

Entre lo que se expresa y lo que se calla: el cuento como propuesta pedagógica que visibiliza algunas condiciones que posibilitan el cuidado de sí de los estudiantes del curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED.

Luz Alejandra Páez Correa

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Biología

Modalidad de trabajo de grado: Proyecto de aula

Dirigido por: Claudia Janneth Jaramillo Sánchez

Grupo de investigación: Contemporaneidad en la Enseñanza de la Biología: Estudios de la biodiversidad, la biotecnología y la conservación

Línea de investigación: Trayectos y Aconteceres: Estudios del Ser y el Quehacer del Maestro desde La Pedagogía.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Ciencia y Tecnología

Departamento de Biología

Bogotá D.C

2026

Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicado principalmente a mi familia que es el pilar fundamental de mi vida, aquellos que han sido mi red más maravillosa y quienes me han visto caer y dado la mano en los momentos difíciles. A mi madre quien se ha sacrificado siempre para apoyarme en cada proyecto que he decidido empezar, a mi Juanita que es sin duda alguna es y será mi amor más grande y el motivo por el cual, he tenido la valentía de afrontar cada situación, a mi Tita que es mi otra mamá y que sin su consejos y regaños no hubiese logrado nada de esto, a mi otra mitad (mi hermana) quien es mi orgullo mas grande, a mi hermano Sebastián y Cristian y a mis primos Oscar, Jeison y Liceth por motivarme y hacerme reír en lo momentos de mayor tensión y angustia. A Oscar David por haber sido parte no solo de este camino, sino de mi vida, por haber caminado junto a mí y por su comprensión y calma cuando es estrés y la incertidumbre llegaba. A mi padre, quien a su manera me apoyo en una parte de este camino.

Por todo esto y mucha más, este trabajo se lo dedico a mi familia que ha estado para darme su amor, apoyo y palabras de motivación, pero también esto se lo dedico a mis 40 chicuelos del curso 401 del colegio Maria Josefa Canelones, a los maestros de dicha institución y a mi alma mater la Universidad Pedagógica Nacional, en donde encontré a otra familia, mis cuatro Tetragoníscas, a quien les dedicó este trabajo y a mis maestros quienes me orientaron a perseguir este sueño. Por último, pero no menos importante gracias a Alejandra por haberse arriesgado a enfrentar este gran reto, por haberse permitido sentir, vivir y enfrentar cada uno de sus miedos e inseguridades, por eso, este trabajo me lo dedicó a mí y a las veces que me dije a mí misma que no iba a poder.

Agradecimientos

Construir estas páginas quizás signifique lo más difícil, pues no significa únicamente culminar una etapa académica en mi vida, sino agradecer por ese recorrido de aprendizajes, preguntas, dudas, llanto y encuentros, en los que muchas personas hicieron parte de esta historia y en otras que me impulsaron y motivaron a estar aquí, pero que quizás ya no están, por ello en este espacio espero mencionar a algunas personas que hicieron parte de la historia, pues sin saber sus palabras, gestos, cuidados y amor, significaron todo en este camino.

Primero que todo gracias a Dios, por su inmenso amor, a mi Tuti bella, mi madre querida a quien le debo todo y por ello le agradezco por haberme criado con los mejores valores, por haberme dado el mas maravilloso ejemplo de lucha, resistencia, amor y fortalece, gracias por haber sembrado en mí, esperanza y motivos para creer en el poder tan grande de la educación, gracias por que tu nombre hace alusión a lo que eres la Luz de mi vida, la luz resplandeciente de aquel faro que me a orientado y al que he querido tener siempre como guía y ejemplo, te amo ma. Agradezco por la bendición más grande, mi niña y amor de mi vida, mi Juana, a quien le doy las gracias por haberme elegido como su mamá, agradezco por tu corazón valiente y fuerte, del que he aprendido tanto, gracias porque a tus nueve años me has dado las lecciones mas valiosas, gracias porque empezamos este camino juntas y has sido una niña comprensiva y amorosa, eres mi fortalece e inspiración siempre, así que te agradezco por haber hecho mis días tristes, los mas felices, por ser mi orgullo mas grande y mas de lo que algún día pude haber imaginado, te amo mi niña valiente, valerosa y capaz.

A mi hermana Luisa, quien a pesar de los kilómetros que nos separaron, me recordaba que no estaba sola y a mis hermanos Cristian y Sebas a quienes agradezco por haberme dado su apoyo y amor. Agradezco a mi otra mamá, mi Tita, por haberme dado siempre los mejores consejos, abrazarme y darme siempre ese alimento y amor después de haber tenido un día difícil y por supuesto agradezco a mis otros hermanos Liceth, Oscar y Jeison, mis primos por siempre haberme escuchado, alegrado y apoyado en cada momento.

A Oscar David, por haber sido un apoyo incondicional, la paciencia y el amor que me has brindado durante esta etapa, como cuando en medio de mi estrés, preocupaciones y dudas, fuiste calma y soportaste mis días tristes y de colapso, seguiste ahí, para abrazarme y decirme que era capaz de esto y mucho más, gracias por haber sido mi refugio. Gracias a mi padre, porque en una parte de este gran reto, decidió apoyarme y alentarme en sus llamadas o mensajes, los cuales guardo en un parte muy especial de mi corazón.

Agradezco a la Universidad pedagógica por ser mi otro hogar, mi refugio, mi lugar seguro y en donde encuentre otra familia, aquella que se construye cuando vas caminando por

la vida, a mis cuatro tetragoniscas. Por ello, gracias a mi cangrejito Miller por haberme enseñado que las adversidades jamás serán impedimento para renunciar a los sueños, porque eres el ejemplo de que cuando algo apasiona y amas debes insistir por eso. Gracias por ser tan especial y maravilloso y demostrarme que los amigos están en los momentos más complicados. A ti mi mandarina hermosa, mi Lau, gracias por enseñarme tu amor y nobleza y la dedicación que le colocas a cada uno de los proyectos y planes, gracias por siempre haber sido nuestra calma en las situaciones de estrés y discusión, te quiero amiga y te extraño. A mi Daniela, mi chica de todito, la artista, maestra y todo lo que eres, gracias por enseñarme que la escuela necesita maestros empáticos que lleven oportunidades y otras posibilidades al aula, te admiro beibi y te quiero mucho. A ti mi Brayan gracias, porque fuiste con quien empecé esto, a quien le agradezco por escucharme y llevar en su hombro las lágrimas de alguien que dudo de si misma, gracias por haberte quedado amigo y por haberme alegrado siempre con tus chistes.

Gracias a mi Lala, pues tu fuiste la primera amiga en demostrarme tanto cariño y a quien admiro mucho por la linda lucha, pues tu querida compañera eres tan resiliente y asombrosa, que caminar a tu lado fue un privilegio a mi lado. Gracias a Tefa y Nata por que junto con Lala fueron esas primeras personas que conocí, aquellas que me demostraron lo lindo que es resistir al lado de mujeres tan maravillosas como ustedes, gracias a mis Bartolinas, que, aunque tomamos caminos separados, espero nuevamente encontramos para continuar con este sueño. Gracias a Laura Rubiano, a quien conocí en este camino y quien estuvo dispuesta siempre a escuchar y ayudar, al igual que a Karoll Ríos, Juliana Linares, Gabriel, Juli Marrinez y todos aquellos con los que tuve la fortuna de compartir diferentes momentos.

Así mismo agradezco a mi asesora Claudia, por haber confiado en mí, incluso más de lo que yo lo hago, por sus palabras, por ser mas que una maestra, pues fue una amiga a quien admiro y respeto profundamente. Gracias por tu dedicación, paciencia y conocimiento que guiaron este proyecto, gracias por tu compromiso de leerme incluso cuando lo que escribía estaba muy mal, gracias por la paciencia y apoyo para llegar a esta meta y recorrido como futura maestra, pero también por haber dejado una huella en mi a nivel personal.

