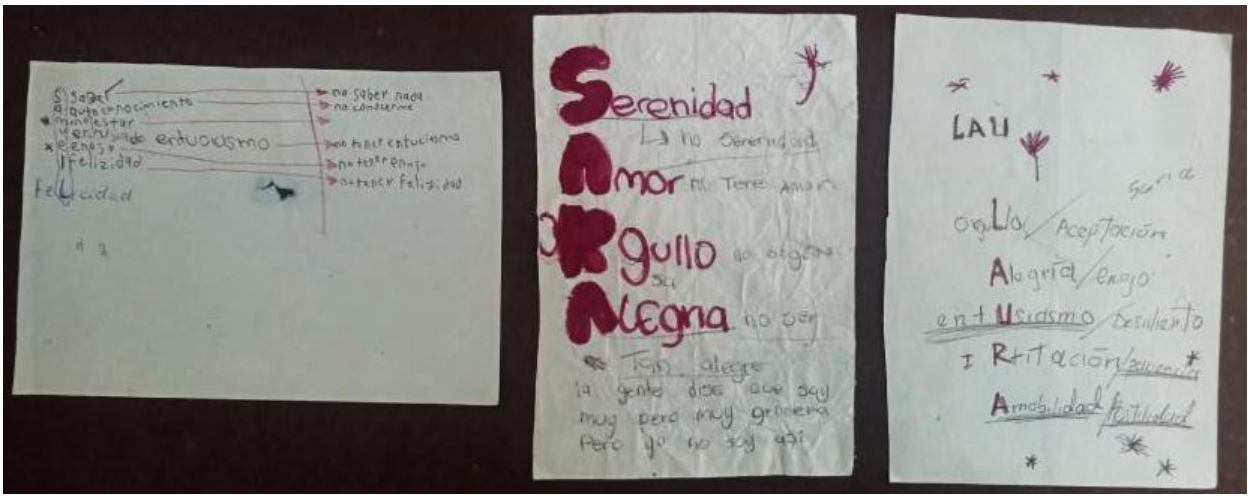


Nota. Fuente: Archivo personal.

Seguidamente, cada participante asoció cada una de las palabras anteriores a una palabra que representara su sentido opuesto. Como en el ejercicio previo, en este también era posible agregar otras palabras con las que sintieran menor afinidad, aunque no fueran opuestas a las elegidas inicialmente (Figura 11).

Figura 10

Grupo 1: Mosquera. Palabras que no me identifican.



Nota. Fuente: Archivo personal.

Sobre las palabras que les identifican, es posible observar que Samuel, Sara y Laura (Grupo 1) coinciden en “alegría” (o “alegre”), seguidas de “entusiasmo” (o “entusiasta”) y “amor” (o “amoroso”). Las demás palabras tienen, igualmente, una connotación de virtud, a excepción de “irritable” (referida en la Figura 11 como derivada de “irritación”), que, de acuerdo con Laura, es una característica sobresaliente de su personalidad que debe ser reconocida por los demás, al igual que “orgullo” que, para ella, es entendido como opuesto a “aceptación”.

Ninguno de los tres participantes del Grupo 1 agregó cualidades distintas a las relacionadas con las letras de sus nombres. Por el contrario, sí plasmaron palabras opuestas a las primeras, siendo un recurso para Samuel y Sara la composición de frases mediante la anteposición del adverbio de negación a estas (“no serenidad”) o la incorporación de verbos (“no tener entusiasmo”). Laura optó por sustantivos. También agregó un atributo más a las palabras antes relacionadas (“seria”), al igual que Sara, quien lo introdujo explicando que no corresponde a una elección propia, sino a una opinión de otros, con la que no se siente representada (“muy pero muy grosera”).

Por su parte, la palabra en común con la que Matteo, Mauricio y Ashly (Grupo 2) más se identifican es “inteligencia” (o “inteligente”), seguida de “respeto” (o “respetuosa”) y “amor” (o “amoroso”). Al considerar otras cualidades paralelas a aquellas relacionadas con las letras que conforman sus nombres, “feliz” se convierte en otra de las palabras que los tres comparten en su

identidad —en el registro de audio, Mauricio presenta esta como la palabra faltante en su tarjeta de presentación—, seguida de “honesta” (u “honesto”). Este grupo optó por elegir únicamente una palabra opuesta a alguna de las antes mencionadas o una que denotara una característica que no les representara en absoluto.

De ambos tipos de palabras, cada participante eligió aquella con la que más y aquella con la que menos se sintiera o deseara ser identificado (no necesariamente opuestas entre sí) para definirlas en sus términos, ya fuera mediante una experiencia, una explicación, un ejemplo cotidiano, etc., como se observa en la Tabla 21 y en la tabla 22. En cada caso, se resaltan ambos tipos de palabras:

Tabla 21

Definiciones de las palabras que más me identifican.

GRUPO 1: MOSQUERA	GRUPO 2: BOGOTÁ
“Entusiasmo fue cuando eh, este, se acercaba la fecha de mi cumpleaños y pues yo estaba muy emocionada y mi prima me preguntó que qué quería yo de cumpleaños y yo le dije: "ah, no, pues cualquier cosa" y ella me dijo "no, pues, si quiere, yo le puedo dar o le puedo regalar un álbum" con, bueno, para entrar más en contexto, es un álbum en de que viene (con fotos), con fotos y un disco de un artista, ¿sí? Entonces yo le dije: "ay, no, ¿en serio?", y ella me dijo: "sí, dígame cuál, y pues yo se lo, yo, si quiere, se lo compro", y yo le dije entonces, bueno, yo le dije que de cuál álbum quería. Y, bueno, llegó el día de mi cumpleaños, eh (y se lo dio de una vez), ¿y qué?, y yo estaba pues muy entusiasmada y ella ese día me dio ese álbum y entonces yo me sentí demasiado feliz con ella, literal estaba que saltaba en un pie porque ese era el álbum que yo más quería.” Laura, 15 años	“Mi palabra es feliz. Yo me sentí feliz cuando, en navidad, me trajeron un play.” Mauricio, 10 años

"Alegría fue cuando nosotros fuimos al coliseo y teníamos que cantar una canción representando la paz y representando también a Venezuela. Teníamos una mano que teníamos que hacer en cartón paja, la teníamos que alzar, teníamos que cantar la canción, teníamos que hacer tres filas de niñas y de hombres. Y, este, cuando nos tocó, estaba nerviosa y a la vez alegre porque pues todas las personas nos iban a ver, nos iban a grabar y toda esa cosa. Eh cuando... y listo. Cuando dejamos de cantar me sentí súper alegre, súper feliz porque pues ya lo hicimos. Y ya." Sara, 10 años	"Me represento con la inteligencia porque yo un día estuve en el primer puesto. Cuando yo estaba en primero, fui el primer puesto en el segundo en el segundo semestre." Matteo, 9 años
"Entusiasmo cuando fue allá en el coliseo y cuando íbamos allá mi mamá estaba ahí, pues me puse así súper feliz y cuando ya entramos allá pues estábamos allá subiendo las escaleras. Cuando ya llegamos, comenzamos a sentarnos así así y cuando ya estábamos a punto de tocarnos nosotros, cuando ya se acabó ese de grado 11 y fuimos nosotros, y ahí me sentí un poquito nervioso porque porque la canción y entonces cuando ya terminamos me sentí, me sentí tan feliz y tan entusiasmo porque porque nos dieron el refrigerio y tocaba hacer fila cuando nos dieron el refrigerio pues me sentí feliz cuando me estaba comiendo el refrigerio." Samuel, 7 años	"Respeto es o fue cuando los demás están hablando y yo presto atención sin interrumpirlos." Ashly, 14 años

Nota. Elaboración propia.

Tabla 22

Definiciones de las palabras que menos me identifican.