Agradezco a todos mis profes lindos de la oficina 312, la maestra Ibeth por haberme abrazado y escuchado en momentos difíciles, por la manera en la que se preocupa y dispone de su tiempo siempre para empatizar con el otro, gracias por ser tan maravillosa. A el profe Pacho por preguntarme siempre si estaba bien o si necesitaba algo, a mi profe Jaz a quien quiero demasiado y a agradezco por llevarme a cuestionar siempre, por los momentos en los que me pregunto siempre si está bien o como estaba todo en mi vida, te quiero y admiro maestra. Así mismo gracias a mi rebelde profe Andrea, por enseñarme que la vida es para disfrutarla en todos los sentidos y que el miedo no debe limitarnos a enfrentar retos, pues la escuela y la educación necesita valentía, esperanza, amor y

resistencia. A la maestra Angelica por ser quien me dio la mano cuando llegue a la universidad, por escuchar y llevarme a hacerme preguntas incomodas sobre que maestra quiero ser y a el profe Jairo de quien aprendí que enseñar debe ser algo divertido e integral. En definitiva, agradezco a cada uno de los maestros de quienes aprendí tanto y a quienes admiro, gracias a todos a la profe Analida, Carolina Romero, Carolina Vargas, el profe Marco y cada uno de los maestros, directivos, personal de servicios generales y todos, con quienes viví cada segundo de manera profunda en la universidad.

Agradezco a todos los niños y niñas del curso 401, de quienes aprendí tanto, gracias por compartir esos espacios conmigo, su disposición ante el trabajo de grado y hacerme reír con sus ocurrencias. A la profesora Sonia gracias por brindarme el espacio con toda libertad y disposición para colaborar con el desarrollo de este proyecto y también darme eso “tipcitos” como ella decía para mi formación como maestra. Gracias a la profe Lorena por su confianza y gestión para buscar que me abrieran las puertas del colegio Maria Josefa Canelones, así como a las profes Kelly, Sandra, Jhoana, Patricia, la coordinadora Claudia y toda la comunidad educativa por haber dispuestos espacios para lograr mi trabajo y construir colectivamente.

Por último, gracias a todas esas personas que antes de entrar a la universidad hicieron parte de este camino, como Nana quien en diferentes momentos me demostró su apoyo y amor. A Felipe, por haberme acompañado antes y durante el inicio de este proceso, por las palabras, los momentos compartidos y por haber sido parte de una etapa que también me permitió llegar hasta aquí, gracias por haber coincidido conmigo, al igual que a cada persona que estuvo en algún momento de este camino. Gracias totales.

Tabla de contenido

Introducción: Así comienza esta historia...	7
Contexto: El escenario que da vida a esta narrativa	8
Planteamiento del problema: El nudo de esta trama	9
Justificación: ¿Qué razones dan vida a esta trama?	12
Objetivos	15
Historias que abren nuevos caminos	16
Marco teórico: Las voces que orientan esta narrativa	25
Metodología: La ruta que hizo posible esta historia	31
Resultados: Los hallazgos en esta historia	41
Análisis: Lo que revela esta historia	48
Lo que nos deja esta historia	59
Referencias	62
Anexos	66

Introducción: Así comienza esta historia...

Cuando se dialoga acerca del cuidado, por lo general se remite a conceptos asociados en el marco de la salud, higiene, alimentación, ejercicio y todo aquello que pueda relacionarse con el bienestar del sujeto, sin embargo, este solo sería un punto de partida al intentar comprender este concepto, dado que su relevancia emerge al reflexionar en las formas en las que se construyen las relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno.

De este modo, el cuidado suele hacer parte de los temas que se tratan en el aula de clase, abordándose bajo perspectivas asociadas a hábitos saludables, fortalecimiento de normas de convivencia o prevención de riesgos. Sin embargo, la polisemia tanto en el concepto como en la diversidad de significados que los niños y niñas pueden expresar hace que resulte insuficiente encasillar el cuidado en aspectos normativos, biológicos o preventivos.

En este sentido, la escuela se constituye no solo como un escenario idóneo para aprender a leer o escribir, sino también, como un espacio privilegiado en el cual los niños construyen sentidos sobre sí mismo y sobre las realidades que los atraviesan, por tanto, la niñez deja de ser entendida únicamente como receptora de información u órdenes, para ser reconocida como actores activos que interpretan, narran y atribuyen significado a sus experiencias.

Ante este panorama, se presenta esta investigación, la cual surge precisamente del interés por comprender las condiciones que posibilitan el cuidado de sí desde las experiencias de los estudiantes del curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED. Cabe agregar que dicho interés se consolidó durante el proceso de Práctica Pedagógica y Didáctica I y II, donde fue posible identificar que, aunque el cuidado aparece de manera frecuente en discursos escolares y familiares, las oportunidades para que los niños expresen sus propias comprensiones sobre este tema suelen ser escasas.

De esta manera, la investigación se orienta desde el cuidado de sí a partir de una perspectiva ética y filosófica, entendida como una relación reflexiva mediante la cual los sujetos construyen formas de reconocerse y relacionarse consigo mismos, por lo cual, las páginas que continúan recogen el camino recorrido durante esta investigación, dando cuenta de aquellas reflexiones, decisiones y hallazgos que emergieron al explorar posibilidades pedagógicas que dialogan con las interpretaciones, que permiten aproximarse a algunas de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí en los estudiantes del curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED. De modo que, en este documento el lector encontrará cómo las voces, narraciones y experiencias de las niñas y los niños fueron orientando la construcción y el desarrollo de esta investigación.

Contexto: El escenario que da vida a esta narrativa

Las experiencias de los niños y niñas no acontecen de manera aislada, por el contrario, se tejen en estrecha relación con los escenarios que habitan cotidianamente, por lo cual el Colegio María Josefa Canelones IED, se configura como uno de los lugares en donde emergen las narraciones, reflexiones y sentidos que orientan la comprensión de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí.

Esta institución educativa de carácter público se encuentra ubicada en el barrio El Vergel, en la localidad de Fontibón de la ciudad de Bogotá, en donde de acuerdo con la Secretaría de Educación Distrital (2025), se benefician más de 1.500 estudiantes provenientes principalmente de los barrios Visión Colombia, Favidi y Ciudadela La Felicidad, ofreciendo atención desde prejardín hasta grado undécimo en jornada única.

El entorno en el que se encuentra la institución presenta diferentes características que configuran las experiencias cotidianas de la comunidad educativa, por lo que en sus alrededores convergen zonas residenciales, espacios comerciales y sectores industriales, que generan un contexto dinámico en el que interactúan múltiples realidades sociales y culturales. De este modo, según el Colegio María Josefa Canelones IED (2025), la comunidad educativa se caracteriza por su diversidad cultural y social, al estar conformada no solo por población proveniente de sectores de la ciudad y el país, sino por familias migrantes que enriquecen las formas de habitar y comprender la vida.

Por otra parte, en los documentos orientadores de la institución, particularmente en el Proyecto Educativo Institucional se identifican principios relacionados con la ética del cuidado, entendida como un conjunto de acciones orientadas al autocuidado, al cuidado del otro y al mejoramiento de los contextos de vida de la comunidad educativa (Colegio José María Canelones IED, 2026). De este modo, estas apuestas institucionales resultan significativas para la presente investigación, no porque aborden directamente las condiciones que posibilitan el cuidado de sí desde una perspectiva ética y filosófica, sino porque permiten reconocer que el cuidado constituye una preocupación formativa presente en la escuela y un punto de partida para problematizar el solapamiento del autocuidado y cuidado.