GRUPO 1: MOSQUERA	GRUPO 2: BOGOTÁ
"Cuando no me sentí entusiasmo, cuando yo le dije a mi mamá que, que si, si me compraba, que si me compraban algo. Pues dijeron, pues no dijeron nada, y por eso fui allá. Entonces fui y yo le dije mami, yo le dije esto quería y quería eso, y mi mamá lo estaba cogiendo esa cosa y después, y cuando mi mamá tenía esa cosa, yo me sentí así ilusionado, y cuando mi mamá lo dejó a donde estaba pues me sentí triste, porque yo que quería esa cosa. Y pagaron los jabones para hacer aquí el aseo de la casa y pues me sentí triste." Samuel, 7 años	"Y yo no fui feliz un día cuando, cuando me pegué en la rodilla jugando fútbol y me empezó a salir sangre. Y ya." Mauricio, 10 años
"No, cuando yo no sentí serenidad fue cuando Samuel se perdió, que yo sentí todo una angustia y no, no me sentí tranquila. Y cuando Laura me dijo: "Sara, ¿y Samuel?" Y yo: ¿qué? Lo buscamos por todos lados y no lo encontramos y yo me sentí intranquila, estaba como preocupada, Laura estaba llorando. Lo buscamos por todos lados, llamamos a mi mamá, le dijimos que Samuel no estaba, que si mi papá se lo había llevado por allá, porque mi papá lo regañó porque él quería salir con él y mi papá dijo: "no", pues porque es muy lejos y usted… Samuel se fue bravo y se acostó allá, cuando lo dejamos de escuchar. Yo estaba ahí, mi mamá dejó el celular, yo estaba jugando, cuando no sé quién dejó el celular, pero yo estaba	"Y yo no un día no me sentí inteligente porque un niño me ganó un día cuando yo estaba en segundo puesto y él estaba en primer puesto. Por eso me sentí un poquito sin inteligencia. Y ya." Matteo, 9 años

con el celular, yo estaba ahí con el celular de mi papá, no sé, bueno, yo estaba ahí coloreando, no sé, no me acuerdo, pero cuando Laura me dijo: "Sara, ¿y Samuel?" Yo le dije: "no sé, debe estar por allá". Cuando lo buscamos y gritamos. "Samuel, Samuel", no contestaba. Salimos corriendo al parque pensando que Samuel se fue detrás de mi papá, pero no. Llamamos a mi mamá y toda esa cosa, mi mamá le avisó a mi papá y mi papá de una vez cogió la bicicleta y se fue. Cuando vino, fue subiendo, gritando toda la torre "Samuel". Cuando tocó la puerta, nosotros abrimos y gritamos "Samuel", y Samuel se movió debajo de las cobijas, de la almohada, y yo todavía me sentí ¡Dios!, me sentí intranquila y a la vez tranquila, porque Samuel estaba ahí. Y ya, no se perdió."

Sara, 10 años

"Amabilidad. Eh, lo contrario es hostilidad para mí. Hostilidad es cuando una vez, creo que va ligada a la misma historia de cuando yo me sentía enferma y aun así me hicieron ir al colegio. De verdad yo ese día, bueno, llegué al colegio y estábamos en la primera hora o segunda hora, creo, y yo de verdad yo ya me sentía demasiado, demasiado mal porque estaba haciendo calor, tras del hecho estaba haciendo calor, yo tenía como fiebre, me dolía la garganta, de todo, de todo. Yo estaba pues muy pues, sí, muy hostil, no quería que nadie me tocara, nadie ni me dijeran nada porque ya porque de verdad me sentía súper súper mal. Y pues, en ese momento, una amiga justo, justo quería pues abrazarme y yo le dije: "no, no quiero, hoy no quiero de verdad que nadie, que nadie me abrace porque me siento muy mal".

"Y irrespeto es cuando no permito que las otras personas opinen o expresen lo que sienten."

Ashly, 14 años

> ¿Y qué?, y no sé si ella se sintió mal o algo, pero me dijo: "bueno". Porque de verdad yo ya me sentía súper súper mal, entonces no quería que nadie me abrazara y tampoco que, que literal nadie se me acercara."
>
> Laura, 15 años

Nota. Elaboración propia.

En general, ambos grupos prefirieron representar la palabra que más y que menos los identifican mediante un relato de extensión variable. De manera similar al ejercicio anterior, el Grupo 1 concordó en estados emocionales positivos como su palabra predilecta, nombrados inicialmente como "entusiasmo" o "alegría", que en el desarrollo narrativo se aproximan a "felicidad" ("demasiado feliz", "súper feliz", "tan feliz"). Para Samuel, del Grupo 1, al igual que para Mauricio, del Grupo 2, la expresión de elección que menos les representa se opone a dichos estados emocionales como "no fui feliz" y "no me sentí entusiasmo", siendo esta última desarrollada por Samuel posteriormente en su narrativa como "triste".

Esta relación de oposición en la selección de ambas palabras se reitera en las respuestas de los otros dos participantes del Grupo 2: Ashly, con la asociación "respeto" - "irrespeto", y Matteo, con las asociaciones "inteligencia" - "no inteligente" o "sin inteligencia". Para Laura y Sara, del Grupo 1, la palabra de menor afinidad no se opone a aquella de mayor afinidad. Laura se decide por "hostilidad", haciendo explícito su vínculo contrario con "amabilidad" y Sara, por "no serenidad", a lo que más adelante se refiere como "angustia", "no tranquila" e "intranquila". Así, en varios de los discursos, de nuevo se observa el mecanismo de anteposición del adverbio de negación para expresar la relación de oposición entre palabras, así como el uso de sinónimos a lo largo de las narraciones.

De esta experiencia, se comprende como cuidado ético un trato afín a los modos en que las personas habitan y desean habitar el mundo, evitando aquellos que se les oponen. En este sentido, para los participantes de ambos grupos, el cuidado ético a través de la palabra se caracteriza por la aproximación a estados emocionales positivos transitorios (alegría), permanentes (felicidad) y/o mediados por la motivación (entusiasmo); el respeto, la amabilidad, la serenidad y el

reconocimiento de la inteligencia, entre otras, como condiciones para una interacción mediada por la alteridad.

4.3.3 Otras acciones de cuidado por medio de la palabra

4.3.3.1. Cómo puedo yo y cómo podemos todos y todas cuidar con la palabra.

Finalmente, las niñas y niños se refirieron a acciones concretas de cuidado mediante la palabra, a partir de preguntas orientadoras como: ¿Qué estoy dispuesto a ofrecer para cuidar a otras personas con mis palabras?, ¿Qué estoy dispuesto a ofrecer para cuidar mi relación con los demás?, ¿Cómo estoy dispuesto a cuidar mi relación con los demás con mis palabras?

Con el fin de lograr una visión más amplia de los planteamientos generadores de las niñas y niños de ambos grupos, de forma preliminar a sus respuestas, se indagó por alternativas desde la palabra en situaciones de no cuidado así reconocidas y contadas previamente por ellos. Por ejemplo, que, en un día de enfermedad, Laura hubiera podido quedarse en casa recuperándose, sin angustia por los deberes académicos y que su mamá hubiera dicho “tranquila”, que ella escribía una nota para presentarla después, en lugar de exigirle ir al colegio por creer que se trataba de una excusa para no asistir. En el caso de Samuel, sobre comer demasiados dulces y enfermarse, que sus papás hubieran evitado decirle “se lo dije” y, en cambio, le hubieran preguntado “¿cómo estás?”, “¿está bien?” o “¿le damos remedio?”. Para Sara, que, en todas las salidas familiares, tuvieran presentes sus dificultades atencionales y le comunicaran “Sara, venga, vámonos”, antes de irse.

Mediante estas experiencias, dieron cuenta de su inconformidad por la actitud de recriminación o inatención de los adultos en una pluralidad de circunstancias, variables en significación para cada uno, en las que requerían (y requieren cotidianamente) conexión emocional, escucha, comprensión y/o presencia.

Este fue el punto de partida para explorar sus ideas en las dimensiones personal y colectiva, en términos de cómo puedo yo y cómo podemos todos y todas, cuidarnos desde la palabra, como se recapitula en la Tabla 23:

Tabla 23

Ideas para cuidar con palabras en lo personal y colectivo.

GRUPO	PARTICIPANTE	DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN COLECTIVA
Mosquera	Samuel	"Yo no voy a decir cosas feas."	"Cuidarnos a nosotros, a las otras personas, decirles cosas lindas para que se sientan como así feliz y que, que uno se sienta también, así como… porque si le decimos cosas feas, se va a sentir triste, porque él no quiere que le digan cosas feas porque se siente ofendido y después lo dicen por ahí en un salón y después la gente lo escucha, él va a tener vergüenza, va a tener pena. Entonces se sienten angustiados si les dicen esas cosas."
Mosquera	Sara	(sin respuesta)	"Decirles que de buena manera para pues, obviamente, que, no sé, pues, no se enfaden, que hagan caso, decirles de buena manera porque, o sea, decirles de buena manera porque, este, se pueden poner bravos y no pueden, este, no hacen caso, pues porque cuando se ponen bravos a veces pues "no, pues, ¿por qué me gritas?", "yo no estaba escuchando" o, y nosotros como que le decimos: "pero es que toca así porque usted no hace caso, y si nosotros le decimos de buena manera, usted tampoco va a hacer caso". Entonces, ¿cómo le vamos a decir?, entonces yo creo que es de buena manera."