Asimismo, el Manual de Convivencia permite reconocer que la institución promueve una formación orientada al desarrollo de la autonomía, las habilidades socioemocionales, la participación y la resolución restaurativa de los conflictos, comprendiendo la convivencia desde una perspectiva ética e inclusiva. En este sentido, estas apuestas institucionales dialogan con la presente investigación al constituirse en un escenario que favorece la reflexión sobre el cuidado de sí, no únicamente como una práctica de autocuidado, sino como una construcción relacional que implica el reconocimiento de sí mismo, de los otros y de las decisiones que configuran la vida cotidiana.

Conviene precisar que la investigación se desarrolló específicamente con estudiantes del curso 401, el cual se encuentra conformado por cuarenta niños y niñas cuyas edades oscilan entre los nueve y diez años, en los cuales se resalta una alta participación y motivación, así como también, diversas dinámicas relacionadas con conflictos escolares, las diferencias y relaciones entre pares. De igual manera, las observaciones realizadas permitieron identificar que los estudiantes participaban activamente cuando tenían la oportunidad de compartir experiencias personales, dialogar sobre situaciones cercanas a sus contextos y construir reflexiones a partir de aquello que viven cotidianamente, siendo este el potencial para indagar acerca de algunas condiciones que posibilitan el cuidado de si desde la perspectiva y voz de los niños y niñas.

Por consiguiente, la propuesta pedagógica se desarrolló reconociendo que las experiencias y narrativas de los estudiantes no emergen de forma homogénea, sino que se configuran a partir de aspectos presentes en el grupo, tales como diversidad étnica, cultural y de nacionalidades, así como de las particularidades de los diferentes contextos en los que habitan, por lo que estas condiciones socioculturales inciden en las formas en que los niños y las niñas construyen significados sobre sus experiencias, establecen relaciones con los otros y participan en la escuela, constituyéndose en aporte fundamental para comprender las narrativas construidas durante el desarrollo de la investigación.

En el marco de la enseñanza de las ciencias naturales en el curso 401, se aborda a partir del campo de conocimiento a la enseñanza de las Ciencias Naturales en el curso 401, durante el proceso de contextualización se observó que las experiencias de aula privilegiaban una enseñanza situada, en la que los contenidos dialogaban con las vivencias y los contextos cotidianos de los estudiantes. Para ello, la maestra titular recurría a estrategias como las manualidades, las narrativas y otras actividades que favorecían la participación y la construcción colectiva de aprendizajes, permitiendo que los niños y las niñas establecieran relaciones entre los conocimientos escolares y sus propias experiencias. Del mismo modo, las actividades promovían reflexiones en torno al cuidado del ambiente, el respeto por las diferentes formas de vida y el reconocimiento de la diversidad de perspectivas presentes en el aula.

Planteamiento del problema: El nudo de esta trama

Como en cualquier trama existen hilos que, al tejerse, dan lugar a tensiones que a veces no son tan evidentes, por lo que, es necesario detenerse para observar cómo se entrelazan y forman aquellas tensiones. De este modo, dialogar frente a lo que es el cuidado y autocuidado, se convierte en una de ellas, pues su creciente relevancia dentro de las discusiones sociales, educativas y culturales, se les reconoce como dimensiones fundamentales para el bienestar, por lo que, su presencia se ha fortalecido en distintos

ámbitos, entre los que se encuentra contextos, educativos, familiares y de salud, sin embargo, habría que preguntarse ¿no estaremos ante una tensión conceptual al solapar dichos términos?

De este modo, cuando se hace referencia a las decisiones que una persona realiza para preservar su salud, bienestar y calidad de vida, se alude al concepto de autocuidado, por lo que Tobón (2025) menciona que son prácticas cotidianas que se realizan para prevenir enfermedades, demostrando así la capacidad de sobrevivir. En relación a lo anterior, el autocuidado se comprende como un conjunto de acciones que se construyen en aras de lograr una responsabilidad individual frente al bienestar, es decir ¿es posible comprender el cuidado desde esta misma perspectiva o su significado trasciende las decisiones que el sujeto toma sobre sí mismo?

Sin embargo, reducir el cuidado a nociones normativas inscritas al ámbito de la salud, resulta una tensión importante, pues supone un conocimiento de uno mismo, ya que Foucault (1999) lo plantea como una práctica ética y reflexiva que emerge de las relaciones que el sujeto establece no solo consigo mismo sino de las formas de relacionarse con los otros. Desde estas perspectivas, se reconoce que dialogar acerca del cuidado, demanda una reflexión más amplia, dado los diferentes significados que se le adjudican en los discursos que se orientan en contextos políticos, sociales y educativos por lo que sería relevante cuestionar ¿de qué manera circula el cuidado en el ámbito de las políticas nacionales?

Ahora bien, al situarse en el marco de los lineamientos políticos, supone una mirada a lo mencionado por el Ministerio de Igualdad y Equidad (2025), el cual concibe el cuidado como el conjunto de actividades que garantizan y sostienen la vida, reconociéndolo como un derecho autónomo de cada sujeto y como un eje para superar brechas económicas y territoriales. De este modo, se representa el cuidado como un discurso de acciones y organización de estrategias dirigidas a la garantía de derechos y al bienestar de un sector poblacional, por lo que reconocer la manera en que el cuidado es enunciado desde este contexto, también implica cuestionar los sentidos que produce cuando trasciende el plano normativo e ingresa a otros escenarios sociales, económicos y particularmente al educativo, donde dichas comprensiones pueden ser apropiadas, transformadas o incluso hegemonizadas por lo que resulta importante preguntarnos ¿qué discursos sobre el cuidado circulan en la escuela?

Este dialogo toma lugar en el escenario escolar, en donde se observa que el cuidado deja de presentarse únicamente como un asunto de política pública para adquirir formas concretas dentro de los discursos institucionales. Por lo cual, el Colegio María Josefa Canelones IED (2026), relaciona la idea del cuidado a través de los enfoques que orientan la convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la inclusión y las relaciones basadas en el respeto, la empatía y el cuidado mutuo.

Asimismo, en el Proyecto Educativo Integral (2026) circula el cuidado desde acciones dirigidas a la prevención, la formación socioemocional, la promoción del buen trato y el fortalecimiento de relaciones escolares, evidenciando que los enfoques formativos estipulados en el Manual de Convivencia se materializan en las estrategias pedagógicas que se llevan a cabo en los diferentes cursos.

Si bien los documentos institucionales permiten reconocer que el cuidado orienta la convivencia, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el buen trato, también lleva a una reflexión más amplia sobre las condiciones que posibilitan el cuidado de sí en el contexto de la escuela, dado que parte de las tensiones de esta investigación radican en tomar distancia al hecho de solo identificar los discursos, normas o estrategias pedagógicas mediante las cuales el cuidado es enunciado, sino en indagar por las condiciones que hacen posible el cuidado de sí a partir de lo que los niños y niñas tejen desde sus experiencias y contextos, sin embargo aquí surge un interrogante, en cuanto a ¿qué visibilidad tienen la niñez al manifestar sus ideas y decisiones?

Este interrogante permite reflexionar acerca de la niñez y las formas en que las decisiones y perspectivas adultas pueden relegar la experiencia, voz, decisiones y formas de explorar el mundo, por lo que Coloma (2006) menciona que el adulto debe superar la idea reduccionista de considerar a los niños como sujetos incapaces de descubrir y superar limitaciones que solo inscriben los cuidadores en aras de proteger.

Lo anterior supone un desafío en la escuela, dado que su tensión se da en el marco de las interpretaciones y decisiones que maestros, padres y cuidadores construyen ideas sobre el cuidado, que dejan en un lugar secundario las experiencias de los niños y niñas, aun cuando estas forman parte de las relaciones desde las cuales se configuran las condiciones que posibilitan el cuidado de sí, de modo que Argos et, al. (2009) enuncia que enfrentar las actitudes paternalistas y proteccionistas implica darle un reconocimiento a la voz y las experiencias que viven los niños, al reconocer que sus experiencias constituyen una forma legítima de comprender e interpretar la realidad. Desde estas lógicas, los niños suelen ser concebidos principalmente como receptores de conocimientos, orientaciones y normas definidas por los adultos, lo que reduce las posibilidades de reconocer sus experiencias como fuentes legítimas de saber y limita la construcción de espacios en los que puedan reflexionar sobre aquello que viven, sienten y experimentan.