Mosquera	Laura	“A no decir cosas así malas o hirientes y si en algún momento, pues las llego a decir, obviamente, disculparme con ella	“Obviamente, no hay personas perfectas, o sea, cada persona llega a su punto, a su límite, así sea muy poco hay personas que son, bueno, tienen poca paciencia y puede ser que en ese momento puedan decir palabras hirientes, pero obviamente tienen que reconocerlo después y pedir perdón, reconocer que estuvieron mal y pedir perdón.” “Nosotros le podríamos para cuidar a las demás personas, obviamente, eh no diciéndoles cosas malas, ¿sí?, cosas que los lastiman. Porque sí, es que la mayoría de los casos hay personas que sufren de bullying y esas personas llegan a tal tipo de que las lastiman tanto internamente, que llegan a pues, obviamente, suicidarse por eso mismo. Entonces, ¿cómo cuidamos a esas personas? Obviamente, no diciéndoles cosas hirientes, cosas que no les hagan sentir mal.”
Bogotá	Matteo	“No decir malas palabras.”	“Nosotros debemos cuidar nuestras palabras como a veces pueden ser positivas o negativas para las otras personas pa no herir sus sentimientos, porque también nosotros podemos darles una opinión mala de nosotros o una opinión buena de nosotros pa que sean unos compañeros por decir compañeros o unos desagradables compañeros.”

Bogotá	Mauricio	"No ser groseros con las demás personas porque se sienten mal y que no sean groseros con uno para no llegar así. Y ya, listo."	"Pues cuidar lo que uno dice y lo que uno hace porque afecta a las personas de manera positiva o negativa depende de qué, porque si usted pide algo de manera hostil o de manera grosera pues la gente se va a poner brava y no se lo va a prestar, pero, en cambio, si uno se le dice "por favor" y diciéndole de manera normal o de manera agradable pues sí se lo va a prestar y va a estar normal con usted, en vez de estar haciendo el oso con los demás."
Bogotá	Ashly	"Rodearnos de gente que nos quiera, respetar a los demás para que nos respeten y hacernos respetar."	"[Cuidar los] sentimientos de la otra persona para que no se sienta mal y ahí tendría que estar también relacionada la empatía de ver qué siente la otra persona, de no hacer lo que no quiero que me hagan a mí."

Nota. Elaboración propia.

Estos planteamientos ponen de manifiesto lo expuesto por Dube et al. (2023) acerca de la importancia tanto del contenido, como de la intención y del modo de expresar las palabras en la interacción con otros. Frecuentemente, las niñas y niños de ambos grupos hicieron referencia en sus respuestas al impacto positivo o negativo de las palabras a nivel emocional a corto, mediano y largo plazo, a partir de sus propias vivencias. Igualmente, de forma predominante, se orientaron al sentido del cuidado de la palabra por el hecho de ser lo correcto moralmente, por sobre las consecuencias de ejercer el no cuidado de la palabra, lo cual corresponde con un actuar ético.

En este punto, cabe retomar lo mencionado en la sección 5.1 sobre palabras que cuidan y palabras que no cuidan, en torno a las consideraciones que se hacen (o no) desde el lenguaje en las interacciones de otros con los niños y niñas participantes y viceversa, ya que los sentidos del cuidado y del no cuidado desde la palabra evidenciados en ese contexto (a partir de la apariencia física, la capacidad intelectual, defectos, virtudes, atributos no humanos, la coexistencia del yo y de otro, prácticas de reparación y otras circunstancias sociales) guardan relación con las acciones de cuidado mediante la palabra que proponen los participantes en esta sección: "decir cosas

lindas", "no decir malas palabras, "cosas feas", "malas", "hirientes", "que los lastiman" o que "les hagan sentir mal", así como decir "de buena manera", pedir algo "de manera normal" o "agradable", no "hostil", ni "grosera".

Más allá del carácter concreto o no de los dos grupos de palabras, ambos señalan la experiencia, tanto pasada como presente, y las perspectivas futuras del cuidado de la palabra desde la subjetividad a partir de la acción y de la voluntad de acción.

4.3.3.2. La coconstrucción de acuerdos para el cuidado ético desde la palabra.

Otra de las acciones que implica el cuidado de la palabra desde una perspectiva ética es la construcción conjunta de acuerdos para la convivencia. Específicamente, en los encuentros con las niñas y niños de ambos grupos, esta práctica fue fundamental a lo largo de los círculos de la palabra y de los talleres. En cada grupo de casos, la primera sesión comprendió la coconstrucción de acuerdos y la alusión explícita a estos se dio tanto al inicio como al final de cada una de ellas, dando espacio a su reelaboración.

Como resultado, en la Tabla 24, se exponen las distintas formas en que se propusieron y expresaron los acuerdos de cada grupo a lo largo de los encuentros:

Tabla 24

Acuerdos para nuestros encuentros.

GRUPO 1: MOSQUERA	GRUPO 2: BOGOTÁ
"Hablar lo suficientemente alto para que los demás escuchen." Laura	"Pues el respeto, claro, pues que es lo primero." Ashly
"El cuidado. Ser cuidadoso con los demás y con nosotros, porque a veces uno puede lastimar a alguien." Sara	"Eh, respetar la palabra del otro, no interrumpirlo y que las opiniones sean como concretas a lo que se está tratando." Ashly
"Poner atención." Samuel	"Sentir sus sentimientos. Que yo entienda que, si pasa un problema, entenderlo." Matteo

“Que cuando Laura está hablando, yo estoy pendiente y cuando ella termine de hablar, pues yo hablo de lo que entendí.” Sara	“La empatía. No decir malas, groserías.” Matteo
“Pues no interrumpir.” Samuel	“Tratar a los demás como uno espera que lo traten a uno.” Ashly
“Me parece que sí debería ser así, o sea, cuando alguien vaya a hablar, eh, pida la palabra y no la estén interrumpiendo.” Laura	“Es respetar a las otras personas, como no herir los sentimientos de otros.” Matteo
“Un acuerdo, por ejemplo, es que Samu esté diciendo que vamos a hacer algo y nosotros debemos estar de acuerdo para hacerlo.” Sara	“Hacer silencio cuando alguien está diciendo algo importante. (...) Siempre debemos respetar, así sea algo…” Matteo
	“También uno debe darle la palabra a otros pa que puedan opinar.” Mauricio
	“El respeto. Respetar a los demás cuando están hablando. También, uno no burlarse si alguien se cae o algo y ayudarlo.” Mauricio
	“La empatía, que es entender al otro y tratar de ver qué está sintiendo o qué quiere expresar.” Ashly
	“Sí, hay uno de agregar, de no decir malas palabras. Y ya. (...) Es que también uno puede herir las personas con esos comentarios. Es que ya pasaron casos en mi colegio porque uno, por ejemplo, le dice tal cosa, y también lo uno le pueden herir de la misma forma. Por eso, no debemos decir como feo como juego. Y ya.” Matteo

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 24, se refirieron los fragmentos de diálogos de cada grupo, en los que se nombraron explícitamente las sugerencias y opiniones de acuerdos en cada caso. En general, ambos tuvieron en común dos aspectos esencialmente: el respeto a todos los participantes —propuesto en el Grupo 1 como "ser cuidadoso con los demás y con nosotros"— y el respeto a su palabra, por medio de acciones como no interrumpir, pedir la palabra y escuchar a quien habla. Este último fue el acuerdo más frecuentemente referido y demandado por los participantes en el desarrollo de los encuentros de ambos grupos, cada vez con mayor autogestión.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En un contexto en el que prevalecen los discursos de odio y de miedo, que dividen por medio de la violencia, la intolerancia y la indiferencia, *Palabras que Cuidan* propone recuperar espacios para reconectar desde la concordia que el uso de la palabra posibilita bajo el paradigma ético del cuidado y el reconocimiento de su potencial transformador como expresión de la agencia humana.

Se enfoca específicamente en la experiencia infantil, en la que se sientan las bases del diálogo interno, como forma en que el ser humano se trata a sí mismo, y de la comunicación interpersonal por cuenta de la cultura, a través de las vivencias de la crianza, la educación y la vida comunitaria. Se exploraron dos ámbitos de socialización diferentes al de la educación formal (frecuentemente reportado en la literatura disponible en torno a la relación entre infancia y ética del cuidado), que configuraron dos estudios de casos: el primero, de un grupo de hermanos residentes en Mosquera y el segundo, de un grupo de asistentes a una academia de música folclórica en Bogotá.

La investigación partió por problematizar las formas de interacción comunicativa de carácter hostil observadas entre sus adultos próximos y ellos (y en el caso del grupo de hermanos, entre ellos), bajo la comprensión de que es a través de otros (y más aún, de otros significativos) que el niño integra su experiencia vital para construir su propia subjetividad y obrar en consecuencia en la vida social.

Esto motivó el desarrollo de talleres y círculos de la palabra que favorecieran una aproximación a las posibilidades apreciativas y generadoras del lenguaje en uso a nivel individual y colectivo, como se propone desde el construccionismo social, por lo que se tuvieron en cuenta tanto los relatos de experiencias pasadas como las perspectivas de los niños y niñas participantes frente a los sentidos del cuidado y, específicamente, el cuidado de la palabra.

Se analizaron unidades narrativas y discursivas a partir de los mecanismos de evaluación externa y sintácticos con función evaluativa del relato, según Labov (1988), y de tres categorías establecidas para esta investigación, con base en la revisión teórica y de antecedentes y en los propósitos investigativos: agentes y destinatarios del cuidado, sentidos del cuidado y cuidado de la palabra.

Los resultados dan cuenta de, por lo menos, tres aspectos relacionados con las categorías de análisis mencionadas: que los participantes comprenden la naturaleza bidireccional del cuidado,

que los sentidos que envuelven las prácticas de cuidado no son unívocos, sino que dependen de la experiencia subjetiva y colectiva; y que los participantes reconocen implicaciones en la vida de las personas por el uso de la palabra.

Los sentidos del cuidado que se revelan en los relatos y perspectivas abordados en esta investigación sugieren la relevancia de los círculos familiar y escolar para los participantes, en donde éste es entendido en términos de protección, preocupación genuina por el otro, asunción de acciones en beneficio del otro y de ofrecimiento y suministro de ayuda. No obstante, en estos marcos de interacción (mayoritariamente, en el hogar), en ocasiones, el cuidado puede percibirse como algo contradictorio, cuando la práctica cuidadora se acompaña, o es precedida o sucedida por actos de recriminación, condicionamiento o control mediado por normas.

En relación con el cuidado de la palabra, los participantes lo abordan a nivel narrativo, fundamentalmente desde la reparación ante acciones y tratos verbales hostiles que pueden ser dirigidos o iniciados por ellos. En lo discursivo, refieren palabras o expresiones específicas con que reconocen cuidar y ser cuidados, palabras que les representan en su subjetividad y, a la vez, simbolizan sus formas de preferencia en el trato verbal y no verbal e ideas de acciones individuales y colectivas desde el uso de la palabra que abarcan tanto el contenido, la intención y el modo de enunciarlas, como la construcción conjunta de acuerdos para una convivencia pacífica.

Junto a los sentidos del cuidado explorados, estas manifestaciones de la ética del cuidado de sí mismo y del otro mediadas por la palabra, se configuran como hallazgos centrales de esta investigación. Ambos se manifiestan a través de diversos mecanismos (tanto en forma, como en contenido y uso del lenguaje) en la narración y en el discurso ampliado. La elección de uno u otro recurso tiene un efecto distinto en la audiencia y para sí mismo al integrar las experiencias, opiniones y todo contenido cognitivo que se verbaliza o, por el contrario, decide no verbalizarse. Esta comprensión es la que *Palabras que Cuidan* defiende como constatación de la capacidad de agencia infantil, bajo el reconocimiento y fomento de la subjetividad discursiva y narrativa de las infancias en su amplia heterogeneidad.

Asimismo, se subraya el lugar del aspecto emocional durante la puesta en marcha de este trabajo de investigación, en tanto este fue un punto de partida y/o llegada recurrente en los relatos e ideas de las niñas y niños participantes sobre el cuidado y el no cuidado, ya que la palabra, como manifestación del lenguaje, “aparece como testimonio de los sentimientos humanos, como creadora de vínculos entre la conciencia, la memoria, las emociones y las ideas” (Moreno, 2012,

p. 6). Esto da cuenta de la potencia del discurso y de la vivencia del cuidado ético como experiencia relacional que implica la corresponsabilidad entre individuos y comunidades y, por consiguiente, de su necesidad a lo largo de las trayectorias vitales humanas.

Haciendo un paralelo al planteamiento inicial de *Palabras que Cuidan* acerca de la preeminencia de discursos de violencia y de conflicto en tiempos de posconflicto, que deriva en el deber moral de ofrecer discursos alternativos, ya no desde la victimización o las carencias, sino desde las potencias y capacidades humanas, más allá de las afectaciones suscitadas por el descuido de la palabra que hayan podido circular en los discursos infantiles abordados en esta investigación, se apela a recuperar y promover experiencias que resguardan la palabra.

Con ello, no se pretende desconocer lo vivido y relatado, sino, por el contrario, contribuir de alguna forma a su resignificación, como paso necesario para sanar la herida, y, por otro lado, al impulso de narrativas alternas que transformen a las personas que pueden transformar los contextos en que emerge lo dicho, a partir de los recursos que ya poseen, en este caso, los niños, niñas y jóvenes. De acuerdo con Ospina-Alvarado et al. (2014a, 2014b, 2014c, 2013, 2012), estas capacidades son comunes a todas las personas, sin excepción, y al unir esfuerzos colectivos, con base en valores comunitarios como el cuidado de los otros, pueden reescribirse el pasado, el presente y las perspectivas futuras.

Mediante apuestas como *Palabras que Cuidan*, se atiende al llamado de Cabrera (2017) sobre la necesidad de "decisiones adultas que permitan generar en la cotidianidad espacios de encuentro, diálogo, ejercicios de escucha atenta y sensible con niñas, niños y adolescentes que sienten, piensan y se desarrollan desde sus experiencias" (p. 22). Si bien esta propuesta de investigación se desarrolló con una muestra reducida de participantes, cabe resaltar el propósito de dar visibilidad a sus voces desde la subjetividad propia, lo que requiere un acercamiento amplio y detallado a sus realidades que permitan un abordaje pertinente y razonable.

Por otra parte, todas las voces infantiles han de contar para comprender y transformar las interacciones comunicativas a su alrededor desde una perspectiva ética, logrando así impactar cada vez más círculos sociales y generaciones, empezando por los propios y/o cercanos. Es necesario escuchar más a los niños y niñas porque son ellos y ellas quienes más saben sobre sí mismos, aunque, como adultos, creamos con frecuencia que el único discurso válido es el de la ciencia o, sencillamente, otras voces adultas.

Desde este punto de vista, se plantean dos consideraciones adicionales finales. Por un lado, que el trabajo conjunto entre niños y sus adultos significativos al respecto podría tener mayores, profundos, continuos y duraderos efectos, al confrontarse de manera directa y vivencial desde sus emociones, sus propias historias de infancia (sus propios relatos) y sus reflexiones en torno al alcance que estas experiencias han tenido en su labor parental.

Y, por otro lado, que el cuidado en clave ética nos remite a actuar con madurez moral, que "se alcanza[,] en gran parte, como en un círculo virtuoso, aplicando la regla de oro y la combinación de empatía y hábito de razonamiento moral que la caracteriza" (Altuna, 2022, p. 239), es decir, bajo aquel principio ético fundamental de no hacer a los demás lo que no nos gustaría que nos hicieran a nosotros/as mismos/as, o bien, en su variante positiva, tratemos a los demás como nos gustaría que nos trataran, tal como lo señala Ashly, a manera de acuerdo para la convivencia como acción concreta hacia una ética del cuidado de sí mismo y del otro que podemos llevar a cabo todos y todas desde la palabra.