Al situar esta investigación en las dinámicas particulares del curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED, emergen situaciones que invitan a problematizar las condiciones que posibilitan el cuidado de sí, dado que los estudiantes construyen sus vínculos con la otredad y comprenden sus experiencias cotidianas, en las que se “observan manifestaciones de irrespeto entre compañeros y conflictos en las relaciones interpersonales”, que ponen en tensión las formas en que las niñas y los niños se

relacionan con los otros, se reconocen a sí mismos y configuran sus experiencias dentro de los contextos que habitan. (D.C. L.P. p. 4).

Bajo estas tensiones y perspectivas las condiciones que posibilitan el cuidado de sí se convierten en una oportunidad para problematizar las comprensiones tradicionales del cuidado y desplazar la mirada hacia las experiencias, narrativas y saberes producidos por los niños y niñas. De este modo, en lugar de buscar definiciones universales sobre lo que significa cuidarse, interesa comprender como son construidas en la cotidianidad escolar y familiar, reconociendo las voces infantiles como un elemento fundamental, por ende, surge el siguiente interrogante:

¿Cuáles son algunas de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí en los estudiantes del curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED, a partir de la elaboración de un cuento sustentado en sus experiencias para su divulgación con la comunidad educativa?

Justificación: ¿Qué razones dan vida a esta trama?

Como toda historia, esta investigación encuentra su origen en un escenario, un encuentro y unas preguntas que poco a poco fueron tomando forma, en donde el interés por las condiciones que posibilitan el cuidado de sí no emergió exclusivamente de tensiones teóricas, sino a partir de aquellas experiencias en el aula durante la Práctica Pedagógica y Didáctica I y II en el Colegio María Josefa Canelones IED, con el curso 401.

En este sentido, las reflexiones derivadas de la práctica pedagógica hacen parte de los motivos de este trabajo, ya que durante este proceso fue posible reconocer que, en las experiencias y discursos de los niños, el cuidado de sí aparecía asociado principalmente al autocuidado y al cumplimiento de normas de obediencia, entendidos como acciones dirigidas a preservar la salud física o promover hábitos saludables, por lo que emergió un interés en cuanto a reconocer esas otras formas en las que se posibilita el cuidado desde una perspectiva ética y filosófica. Adicionalmente los hallazgos llevaron a que este proyecto de aula, no se orientara en el marco de las comprensiones que los niños tienen sobre el cuidado de sí, dado que el objetivo no es evidenciar los significados que atribuyen a esta práctica, por el contrario, la finalidad surge en el indagar acerca de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí y cómo estas llegan a configurarse en sus experiencias cotidianas.

Por esta razón, la investigación desplazó la mirada hacia las condiciones de posibilidad, entendiéndolas bajo la relación que surge a partir de la mirada genealógica de Foucault (2004), quien emplea la procedencia y la emergencia, como la búsqueda no solo del origen o significado, sino como el entramado de relaciones, prácticas, discursos

y acontecimientos que hacen posible construir las formas de reconocerse, comprenderse y relacionarse con los otros y lo otro.

No obstante, indagar por las condiciones que posibilitan el cuidado de sí en la niñez supone un reto investigativo, dado que desde los planteamientos de Foucault (1999), el cuidado de sí se configura como una práctica ética y filosófica, en la cual el sujeto orienta de manera reflexiva su existencia y establece una determinada relación consigo mismo. En razón de lo cual, habría que pensarse en cómo indagar y visibilizar las condiciones que posibilitan el cuidado de sí en los niños y las niñas, cuyas experiencias cotidianas se encuentran atravesadas por relaciones de dependencia respecto de los adultos, la familia, la escuela y de todo aquello que regula gran parte de sus prácticas y decisiones, por lo que valdría la pena preguntarse: ¿Es realmente posible hablar de cuidado de sí en la niñez cuando su autonomía aún se encuentra limitada? La pregunta no busca negar dicha posibilidad, sino por el contrario, demostrar el inicio e interés de esta investigación, en la medida de generar tensión en la noción del cuidado de sí, para comprender: ¿cómo puede configurarse en un momento de la vida, en el que las decisiones se toman en criterio y autorización de otros? En este sentido, resulta importante retomar la reflexión de Epicuro, quien sostiene que:

«nadie por joven, tarde en filosofar, ni por viejo, de filosofar se canse. Pues para nadie es demasiado pronto ni demasiado tarde en lo que atañe a la salud del alma» (Epicuro §122).

Por tanto, este trabajo busca plantear la posibilidad de reconocer que el ejercicio de pensar la propia vida no es un asunto etario, pues esto no es impedimento, por lo contrario, es transversal. Cabe agregar que sustentar y apoyar esta propuesta, con los niños y niñas del curso 401, parte del hecho de asumir esta población como sujetos cuyas experiencias, formas de relacionarse, maneras de comprender y ver el mundo se constituyen como un elemento fundamental para esta investigación.

En este sentido, este trabajo no busca lograr una comprensión y apropiación del término, sino como se ha dicho, una aproximación al reconocimiento de aquellas condiciones que los niños encuentran para posibilitar el cuidado de sí. Lo anterior toma aún más relevancia al considerar que históricamente las voces de la niñez han sido interpretadas, representadas o explicadas por los adultos, limitando las posibilidades de reconocerlos como sujetos capaces de darle sentido a sus experiencias. Al respecto Gaitan menciona que:

Una de las consecuencias de la concepción común de la infancia como etapa de preparación es que se torna invisible para el análisis, igual que lo es para la vida política, o para operar en el mercado o para intervenir en las cosas públicas en general. Puesto que la infancia es entendida principalmente como “aún no ser” adulto, su definición se obtiene por sustracción, deviniendo en una categoría

residual cuya verdadera importancia está en función de su potencial futuro, no de su ser presente. (2006, p.22)

A partir de lo anterior se establece la necesidad de escuchar las voces de los niños y niñas, es decir de idear espacios que favorezcan, la escucha y divulgación de sus saberes y experiencias. Bajo esta comprensión, se justifica la creación literaria desde lo mencionado por Enciso y Jaimes (2025), al constituirse como una oportunidad clave que articula las experiencias y permite expresar perspectivas, emociones y formas de comprender el mundo.

De modo que, la elección del cuento, el cual se configura como una mediación pedagógica que articula la investigación con la práctica de enseñanza, al surgir de las experiencias construidas en el aula y proyectarse como una forma de compartir con la comunidad educativa el conocimiento construido durante el proceso investigativo desde un lenguaje cercano a la niñez, supone una evidencia y una transformación en el quehacer del maestro, quien trasciende la implementación de estrategias previamente definidas para asumirse como un sujeto que investiga, interpreta y produce conocimiento pedagógico situado a partir de las experiencias de sus estudiantes. Por tanto, el cuento no solo representa el resultado de la investigación, sino también una expresión del saber pedagógico que el maestro construye desde su praxis haciendo visible que investigar, enseñar y crear son procesos que se entrelazan y se enriquecen mutuamente, en consonancia con la perspectiva de la línea de investigación.