A través de los relatos y discursos presentados, *Palabras que Cuidan* da cuenta de que son la manera de construirse en el discurso de las niñas y los niños, mediante juegos de presencia y ausencia, como lo señala Cabrejo (2020), ya sea del otro, de sí mismo, de la emocionalidad, de los hechos o de las significaciones (entre otros) y la posibilidad de hablar de asuntos significativos en sus vidas de la manera que elijan hacerlo, teniendo presente la responsabilidad recíproca que implica el encuentro con un otro, que el lenguaje, en sus múltiples formas de expresión, es terreno fértil para la agencia infantil. De esta manera, si pensamos y practicamos interacciones humanas desde una base ética fundamentada en el cuidado, es posible vivenciar el impacto de la potencia constructiva y transformadora de la palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the "Child Question". En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics* (pp. 27-42). European Centre Vienna.

Alderson-Day, B., Fernyhough, C. (2015). Inner Speech: Development, Cognitive Functions, Phenomenology, and Neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931–965. https://doi.org/10.1037/bul0000021

Altuna, B. (2022). La regla de oro. Significado, historia y dificultades de aplicación. *Ideas y Valores*, 71(180), 219-240. https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v71n180.84736

Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M., Gómez, A. (2014a). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahíta, C., Díaz, A., Vommaro, P. (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: Debates latinoamericanos* (pp. 101-118).

Barbera, N., Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias* 12(2), 199-205.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*.

Boff, L., Toro, B. (2009). *Saber cuidar: El nuevo paradigma ético de la nueva civilización*.

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*.

Bueno, D., Santos, Y. (2021). *Ausencia: vínculos y sentidos desde las experiencias de los niños y las niñas* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/27740

Cabrejo, E. (2006). *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas* [ponencia]. II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://equipajeviaje.appspot.com/assets/lib/textos/lenguaje/lenguaje.html

Cabrejo, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Cabrera, Á. (2017). *¿Qué hace alguien como yo en un universo como tú? Condiciones familiares, sociales, culturales y estatales que garantizan la participación de niñas y niños en Colombia* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/6790

Cajiao, F. (2007). *Ética del cuidado para una educación sin indiferencia.* Secretaría de Educación Distrital.

Carreño, C. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14(2), 9-24. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a01.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino*.

Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* [tesis de doctorado, Universitat Jaume I]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf

Creswell J. (s.f.). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco traducciones*.

Darat, N. (2021). Autonomía y vulnerabilidad. La ética del cuidado como perspectiva crítica. *Isegoría*, 64, 1-11. https://doi.org/10.3989/isegoria.2021.64.03

Denzin, N., Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (vol. 1).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2019). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 Colombia. Explorador de datos. Departamento de Bogotá, D.C*.

Dube, S., Li, E., Fiorini, G., Lin, C., Singh, N., Khamisa, K., McGowan, J., Fonagy, P. (2023). Childhood Verbal Abuse as a Child Maltreatment Subtype: A Systematic Review of the Current Evidence. *Child Abuse Neglect*, 144. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106394

Durán, N. (2015). La ética del cuidado: Una voz diferente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 2(1), 12-21.

Edmunds, H. (1999). *The Focus Group Research Handbook*.

Estupiñán, M. (2019). Sociedad y cuidado desde la perspectiva de niños sin cuidado parental (NSCP). *Revista Ciencia y Cuidado*, 16(1), 98-110. https://doi.org/10.22463/17949831.1546

Faerman, R. (2015). Ética del cuidado: Una mirada diferente en el debate moral. *Revista de Teoría del Derecho de la Universidad de Palermo*, 2(1), 123-145.

Fossa, P. (2017). La dimensión expresiva del habla interna. *Psicología USP*, 28(3), 318-326. https://doi.org/10.1590/0103-656420160118

Gaitán-Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

Gaitán-Muñoz, L. (2022). Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era. *Política y Sociedad*, 59 (3), 1-12. https://doi.org/10.5209/poso.79783

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 47-168.

García, A. (2018). *Imaginarios y prácticas de la ética del cuidado en los estudiantes del ciclo propedéutico de 6 y 7 del Colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional Externadista. https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/932

García, L. (2021). *CUIdadanía, una posibilidad de reconstruir el cuidado como un acto político* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81520

Garzón, S. (2016). *Hildo Ariel Aguirre Daza: 28 años de carrera, formación y difusión del arpa llanera en la ciudad de Bogotá* [tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://hdl.handle.net/20.500.12209/1580

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Uniandes – Ceso. http://hdl.handle.net/1992/8050

Geva, S., Fernyhough, C. (2019). A Penny for Your Thoughts: Children's Inner Speech and Its Neurodevelopment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01708

Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico*.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*.

Gómez, A. (2021). *Comunicación familiar y cultura de paz desde la experiencia estética* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/27934

Gómez, D., Ramos, D. (2018). *Me cuido, te cuido, nos cuidamos: Una propuesta pedagógica construida para el nivel de jardín 9 en la IED Ciudadela Educativa de Bosa* [tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://hdl.handle.net/20.500.12209/11258

Grandas, A., Parra, O., Pineda, M., Romero, E. (2016). *Construcción de paz, democracia y reconciliación con niños y niñas en contextos de conflicto armado* [tesis de maestría, CINDE – Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://hdl.handle.net/20.500.12209/684

Guerrero, A., Bertoli, A., Bácares, C., Carreño, C., Aristizábal, D., Marín, D., Durán, E., Schibotto, G., Amador, J. Torrado, M., Celis, N., López, R., Meneses, Y. (2023). Un acercamiento a la complejidad de las nociones de niño, niña e infancia en Colombia. *Sociedad e Infancias*, 7(2), 285-297. https://dx.doi.org/10.5209/soci.91494

Hernández, E. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069

Jana, A. (2008). *Elementos fundantes de la ética del cuidado y su posible aporte para la relación clínica* [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133716

Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa.* (Trad. M. Cobo). Centro de traducciones del Departamento de Idiomas de la Universidad del Valle (Trabajo original publicado en 1972).

Larrosa, J. (2000). El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En Larrosa, J., *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* (pp. 165-179).

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C., Larrosa, J. (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44).

León, I. Russi, L. Cruz, Y. (2012). *Ética del cuidado: una propuesta para la convivencia escolar* [tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Digital DSpace. http://hdl.handle.net/10818/7540

León, J. Torres, I. (2018). *Vestidos sin abrigo. Cuerpo y palabra. Relatos de abandono en la infancia* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/14641

León, U., León, J. (2019). Modelo neurofuncional de la conciencia: bases neurofisiológicas y cognitivas. *Revista de Neurología*, 69, 159-166. https://doi.org/10.33588/rn.6904.2019072

León, Y., Sandoval, J. (2020). *Violencia y reconciliación: una mirada a los saberes de los niños y las niñas* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/25140

Liebel, M. (1994). *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*.

López, D. Rubiano, G., Orjuela, L. (2020). *Violencia y reconciliación: saberes de niñas y niños de 6 a 8 años de la IED Manuel Elkin Patarroyo* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/25159

Majín, O. (2018). El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna - Popayán Cauca. *Ciencia E Interculturalidad*, 23(2), 149–163. https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574

Martín, D. (2021). La filosofía del diálogo interior: desde el semeion daimonion socrático hasta el existencialismo. *Annals of the University of Craiova Philosophy Series*, 47(1), 5-29.

Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: El origen de lo humano. *Archivos de Biología y Medicina Experimentales*, 22, 77-81.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10° ed.). Ediciones Dolmen Ensayo.

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children´s Lives.* Open University Press.

Mikán, A. (2016). *Estudiando, cuidando y parchando. Estrategia política y pedagógica basada en la ética del cuidado como educación para el postconflicto* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/2738

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* [Manuscrito no publicado].

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.

Montoya, D. Martínez, O. (2022). *Señor Miedo: Relatos de niños y niñas de 5 a 8 años del colegio Álvaro Gómez Hurtado* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/32861

Moreno, I. (2019). *Configuración de identidades en la infancia: Procesos de memoria colectiva a través de la oralidad* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/14782

Moreno, S. (2012). *El lenguaje y el hombre.* Exlibris Fondo de Publicaciones Gimnasio Moderno

Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2° ed.).

Morin, A. (2009). Inner Speech and Consciousness. En Banks, W. (Ed.), *Encyclopedia of Consciousness* (vol. 1), pp. 389-402.

Morin, A. Uttl, B. (2013). *Inner Speech: A Window into Consciousness.*

Naranjo, J. (2013). *Casa de las estrellas: El universo contado por los niños*. Laboratorio del Espíritu Corporación Rural.

Neiman, G., Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 213-237.

Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.*

Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.