Desde esta perspectiva, la elección en cuanto a realizar un cuento, que emerge de las ideas de los niños e interpretaciones de la maestra investigadora, dialoga con lo indicado por Sánchez de la Cruz (2022), al comprender que la escritura y el diálogo constituyen herramientas para la formación de sujetos autónomos, críticos y creativos, capaces de asumir una postura reflexiva frente a su propia vida y a las relaciones que construyen con el mundo, por tanto la participación de los niños, trascendió la idea de relegarlos a ser netamente observadores o fuente de información, a que asuman un papel activo en la construcción de esta investigación, pues tal como lo menciona, Ferreiro:

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, de los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes a este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras. (2001, p.36)

En cuanto al aporte de este proyecto de aula al Colegio Maria Josefa Canelones IED, se resalta la apuesta pedagógica que se materializo en el cuento “El eco de la cuarta Legión”, ya que esta, puede favorecer procesos de reflexión y diálogo entre docentes,

estudiantes y familias, al acercar las experiencias, mediante un lenguaje narrativo y simbólico que sea cercano a los niños y niñas. De otra parte, esta investigación aporta a la licenciatura en la medida en que amplía las posibilidades desde las cuales puede pensarse la enseñanza de la biología en la contemporaneidad, por lo cual este trabajo, propone reconocerla como un escenario que no se limita a la apropiación de conocimientos científicos, ni reflexiones de la vida y lo vivo, asociadas a la salud, la higiene, la sostenibilidad o la conservación. Lo anterior es relevante en la medida de repensar la enseñanza de la Biología en una perspectiva más amplia, en donde se reflexione acerca del sujeto que cuida, las experiencias desde las cuales construye el sentido del cuidado y las relaciones que establece consigo mismo, con los otros y con el entorno, problematizando de esta manera que la formación no solo consiste en comprender la vida como objeto de conocimiento, sino también en propiciar la construcción de sujetos capaces de reflexionar sobre su propia vida, sus decisiones y sus límites éticos al habitar el mundo.

Por último, esta investigación aporta a la línea de investigación Trayectos y Aconteceres al dialogar con su apuesta por comprender la práctica como un escenario en el cual no solo se problematiza, sino que también se investiga y produce saber pedagógico, por lo que este trabajo contribuye a las reflexiones que reconocen al maestro como investigador de su praxis y las distintas formas en las que los niños y niñas construyen y expresan aquello que emerge de sus experiencias, comprendiendo así que son sujetos cuyas experiencias y narrativas amplían las posibilidades de problematizar la práctica pedagógica y de construir conocimiento desde la escuela. Dicho esto, el trabajo aporta en cuanto a la metodología propuesta, dado que se aleja de las lógicas puramente instrumentales o positivistas, en las que la investigación es un proceso lineal, pues en el marco del trabajo colectivo con el colegio, se logra producir un conocimiento situado, que da razón a la experiencia de los niños como parte activa y legítima del proceso investigativo. Así mismo, este trabajo ofrece a los maestros de biología elementos para repensar su quehacer, priorizando la subjetividad infantil y su participación, confirmando de esta manera que investigar en el aula es un compromiso con la transformación de nuestras formas de habitar y relacionarnos con el mundo.

Objetivos

Objetivo general

Visibilizar algunas condiciones que posibilitan el cuidado de sí en los estudiantes del curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED, a partir de la creación de un cuento sustentado en sus experiencias para su divulgación con la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- ▶ Identificar las experiencias asociadas a los diferentes contextos en los que se desenvuelven los estudiantes para el reconocimiento de algunas condiciones que posibilitan el cuidado de sí.
- ▶ Articular las narrativas de los estudiantes mediante la construcción conjunta de un cuento para la visibilización de sus voces.
- ▶ Promover espacios de reflexión crítica sobre el cuidado de sí que contribuya al reconocimiento de las formas de relacionarse consigo mismo, con los otros y con lo otro.

Historias que abren nuevos caminos

Entender el cuidado como perspectiva filosófica y ética, requiere reconocer las investigaciones y resultados de los trabajos realizados, por lo que se presenta a continuación, un diálogo a partir de los caminos ya trazados, que permiten situar el problema en el campo pedagógico, particularmente ubicándolos en categorías propuestas de acuerdo al interés y objetivos de este trabajo, en las cuales se encuentran el cuidado de sí, la formación del sujeto, las experiencias, los ejercicios de poder, la niñez, la escritura y la configuración de subjetividades en la escuela. Esta revisión, no se orienta únicamente a describir trabajos previos, sino a establecer un diálogo crítico con ellos, identificando sus aportes, alcances y posturas frente a lo que se plantea, en las diferentes investigaciones consultadas, en las cuales se encuentran trabajos de grado a nivel nacional e internacional y artículos de investigación, consultados en repositorios como Scielo, Redalyc, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México.

Escuela, poder y procesos de subjetivación

La escuela no se puede constituir o reconocer como un espacio neutro, ya que su sentido y lo que manifiesta, en cada sujeto es mucho más amplio que el aprender aspectos teóricos, pues en ella, se configuran modos de ser, de pensar y de relacionarse con el mundo. De este modo, diversas investigaciones enfocadas en trabajos de grado y artículos han problematizado las formas de regulación, normalización y producción de subjetividades. A partir de esta perspectiva, la experiencia se encuentra atravesada por relaciones de poder que operan de manera explícita, es decir a través de normas, discursos y prácticas pedagógicas, como de forma más sutil, mediante la organización de los cuerpos, los tiempos, los espacios y las formas legítimas de sentir, actuar y comprender la realidad.

En diálogo con lo anterior, la escuela puede leerse como un entramado de prácticas, en las que inciden en la formación del sujeto, no únicamente en términos cognitivos, sino también, en la configuración de su experiencia, su percepción y su

relación consigo mismo y con los otros. De este modo, el poder no se reduce a una imposición externa, sino que se ejerce en la producción misma de subjetividades, en tanto orienta, delimita y posibilita ciertas formas de existencia. Sin embargo, estas dinámicas no operan de manera unidireccional, ya que los sujetos también pueden generar desplazamientos, tensiones y formas de resistencia frente a dichas configuraciones, dado que el poder no es algo lineal, sino relacional que circula en los diferentes sujetos e instituciones. En razón de lo cual se articulan antecedentes que aportan a la comprensión de la escuela como un espacio en el que se producen subjetividades, poniendo en evidencia las tensiones entre regulación, formación y experiencia.

En cuanto a la comprensión de la escuela como un espacio de configuración de subjetividades atravesado por relaciones de poder, se encuentra la tesis doctoral de Farina (2005) "Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones". Este trabajo se sitúa en un enfoque teórico-filosófico apoyado en Foucault y Deleuze, busca problematizar la formación del sujeto, y se complementa con una investigación cualitativa desarrollada en instituciones de arte, mediante observación, diarios de campo y relatos de experiencia. Desde esta perspectiva, la autora se distancia de concepciones tradicionales de la educación, al plantear que la formación no responde únicamente a la adquisición de conocimientos, sino a procesos en los que se configuran modos de percepción, sensibilidad y relación con la experiencia.

Uno de los aportes más significativos de este antecedente radica en comprender la formación como producción de subjetividad, en tanto se encuentra mediada por dispositivos pedagógicos que actúan sobre el cuerpo, la percepción y los modos de comprender lo que le pasa al sujeto. En este sentido, Farina introduce la noción de "vida como obra de arte", retomada desde Foucault, para plantear que el sujeto no es una entidad fija, sino una construcción en permanente transformación, cuya configuración depende de prácticas reflexivas sobre sí mismo, en las que estaría relacionada el cuidado de sí, desde aquella perspectiva foucaultiana, que adopta este trabajo. De igual manera, propone la idea de una "pedagogía de las afecciones", entendida como la posibilidad de generar espacios formativos que no solo regulen o normalicen la experiencia, sino que permitan al sujeto entrar en contacto con aquello que lo afecta, problematizar y elaborar nuevas formas de relación consigo mismo y con el mundo.

En relación con la categoría de análisis, este planteamiento permite comprender que los escenarios educativos, no solo transmiten saberes, sino que configuran formas de subjetividad a través de la organización de la experiencia sensible. De esta manera, el poder en los espacios formativos no opera exclusivamente desde la norma o la disciplina, sino también desde la regulación de la percepción, en lo que la autora denomina una "política de la percepción". En este marco, la diferencia entre una percepción "óptica" en el marco de lo distante y objetivante y una "háptica" que está

basada en el contacto y la implicación, resulta relevante, en tanto abre la posibilidad de pensar procesos formativos que favorezcan una relación más reflexiva y situada del sujeto consigo mismo, lo cual se vincula con la idea de cuidado de sí como práctica ética de cada sujeto.

No obstante, aunque el trabajo de Farina ofrece un marco conceptual sólido para comprender la relación entre formación, poder y subjetividad, su desarrollo se centra en el campo de la experiencia estética y artística como motor de transformación del sujeto. De modo que, el presente trabajo toma distancia al no limitar la comprensión del cuidado de sí a escenarios vinculados al arte, sino al explorar las condiciones en que este puede configurarse en contextos educativos, particularmente en la escuela, donde las relaciones de poder, las prácticas pedagógicas y las experiencias corporales adquieren formas específicas.

Este antecedente no solo aporta elementos para problematizar la formación del sujeto más allá de enfoques instrumentales, sino que también abre interrogantes para la presente investigación, entre ellos la posibilidad de indagar cómo las formas de percepción que se promueven en los contextos educativos inciden en la manera en que los sujetos se relacionan consigo mismos. En particular, permite preguntarse en qué medida el paso de una percepción distante hacia una más implicada puede constituirse en una condición para el cuidado de sí, así como para la configuración de subjetividades que no se limiten a reproducir formas establecidas, sino que posibiliten experiencias de reflexión y transformación.

En continuidad con las perspectivas que analizan la configuración de subjetividades en escenarios educativos, el artículo de Calderón (2011), "Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos", ofrece un enfoque comprensivo desde la epistemología cualitativa de González Rey, orientado a comprender cómo se configuran los sujetos a partir de sus experiencias, emociones y procesos reflexivos en el ámbito educativo. Este trabajo se fundamenta en una metodología cualitativa que privilegia la interpretación de narrativas y la reconstrucción de sentidos subjetivos, mediante entrevistas a profundidad y el análisis de experiencias de actores educativos, lo que permite acceder a la dimensión más íntima y significativa de la experiencia formativa.

Uno de los aportes centrales de este antecedente radica en la noción de "sentido subjetivo", entendida como la unidad en la que se integran de manera inseparable los procesos simbólicos y emocionales, superando así las dicotomías tradicionales entre razón y emoción en la comprensión del sujeto. Desde esta perspectiva, la subjetividad no se concibe como una estructura fija, sino como una producción dinámica que se configura en la interacción social y en la experiencia cotidiana, particularmente en el marco de las prácticas educativas. En este sentido, la autora resalta la reflexividad como

una categoría fundamental, en tanto permite al sujeto no solo interpretar su experiencia, sino también reconfigurarla, generando nuevas posibilidades de relación consigo mismo y con los otros.

En relación con la categoría de análisis, este planteamiento resulta relevante porque permite comprender que las prácticas educativas no solo reproducen relaciones de poder, sino que también pueden constituirse en escenarios de transformación, en la medida en que favorezcan procesos reflexivos en los sujetos. Así, la escuela aparece no únicamente como un espacio de regulación, sino como un lugar en el que es posible tensionar las asimetrías de poder, particularmente cuando se promueven experiencias que articulan lo emocional y lo cognitivo, y que permiten al estudiante asumirse como sujeto de su propia formación. De esta manera, la reflexividad se configura como una condición que posibilita la emergencia de modos de subjetivación que no se limitan a la reproducción de órdenes establecidos, sino que abren la posibilidad del cuidado de sí y de la transformación de las relaciones de dominación.

No obstante, aunque este estudio aporta elementos fundamentales para comprender la relación entre prácticas educativas, subjetividad y reflexividad, su enfoque se orienta principalmente hacia la configuración de subjetividades políticas y la formación de ciudadanía en contextos educativos. En este sentido, el presente trabajo toma distancia al no centrarse exclusivamente en la dimensión política de la subjetividad, sino en la comprensión del cuidado de sí como una dimensión ética e íntima que antecede y fundamenta las posibilidades de acción colectiva.

De este modo, el aporte de Calderón (2011) permite desplazar la mirada desde una comprensión de la escuela centrada en la producción de sujetos disciplinados hacia una perspectiva que reconoce la capacidad del sujeto para reflexionar sobre su propia experiencia y generar transformaciones en su forma de ser y de actuar. En este marco, surgen interrogantes relevantes para la presente investigación, en torno a cómo los procesos de reflexividad que se desarrollan en el aula pueden incidir en la configuración de subjetividades que no solo responden a lógicas de poder, sino que posibiliten prácticas de cuidado de sí y formas más autónomas de relación con la experiencia.

Cuidado de sí y del otro: perspectivas éticas y pedagógicas

En el marco de las investigaciones que articulan el cuidado de sí con el contexto escolar, se encuentra el trabajo desarrollado por Sánchez y Granados (2025), el cual se titula “El Cuidado de Sí y El Cuidado Del Otro: Narrativas Autobiográficas Para El Fortalecimiento De Vínculos Afectivos”, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este trabajo de grado se sitúa en un contexto con niñas del grado primero del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño y emerge a partir de problemáticas observadas, entre ellas la falta de vínculos afectivos, ciertos comportamientos agresivos y el desinterés por el entorno personal y colectivo. En ese sentido, la propuesta no se

limita a trabajar el cuidado como una noción abstracta, sino que lo vincula con situaciones concretas de convivencia escolar y con la necesidad de generar espacios que reconozcan las emociones, las historias personales y los vínculos humanos como dimensiones centrales del desarrollo infantil.

El trabajo propone una estrategia pedagógica centrada en el uso de narrativas autobiográficas como medio para propiciar procesos de reflexión en torno al cuidado de sí y del otro. A través de actividades como la cartografía emocional, la identificación del cuerpo y la escritura de experiencias personales, se busca fortalecer los vínculos afectivos y promover el reconocimiento de sí mismas en relación con los demás. Uno de los aportes más relevantes de este antecedente es mostrar que el cuidado de sí, puede ser trabajado pedagógicamente desde metodologías que involucran la narración de la experiencia propia, permitiendo a las estudiantes construir sentidos sobre sí mismas y sobre sus relaciones. De este modo, el cuidado de sí deja de entenderse como una práctica individual aislada y se configura como un proceso relacional y colectivo, que se construye en interacción con el otro, por lo que la escuela puede constituirse en un espacio donde se posibiliten experiencias de reconocimiento, expresión y construcción de vínculos desde una dimensión afectiva.

En virtud de ellos, es importante destacar que esta investigación centra su interés en la relación entre el cuidado de sí y el cuidado del otro, enfatizando principalmente el fortalecimiento de vínculos afectivos en niñas de educación primaria. Contrariamente, el presente trabajo orienta su mirada hacia la comprensión de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí en relación con las experiencias corporales de los estudiantes, desde una perspectiva ética, es decir, aunque comparten el interés por el cuidado de sí en el contexto escolar, se distancia al no centrarse exclusivamente en los vínculos afectivos, sino en la forma en que los sujetos se relacionan consigo mismos y los otros a partir de su experiencia.

De este modo, el antecedente revisado permite reconocer la importancia de generar mediaciones pedagógicas que posibiliten la reflexión sobre el cuidado de sí en la escuela, sin embargo, deja un panorama amplio por explorarla, a partir de la necesidad de profundizar en la relación entre cuerpo, experiencia y cuidado de sí desde la perspectiva ética, siendo estos aspectos que configuran el eje central del presente proyecto de aula.