Ospina, M. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: Una construcción social. En Alvarado, S., Patiño, J. (Eds.), *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: Aprendizajes y resultados* (pp. 37-59).

Ospina M., Alvarado, S., Carmona, J., Arroyo, A. (2012). *Escuelas Territorios de Paz. Cartilla para el trabajo con niñas, niños y familias provenientes de contextos de conflicto armado.*

Ospina, M., Alvarado, S., Carmona, J., Arroyo, A. (2018). *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado*.

Ospina, M., Carmona, J., Alvarado, S. (2014b). Niños y niñas en contexto de conflicto armado: Narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60. https://doi.org/10.14483/16579089.7838

Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina (2014c). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión* (pp. 35-60).

Ospina, M., Alvarado, S., Fajardo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2). https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1186

Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreando la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré*, 23, 433-469. https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/15046

Pachón. X. (2015). La infancia y la antropología colombiana. Una aproximación. En Díaz, M., Caviedes, M. (Eds.), *Infancia y educación. Análisis desde la antropología*, pp. 21-52.

Pavez-Soto, I., Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. https://doi.org/10.5209/soci.63243

Pérez, K., Quevedo, P. Vera, A. (2022). *Ecos de vereda: Relatos sobre violencia en la infancia rural* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/33073

Pincheira, Monsalve y Navarrete (2020). Otredad, alteridad y corporeidad: Construcción subjetiva de la singularidad en el marco de la multiplicidad de diferencias. *Laplage en Socoroba*, 6, 88-97.

Pinilla, F. (2013). Significados del cuidado en los jóvenes. La construcción de la identidad del sujeto en la formación ética. *Justicia Juris*, 9(2), 85-97.

Quintana, L., Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80.

Quitián, S. (2016). Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua en la formación del sujeto social. *Enunciación: Lenguaje, Sociedad y Escuela*, 21(1). https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a00

Ramírez, L. Nieto, A. Urrego, J. (2021). *Otros mundos por aprender: voces de niñas y niños desde su experiencia de educación en casa* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/27720

Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En Galindo, J., (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, pp. 75-116.

Saavedra, J. Casanova, G. Madrid, T. Herrera, J. (2017). *Los niños y su experiencia frente a las éticas del cuidado y acciones de alteridad en el ambiente escolar* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Biblioteca Digital USB. https://hdl.handle.net/10819/12367

Santamaría, F. (2019). Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil. *Infancias Imágenes*, 18(2), 316-329.

Santamaría, F., Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Infancias Imágenes*, 10(1), 66-73.

Santos, E., Bernardo, K. (2022). Creando lo indecible: la escritura ficcional como una posibilidad de sublimación. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 11. http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.2022.e4473

Sarmiento, N. (2019). *Voces y saberes de niños y niñas frente al conflicto. A propósito de la construcción de una cultura de paz* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/22173

Secretaría de Educación de Mosquera. (2023). *Caracterización del sector educativo* [Manuscrito no publicado].

Secretaría Distrital de Planeación. (2021). P*asado (1985), presente (2018) y futuro (2050) de Bogotá*.

Secretaría Distrital de Planeación. (2022). *Boletín Mosquera en el Cumplimiento de los ODS 2022*.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4° ed.).

Subgerencia Cultural Banco de la República. (2015). *Los niños piensan la paz*.

Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 40(1), 53-63. https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360

Tobón, G. (2019). *Círculos de palabra ancestral: Una alternativa dentro de la educación para la convivencia escolar* [tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Academicus Repositorio. http://hdl.handle.net/11371/2530

Toro, B. (2014). *El cuidado: el paradigma ético de la nueva civilización* [Manuscrito no publicado]. http://hdl.handle.net/11520/23420

Tronto, J. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* Fundación Medifé.

Velásquez, F. Orjuela, L. Espinosa, S. (2020). *Relatos de niñas: Saberes acerca de violencia y reconciliación* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/25152

Vergara, A. (2020). *Imaginarios infantiles sobre participación y su incidencia en la construcción de derechos desde la primera infancia* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UD. http://hdl.handle.net/11349/25157

Vergara, A., Sepúlveda, M., Chávez, P., (2018). Parentalidades intensivas y éticas del cuidado: Discursos de niños y adultos de estrato bajo de Santiago, Chile. *Psicoperspectivas*, 17(2). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue1-fulltext-1173

Zacarías, X., Uribe, J., Gómez, R. (2018). Talleres reflexivos con mujeres: una estrategia participativa de investigación y diálogo en contextos comunitarios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 47, 115-134.

ANEXOS

Anexo A. Talleres

<table>
<tr><td colspan="4">PALABRAS QUE CUIDAN:
APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA CULTURA DEL BUEN TRATO
DE SÍ MISMO Y DEL OTRO DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sesión: 1</td><td colspan="2">Nombre de la sesión: Entre todos y todas nos cuidamos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha: 1 de marzo de 2024 (Grupo 1)
2 de marzo de 2024 (Grupo 2)</td><td colspan="2">Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Reconocer la responsabilidad personal en el ejercicio del cuidado de otros/as.</td></tr>
<tr><td>Momento</td><td>Objetivo</td><td>Descripción</td><td>Materiales y/o equipos</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Reconocer prácticas y reflexiones previas que se identifican como expresión del cuidado.

Conectar corporalmente con el momento presente para lograr la mayor disposición y reflexividad durante la sesión.</td><td>Las y los participantes se disponen en círculo. La responsable explica las connotaciones y dinámicas en torno al círculo de la palabra en comunidades ancestrales que lo practican. A continuación, plantea su importancia como forma de interacción en los encuentros que tendrá el grupo. Posteriormente, convoca la construcción conjunta de acuerdos para el desarrollo del círculo de la palabra propio del grupo.
La responsable invita a las y los participantes a cerrar los ojos y a seguir la meditación guiada.</td><td>Imágenes impresas o digitales de filosofía ubuntu, comunidad Yanacona y prácticas de círculo de la palabra

Computador

Parlante

Clip de audio de meditación guiada</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Reconocer la importancia de la confianza y del sentido de acuerdo en el ejercicio del cuidado del otro.</td><td>La responsable presenta el cuidado como premisa para el desarrollo de las siguientes acciones por parejas:
2.1 Una de las personas se anuda el cordón de su zapato izquierdo con el derecho de su compañera, luego realizan un recorrido del punto A al punto B del espacio, evitando caerse y/o lastimarse.
2.2 Se le vendan los ojos a una de las personas y la otra debe guiarla con su voz del punto A al punto B del espacio, evitando el contacto físico y que se caiga o se lastime.
2.3 Una de las personas se ubica delante de la otra, dándole la espalda. Luego, se deja caer hacia atrás, con los ojos cerrados, abriendo los brazos, para que su compañera le reciba.</td><td>Cordones

Pañoletas</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cierre</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">PALABRAS QUE CUIDAN:
APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA CULTURA DEL BUEN TRATO
DE SÍ MISMO Y DEL OTRO DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sesión: 2</td><td colspan="2">Nombre de la sesión: Me reconozco y me cuido</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha: 8 de marzo de 2024 (Grupo 1)
9 de marzo de 2024 (Grupo 2)</td><td colspan="2">Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Promover la reflexión sobre el ejercicio del cuidado de sí mismo/a.</td></tr>
<tr><td>Momento</td><td>Objetivo</td><td>Descripción</td><td>Materiales y/o equipos</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Retomar prácticas y reflexiones previas que se identifican como expresión del cuidado y del autocuidado.

Conectar corporalmente con el momento presente para lograr la mayor disposición y reflexividad durante la sesión.</td><td>Las y los participantes se disponen en círculo de la palabra. Conjuntamente, se recuerdan los acuerdos del grupo y reflexiones de la sesión anterior.

Manteniendo el círculo, la responsable invita a que el grupo ponga sus manos frente a sí, como si agarrara una bolita, que, poco a poco, se va inflando y desinflando, a la par con su respiración. La bolita ha de crecer cada vez más, de manera que la respiración sea, así mismo, más profunda.</td><td>Comentarios guía del ejercicio de respiración de la Guía de Acompañamiento para el cuento Un Largo Camino (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 11)</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Reconocer y expresar cualidades, defectos, valores, deseos, gustos e intereses sobre sí mismo/a.</td><td>La responsable presenta el reconocimiento de sí mismo/a y el autocuidado como premisas para el desarrollo de las acciones de la sesión:
2.1 Cada participante se observa en un espejo por unos minutos. La responsable orienta la observación mediante algunas preguntas.
2.2 Posteriormente, cada participante se acuesta boca arriba sobre un pliego de papel periódico extendido en el piso, para que la responsable dibuje su silueta con un marcador grueso. Con los distintos materiales que se dispongan, las y los participantes se recrearán a sí mismos/as en el papel de la forma que prefieran (partes del cuerpo, ropa, objetos o acciones con los que se identifican, entre otros, a su elección).
2.3 Se disponen las siluetas a manera de exposición de arte. Cada participante presenta su obra, que las y los demás escuchan atentamente.</td><td>Espejo

1 pliego de papel periódico por persona

Marcadores delgados y gruesos

Lápices de colores

Cinta de enmascarar</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cierre</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">PALABRAS QUE CUIDAN:
APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA CULTURA DEL BUEN TRATO
DE SÍ MISMO Y DEL OTRO DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sesión: 3</td><td colspan="2">Nombre de la sesión: ¿Cómo se siente en mi cuerpo el (no) cuidado?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha: 15 de marzo de 2024 (Grupo 1)
16 de marzo de 2024 (Grupo 2)</td><td colspan="2">Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Evocar experiencias a partir del reconocimiento emocional.</td></tr>
<tr><td>Momento</td><td>Objetivo</td><td>Descripción</td><td>Materiales y/o equipos</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Retomar prácticas y reflexiones previas que se identifican como expresión del cuidado y del autocuidado.

Conectar corporalmente con el momento presente para lograr la mayor disposición y reflexividad durante la sesión.</td><td>Las y los participantes se disponen en círculo de la palabra. Conjuntamente, se recuerdan los acuerdos del grupo y reflexiones de la sesión anterior.

Manteniendo el círculo, la responsable invita a que el grupo se tumbe sobre su espalda y observe su respiración, poniendo ambas manos sobre el vientre, que sube y baja, más o menos hondo o alto, según la profundidad de cada ciclo de inhalación y exhalación.</td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td>Reconocer emociones experimentadas en la cotidianidad.

Representar gráficamente emociones presentes en experiencias personales cotidianas.</td><td>2.1 La responsable presenta un tablero de emoticones. Luego, pide a cada participante señalar y nombrar tres emociones que haya sentido durante el día, contextualizando las circunstancias en que estas se dieron.
2.2 Posteriormente, invita a las y los participantes a jugar charadas: una palabra que aparece en pantalla debe ser adivinada por una persona y, para ello, el resto del grupo debe representarla mediante mímica. En este caso, las palabras por adivinar son algunas de las emociones que se listan en el Emocionario, que se revisan previamente en grupo, bajo preguntas como las siguientes:
¿Conocen esta emoción? ¿Esa emoción se siente bien o no muy bien en el cuerpo?
2.3 Cada participante recibe tres siluetas de personas, una por cada situación descrita en el momento 2.1, y marca con un color dónde se ubica y cómo se siente cada emoción.</td><td>Tablero de emoticones

Computador

Celular

Aplicación digital del juego de charadas

Emocionario: El diccionario de emociones (Pereira y Valcárcel, 2013)

Siluetas en papel de personas

Colores</td></tr>
</table>

Momento	Objetivo	Descripción	Materiales y/o equipos
3	Relatar experiencias personales cotidianas asociadas a emociones específicas.	Cada participante elige una de las siluetas que representa una de las emociones y relata un recuerdo de alguna vez que haya sentido esa emoción.	Siluetas en papel de personas Grabadora de voz
Cierre			

PALABRAS QUE CUIDAN: APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA CULTURA DEL BUEN TRATO DE SÍ MISMO Y DEL OTRO DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO			
Sesión: 4		**Nombre de la sesión:** ¿Cómo se siente en mi cuerpo el (no) cuidado?	
Fecha: 22 de marzo de 2024 (Grupo 1) 23 de marzo de 2024 (Grupo 2)		**Duración:** 2 horas	
Objetivo: Evocar experiencias a partir del reconocimiento emocional.			
Momento	**Objetivo**	**Descripción**	**Materiales y/o equipos**
1	Retomar prácticas y reflexiones previas que se identifican como expresión del cuidado y del autocuidado. Conectar corporalmente con el momento presente para lograr la mayor disposición y reflexividad durante la sesión.	Las y los participantes se disponen en círculo de la palabra. Conjuntamente, se recuerdan los acuerdos del grupo y reflexiones de la sesión anterior. Manteniendo el círculo, la responsable invita a que el grupo cierre sus ojos y note los sonidos alrededor, tanto externos a sí (próximos y distantes) como internos.	
2	Reconocer emociones experimentadas en la cotidianidad.	Se hace la lectura conjunta del cuento “La peor señora del mundo”. Posteriormente, se reconocen los motivos y acciones de los personajes, orientados por preguntas y siguiendo el ejemplo: “La peor señora del mundo se sentía …, por eso …”.	Cuento ”La peor señora del mundo”
3	Relatar experiencias personales cotidianas en torno a emociones.	A continuación, cada participante cuenta un recuerdo o anécdota, en que haya experimentado una de las emociones identificadas anteriormente (miedo, ira, mal humor, etc) o que se haya sentido como alguno de los personajes del cuento.	Grabadora de voz
Cierre			

<table>
<tr><td colspan="4">PALABRAS QUE CUIDAN:
APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA CULTURA DEL BUEN TRATO
DE SÍ MISMO Y DEL OTRO DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sesión: 5</td><td colspan="2">Nombre de la sesión: ¿Quién(es) me cuida(n) y cómo lo hace(n)?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha: 26 de marzo de 2024 (Grupo 1)
27 de marzo de 2024 (Grupo 2)</td><td colspan="2">Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Promover la reflexión sobre el cuidado que recibimos de otros/as.</td></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Objetivo</th><th>Descripción</th><th>Materiales y/o equipos</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Reconocer prácticas y reflexiones previas que se identifican como expresión del cuidado.
Conectar corporalmente con el momento presente para lograr la mayor disposición y reflexividad durante la sesión.</td><td>Las y los participantes se disponen en círculo de la palabra. Conjuntamente, se recuerdan los acuerdos del grupo y reflexiones de la sesión anterior.
Las y los participantes permanecen en círculo, ahora de pie, ubicándose detrás de alguien y tomando como distancia la extensión de sus brazos. A continuación, cada persona le hace un masaje a su compañera de enfrente, teniendo en cuenta sus reacciones.</td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td>Reconocer prácticas de cuidado que recibimos de otros/as.</td><td>2.1 Dispuestos en círculo, se recopilan preguntas para conocer a otras personas.
2.2 Seguidamente, uno de los o las participantes toma un extremo de la madeja de lana y responde una de las preguntas antes recopiladas. Quien coincida en la respuesta recibe el otro extremo de la lana, que ata a un dedo. Si alguien más coincide en la respuesta, recibe el extremo de la lana de la anterior persona para atarlo a su dedo. A la última persona con una respuesta coincidente, se le plantea una nueva pregunta para responder y atar su dedo, y así, sucesivamente. De esta manera, se crea una red, unida por datos en común, que el grupo puede identificar.
2.3 Se disponen múltiples siluetas de personas en el centro del círculo. La responsable propone a las y los participantes pensar en las diferentes personas que les cuidan (o hacen parte de su red de cuidado) y, seguidamente, les invita a tomar una silueta por cada persona en la que pensaron y dar respuesta a estas preguntas:
2.3.1 ¿Quién es o quiénes son esa(s) persona(s)?
2.3.2 ¿Cómo sé que esa(s) persona(s) me cuida(n)?</td><td>Madeja de lana

Siluetas en papel de personas

Grabadora de voz</td></tr>
</table>

Momento	Objetivo	Descripción	Materiales y/o equipos
3	Relatar experiencias personales cotidianas en torno a personas que nos cuidan.	Al terminar esta ronda de preguntas y respuestas, cada participante elige una de las personas y cuenta un recuerdo de algo que haya vivido con esa persona.	Grabadora de voz
Cierre			