Si bien el antecedente anterior permite reconocer el valor de las alternativas pedagógicas, como las narrativas, en la construcción de formas de cuidado en el contexto escolar, también abre la necesidad de ampliar la mirada hacia otras perspectivas que han abordado el cuidado de sí en la escuela. En este sentido, resulta pertinente revisar propuestas que más allá de las estrategias situadas, problematizan los discursos contemporáneos que circulan en la escuela, particularmente aquellos

relacionados con la educación emocional y su lugar en la formación del sujeto. Por este motivo se presenta la relación entre el cuidado de sí y la educación emocional en el contexto escolar, por lo que se resalta el trabajo de grado desarrollado por García (2024), titulado “Cuidado de Sí y Educación Emocional: Una Perspectiva Pedagógica” de la Universidad Pedagógica Nacional. En dicho documento se sitúa en un nivel teórico reflexivo que tiene como propósito analizar las posibles relaciones entre el concepto filosófico de cuidado de sí y las propuestas contemporáneas de educación emocional en el contexto escolar.

El trabajo plantea que la educación emocional ha tomado relevancia, especialmente en relación con el desarrollo integral de los estudiantes y la necesidad de formar sujetos capaces de gestionar sus emociones y establecer relaciones interpersonales. De este modo la autora señala que, aunque la educación emocional ha sido valorada por sus aportes al bienestar y al rendimiento académico, también puede estar atravesada por lógicas que reducen las emociones a habilidades funcionales o instrumentos de adaptación. En este sentido, propone el cuidado de sí desde la postura de Foucault, como aquella alternativa que permite resignificar la educación emocional a partir de una perspectiva ética, en la que el sujeto no solo gestiona sus emociones, sino que reflexiona sobre sí mismo y sobre las condiciones que configuran su experiencia.

Uno de los aportes más relevantes de este antecedente consiste en las tensiones y problematización que se genera en la educación emocional, evitando asumirla de manera crítica, lo que conduce a que se abra la posibilidad de comprender que el trabajo con las emociones en la escuela, no debe limitarse a la regulación o control, sino que puede orientarse hacia procesos de autoconocimiento y construcción de sentido.

Pese a que la investigación aporta una lectura crítica sobre la educación emocional y su relación con el cuidado de sí, su desarrollo se sitúa principalmente en un plano conceptual y de análisis pedagógico general, sin centrarse en experiencias concretas de estudiantes ni en la dimensión corporal como lugar de configuración de dichas experiencias. Dicho esto, el antecedente permite reconocer la necesidad de repensar la educación emocional desde una perspectiva ética, sin embargo, deja abierta la posibilidad de profundizar en cómo estas reflexiones se vinculan en las experiencias de los sujetos, particularmente en relación con el cuerpo y los contextos en los que estas se configuran.

Por consiguiente, es relevante considerar investigaciones que no solo analizan las prácticas pedagógicas o los discursos que circulan en la escuela, sino que también analicen las formas en que estos inciden en la constitución del sujeto y sus modos de relacionarse consigo mismo. Por ende, el siguiente antecedente aborda la relación entre el cuidado de sí y la educación, proponiendo una mirada que trasciende la transmisión

de conocimientos para centrarse en la construcción de sujetos autónomos, críticos y capaces de orientar su propia existencia a partir de prácticas reflexivas.

En el campo de las reflexiones pedagógicas sobre el cuidado de sí, se encuentra el artículo de Sánchez de la Cruz (2022), titulado “Cuidado de sí y educación”, el cual tiene como propósito analizar la relación entre esta categoría, desarrollada por Foucault, y el ámbito educativo. El autor plantea que, si la escuela incorpora el cuidado de sí como parte de su quehacer formativo, es posible contribuir a la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables de sí mismos y de los otros. El artículo se fundamenta en la última etapa del pensamiento foucaultiano, centrada en la subjetividad, desde la cual el cuidado de sí se comprende como una práctica ética que implica una relación reflexiva del sujeto consigo mismo, por lo que no se trata únicamente de un ejercicio de conocimiento, sino de un conjunto de prácticas y ejercicios orientados a la transformación del sujeto y a la construcción de una forma de vida consciente. Así, el cuidado de sí se configura como una actitud, una forma de atención sobre sí mismo y una serie de acciones que permiten al sujeto transformarse y orientar su actuar y vivir.

Desde esta perspectiva, el autor señala que la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe propiciar procesos que permitan a los estudiantes construirse como sujetos, capaces de reflexionar sobre sí mismos y de orientar su vida. En este proceso, el papel del maestro adquiere una relevancia central, en tanto se constituye como mediador que acompaña, orienta y posibilita la realización de prácticas de cuidado de sí en los estudiantes. De igual manera, el artículo destaca prácticas como el diálogo y la escritura, entendidas como ejercicios fundamentales que favorecen la reflexión, el autoconocimiento y la construcción de sentido. Estas prácticas permiten que el sujeto haga experiencia de sí, en un proceso que no es únicamente individual, sino que también se construye en relación con los otros y en el contexto en el que se encuentre, entendiendo este como la escuela, la familia, el barrio, entre otros.

No obstante, aunque este antecedente aporta una base conceptual sólida para comprender la relación entre el cuidado de sí y la educación, su desarrollo se sitúa en un plano principalmente teórico, centrado en la reflexión filosófica y pedagógica de la categoría. Aunque no profundiza en las experiencias concretas de los estudiantes ni en la manera en que estas se configuran desde la corporalidad en contextos escolares específicos, aporta prácticas enfocadas en el diálogo y la escritura.

De este modo, este antecedente permite reconocer el cuidado de sí como una categoría fundamental para repensar la educación más allá de enfoques centrados en la transmisión de contenidos, sin embargo, queda pendiente un campo por explorar, en aras de cómo estas reflexiones se encarnan en la experiencia de los sujetos en contextos concretos, aspecto que orienta la presente investigación.

Escritura y experiencia: escenarios para la expresión de la niñez

Los trabajos realizados permiten observar un tejido, en el cual se visibiliza una estrecha relación del cuidado de sí con los procesos de subjetivación, la reflexión y las experiencias que atraviesan a los sujetos, por lo que resulta pertinente indagar acerca de esas propuestas que han encontrado la posibilidad de fomentar procesos de escritura en el marco de las vivencias y experiencias de cada uno.

Desde esta perspectiva el escribir, trasciende las normativas gramaticales y lingüísticas, para constituirse como una práctica en donde el sujeto teje aquello que vive y siente, encontrando así formas de expresar lo que está experimentando. Para efectos de este estudio, dicha práctica se focaliza en la niñez, debido a que históricamente las voces de los niños y niñas, no se han reconocido, al no considerarse capaces de tomar decisiones. Frente a ello, diferentes trabajos han problematizado el lugar de la escritura en la escuela, en la medida de que se situó como la posibilidad para reconocer la experiencia de la niñez, y generar escenarios en los que los niños participen activamente en la producción de saber sobre sí mismos y las ideas del mundo que encuentran a través de sus ojos. En este marco, los antecedentes que se presentan a continuación permiten ver como la escritura, se reconoce como una práctica vinculada con la experiencia, la expresión y la configuración de subjetividades, aportando así elementos para pensar en ¿cómo la escuela puede constituirse en espacios de reflexión y reconocimiento de las voces infantiles?

En esta línea se encuentra el artículo de Guzmán y Bermúdez (2018), titulado “Escritura creativa en la escuela”, desarrollado con estudiantes de primaria en una institución rural del municipio de Facatativá en Cundinamarca. En el documento las autoras parten de una crítica a las formas tradicionales en las que se ha llevado la enseñanza la escritura, las cuales suelen quedar en prácticas repetitivas o descontextualizadas que limitan las diversas formas en las que los estudiantes se pueden expresar. En virtud de ello, se llevaron a cabo talleres de escritura creativa, con el objetivo de fomentar a través del juego y estrategias flexibles mayor facilidad en el flujo de ideas, buscando favorecer procesos de creación narrativa y producción de textos con sentido para los niños y niñas.

A partir de los hallazgos se demuestra que la escritura creativa posibilita que los estudiantes se reconozcan como productores de relatos, en los que se recrea de diversas formas aspectos de su historia, interés, emociones y experiencias del día a día, por lo que las autoras destacan que a partir de estos procesos se incentiva a la imaginación, la sensibilidad y la creatividad, siendo estos elementos fundamentales en la construcción literaria y en las formas particulares en las que la niñez puede percibir su alrededor.