PALABRAS QUE CUIDAN: APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA CULTURA DEL BUEN TRATO DE SÍ MISMO Y DEL OTRO DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO			
Sesión: 6		**Nombre de la sesión:** ¿Cuándo (no) me siento cuidado/a?	
Fecha: 5 de abril de 2024 (Grupo 1) 6 de abril de 2024 (Grupo 2)		**Duración:** 2 horas	
Objetivo: Promover la reflexión sobre el cuidado que recibimos de otros/as.			
Momento	**Objetivo**	**Descripción**	**Materiales y/o equipos**
1	Retomar prácticas y reflexiones previas que se identifican como expresión del cuidado y del autocuidado. Conectar corporalmente con el momento presente para lograr la mayor disposición y reflexividad durante la sesión.	Las y los participantes se disponen en círculo de la palabra. Conjuntamente, se recuerdan los acuerdos del grupo y reflexiones de la sesión anterior. Luego, frotan sus manos hasta sentir mayor temperatura en ellas, y, a continuación, acercan la derecha, hacia abajo, encima de la izquierda del compañero de la derecha y la izquierda, hacia arriba, encima de la derecha del compañero de la izquierda, sin contacto, por unos minutos y, de preferencia, con los ojos cerrados.	Comentarios guía* del ejercicio de respiración de la Guía de Acompañamiento para el cuento Un Largo Camino (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 12)
2	Reconocer prácticas de (no) cuidado que recibimos de otros/as.	Con base en el ejercicio anterior, sobre recibir y dar cuidado, la responsable propone las siguientes preguntas: ¿Cuándo te has sentido cuidado/a? ¿Qué o cómo se siente? ¿Cuándo no te has sentido cuidado/a? ¿Qué o cómo se siente?	
3	Relatar experiencias personales cotidianas en torno al (no) cuidado percibido.	A continuación, las y los participantes comparten un recuerdo de cuando se hayan sentido cuidados/as y uno de cuando no se hayan sentido cuidados/as.	Grabadora de voz
Cierre			

PALABRAS QUE CUIDAN: APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA CULTURA DEL BUEN TRATO DE SÍ MISMO Y DEL OTRO DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO			
Sesión: 7		**Nombre de la sesión:** ¿Cómo nos cuidamos entre nosotros/as?	
Fecha: 12 de abril de 2024 (Grupo 1) 13 de abril de 2024 (Grupo 2)		**Duración:** 2 horas	
Objetivo: Promover la reflexión sobre el cuidado que recibimos de y damos a otros/as.			
Momento	**Objetivo**	**Descripción**	**Materiales y/o equipos**
1	Retomar prácticas y reflexiones previas que se identifican como expresión del cuidado y del autocuidado. Conectar corporalmente con el momento presente para lograr la mayor disposición y reflexividad durante la sesión.	Las y los participantes se disponen en círculo de la palabra. Conjuntamente, se recuerdan los acuerdos del grupo y reflexiones de la sesión anterior. La responsable invita a las y los participantes a pensar en 5 cosas que puedan ver en ese momento, 4 cosas que puedan oír, 3 cosas que puedan sentir, 2 cosas que puedan oler y 1 cosa que puedan saborear.	
2	Reconocer prácticas de cuidado que recibimos de y damos a otros/as.	La responsable, ahora anfitriona de una fiesta, invita a las y los participantes, a quienes les pone en su espalda una calcomanía, que deben mantener durante el juego. Esta es su acreditación como invitado, que muestra a los demás su rol en la fiesta. Cuando suene la música, los invitados se mueven en el espacio, y cuando se encuentren a otro invitado pueden tratarlo como dice en su calcomanía (con abrazos, sonrisas, halagos, insultos, indiferencia o burlas). Al finalizar dos rondas, se comparten las experiencias y sensaciones.	Cinta de enmascarar marcada con etiquetas Celular Parlante
3	Relatar experiencias personales cotidianas en torno al (no) cuidado de la palabra percibido.	A continuación, las y los participantes comparten un recuerdo de cuando alguien les dijo algo con lo que se hayan sentido bien y uno de cuando alguien les dijo algo con lo que no se hayan sentido bien.	Grabadora de voz
Cierre			

<table>
<tr><td colspan="4">PALABRAS QUE CUIDAN:
APORTES DE RELATOS INFANTILES A UNA CULTURA DEL BUEN TRATO
DE SÍ MISMO Y DEL OTRO DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sesión: 8</td><td colspan="2">Nombre de la sesión: Esto ofrezco para cuidarme y cuidar a otros/as</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha: 19 de abril de 2024 (Grupo 1)
20 de abril de 2024 (Grupo 2)</td><td colspan="2">Duración: 2 horas</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Promover la reflexión sobre la responsabilidad en el ejercicio del cuidado de sí mismo/a y de otros/as.</td></tr>
<tr><th>Momento</th><th>Objetivo</th><th>Descripción</th><th>Materiales y/o equipos</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Retomar prácticas y reflexiones previas que se identifican como expresión del cuidado y del autocuidado.
Conectar corporalmente con el momento presente para lograr la mayor disposición y reflexividad durante la sesión.</td><td>Las y los participantes se disponen en círculo de la palabra. Conjuntamente, se recuerdan los acuerdos del grupo y reflexiones de la sesión anterior.

Jugamos “Teléfono roto” y “Dibujo descompuesto”. Este último consiste en un dibujo que la última persona de una fila hace sobre una hoja de papel pegada a la espalda de su compañero de enfrente, quien lo reproduce, a su vez, sobre una hoja de papel pegada a la espalda de su compañero de enfrente, y así, sucesivamente, hasta llegar a la primera persona de la fila.</td><td>Hojas de papel

Esferos

Cinta adhesiva</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Reconocer posibilidades de cuidado por el uso de la palabra en la cotidianidad.

Relatar experiencias personales cotidianas en torno al (no) cuidado de la palabra.</td><td>2.1 Las y los participantes imaginan que no se conocen, así que se presentan al grupo, con su nombre, deletreándolo: con cada letra mencionan una palabra que les identifica o es importante para ellas / ellos, en el trato con los demás. Para ello, pueden pensar en respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué es importante para mí en el trato con los demás? ¿Cuáles son las palabras que definen mejor la forma como me gusta que me traten? ¿Cómo me gustaría que los otros me recuerden? ¿Qué me gustaría que los otros sepan de mí? Seguidamente, presentan sus acrósticos, por ejemplo: Mi nombre es Ana: A de afecto, N de nobleza, A de amor.
2.2 A continuación, escogen las dos palabras con las que más se identifican o consideren más importantes (pueden ser otras, no necesariamente en relación con las letras de su nombre), para definirlas mediante un recuerdo de cuando lo hayan experimentado, por ejemplo: “afecto” fue cuando…</td><td>Hojas de papel para apuntes

Esferos

Hojas de papel de colores

Marcadores</td></tr>
</table>

Momento	Objetivo	Descripción	Materiales y/o equipos
2	Reconocer posibilidades de cuidado por el uso de la palabra en la cotidianidad. Relatar experiencias personales cotidianas en torno al (no) cuidado de la palabra.	Posteriormente, piensan en las palabras que se oponen a todas las elegidas y de las dos con las que menos se identifican (pueden ser otras, no necesariamente en relación con las letras de su nombre), comentan un recuerdo de cuando lo hayan experimentado, por ejemplo: "desprecio" fue cuando… 2.3 La responsable presenta al grupo una hoja en blanco, pregunta qué ven. Luego, les pide insultar a la hoja, al tiempo que la responsable la arruga, hasta reducirla. En seguida, le piden perdón a la hoja y la halagan, al tiempo que la responsable la estira y trata de recomponerla. ¿Se arregló? Es por eso que es importante cuidar la relación que tenemos con los demás. ¿Qué estoy dispuesto a ofrecer para cuidar a otras personas con mis palabras? ¿Qué estoy dispuesto a ofrecer para cuidar mi relación con los demás? ¿Cómo estoy dispuesto a cuidar mi relación con los demás con mis palabras? Comentan un recuerdo de cuando dijeron cosas hirientes y uno (o el mismo) de cuando repararon. En la hoja arrugada escriben las palabras que usaron para herir. Desarmemos las palabras: En una nueva hoja, lisa, escriben las palabras que usaron para reparar. ¿Qué les dirías a las personas sobre cómo cuidar con las palabras? ¿Cuáles crees que son las palabras que más cuidan o reparan?	2 hojas en blanco idénticas
3	Retomar prácticas y reflexiones que se identifican como expresión del cuidado y del autocuidado.	Las y los participantes se disponen en círculo para socializar sus experiencias en las actividades anteriores, recordar los acuerdos del grupo y hacer comentarios finales.	Grabadora de voz
Cierre			