De este modo, uno de los aportes más significativos de este antecedente radica en problematizar la instrumentalización y mecanización de la escritura al no reconocerla,

como un ejercicio práctico de creación y expresión. Sin embargo, aunque la investigación de las autoras profundiza en el potencial de la escritura creativa, su interés se orienta hacia el fortalecimiento de la producción textual, por lo que se distancia de este trabajo en la medida que no se teje una relación entre la escritura y construcción de subjetividades

Así mismo Arroyo y Serna (2024), en el artículo “Experiencias emocionales y procesos escriturales en niños y niñas de grado tercero de primaria, desde el reconocimiento de sus voces, durante el confinamiento”, sitúan la escritura como un escenario para comprender las experiencias emocionales vividas por la infancia durante la pandemia, en la que las autoras a través de una metodología biográfico-narrativa, indagan por las formas en que los niños y niñas significan la escritura y la relacionan con sus vivencias emocionales.

Estos dos últimos trabajos mencionados tienen en común que reconocer la escritura como punto clave que resignifica, la construcción de la subjetividad infantil, permitiendo identificar, elaborar y expresar emociones asociadas a situaciones complejas de la vida cotidiana. De manera particular, las voces de los participantes distinguen entre una escritura lineal centrada en la corrección de acuerdo a lo normativo y una escritura personal y cercana que posibilita recordar, imaginar, sentir y narrar aquello que viven. Desde esta perspectiva, escribir no aparece únicamente como una obligación académica o un requisito a cumplir a cierta edad, sino como una experiencia que permite a los niños elaborar sentidos sobre sí mismos y sobre aquello que sucede en lo cotidiano. Este antecedente adicionalmente aporta elementos valiosos para comprender la escritura de otras formas, sin embargo, su interés se concentra en el contexto específico del confinamiento, por lo que se generan interrogantes ante la necesidad de seguir explorando cómo la escritura puede configurarse como un espacio permanente de reconocimiento de las voces infantiles dentro de la escuela y en el contexto en particular.

En relación con ello, se encuentra el trabajo de grado de Enciso y Jaimes (2025), titulado “La expresión escrita como práctica liberadora en la infancia: estrategias pedagógicas significativas para el reconocimiento del pensamiento y las experiencias de los niños y niñas de 402 de la IED Rafael Bernal Jiménez”. En este documento, las autoras parten de la identificación de prácticas escolares que reducen la escritura a ejercicios mecánicos y descontextualizados, lo cual limita la posibilidad de que los niños expresen sus pensamientos, emociones y experiencias.

A partir de una metodología de investigación-acción educativa, desarrollan diversas estrategias pedagógicas fundamentadas en el juego, la literatura infantil y la creación libre, promoviendo ambientes de confianza en los que la escritura se convierte en un escenario para la expresión de la experiencia. Entre los hallazgos más

significativos se encuentra el reconocimiento de la escritura como una práctica liberadora que permite a los niños narrar situaciones relacionadas con sus emociones, vínculos familiares, experiencias de pérdida, inquietudes corporales y reflexiones sobre su entorno social. De igual manera, el proceso culmina con la construcción colectiva de un libro digital que recupera las producciones de los estudiantes y devuelve sus voces a la comunidad educativa, lo cual genera una pertinencia a esta investigación, en la medida que reconoce la escritura como una práctica liberadora que trasciende el aula.

En conjunto, los antecedentes revisados permiten reconocer que la escritura puede configurarse como una experiencia que favorece la expresión, la construcción de sentido y el reconocimiento de las voces infantiles. Más allá de su dimensión instrumental, las investigaciones coinciden en comprenderla como una práctica que posibilita narrar la propia experiencia, elaborar emociones y participar activamente en la construcción de significados. Sin embargo, aún resulta necesario profundizar en cómo estas posibilidades narrativas permiten visibilizar las condiciones que hacen posible el cuidado de sí desde la perspectiva de los niños y niñas, punto que orienta la presente investigación.

Marco teórico: Las voces que orientan esta narrativa

Los objetivos e interés del tema de estudio no emergen de forma espontánea, por el contrario, ha sido el resultado de las experiencias, pero también de los diálogos, posturas y distancias, que se han tomado de aquellas investigaciones e interpretaciones teóricas, que otros autores siguen realizando alrededor del cuidado, la experiencia y la niñez. De esta manera, el siguiente apartado reúne diferentes perspectivas, las cuales se revelan no como verdades absolutas o cerradas, sino como espacios de comprensión que orientan la reflexión y sustentan conceptualmente la propuesta de este trabajo.

Conviene precisar que este aporte teórico, se organiza en categorías conceptuales orientadas alrededor de la problematización de dicha investigación, por el cuidado de sí como práctica ética y de subjetivación, la experiencia como acontecimiento y producción de saber y la niñez como sujeto de experiencia y de cuidado, entendidas como categorías que dialogan entre sí y permiten comprender las condiciones que posibilitan el cuidado de sí desde las experiencias de los niños y niñas en los contextos que habitan.

Cuidado de sí como práctica ética y de subjetivación

El análisis conceptual del cuidado de sí como como practica ética en los sujetos, no corresponde a algo espontaneo, sino a un tejido histórico, en el cual se ha priorizado el pensar y reflexionar sobre las maneras en las que los sujetos configuran su relación con la verdad y su propia existencia. De este modo, este apartado marca un inicio desde los dilemas de aquellos primeros pensadores en la filosofía clásica, para quienes

inquietaba la pregunta por la existencia y las formas de relacionarse. Por lo demás, Epicuro (s.f.) sostiene a partir de una mirada filosófica unas de las primeras formulaciones del cuidado, en la que se reconoce como un ejercicio permanente en la vida destinando a pensar y reflexionar en curar el alma.

Desde esta mirada clásica, el cuidado de sí, se asume como una práctica ética orientada al proteger el alma, pues es a partir de aquellos ejercicios éticos, en los cuales el sujeto procura gobernar su acciones, virtudes y relaciones consigo mismo y con los otros. En consonancia con lo anterior Hadot menciona que:

Su cuidado de sí mismo es, inseparablemente, un cuidado de los demás. Pero si el cuidado de sí socrático, al permitir acceder a la libertad interior, anula la ilusión de las apariencias y de los pretextos falsos vinculados con las convenciones sociales, conserva siempre cierta urbanidad sonriente que desaparece en Diógenes y los cínicos. (1998, p.125)

A partir de lo anterior, se puede decir que el cuidado de sí no se constituye como una práctica individual, sino como la forma en la que se teje con los otros, por tanto, la preocupación de sí mismo, se encuentra vinculada a las experiencias, interacciones y contextos que participan en la configuración de la subjetividad, es decir, si nos ubicamos en la perspectiva de esta investigación, esta comprensión es relevante para pensar en las formas en que los niños y niñas construyen las relaciones de cuidado en su día a día. Así mismo esta actitud socrática lleva a preguntarse y a reflexionar, sobre la forma en la que los maestros, padres o cuidadores, orientan a los niños y niñas hacia respuestas establecidas, limitando las posibilidades en las que puedan elaborar sentidos y preguntas sobre sí mismo y las relaciones que forman en sus diferentes escenarios. por lo que valdría la pena preguntarse ¿en qué momento de la historia esta noción se redujo a un conjunto de normas preventivas e higienistas no cuestionadas?

La traslación de la inquietud de sí y de su fuerza transformadora se comprende bajo los planteamientos de Foucault (2005), quien menciona que a partir del pensamiento moderno se subordinó el cuidado de sí (epiméleia heautou) al precepto del auto-reconocimiento o conocimiento de sí (gnothi seauton), llevado así al desplazamiento en lo que se define como el "momento cartesiano" (p. 32). En estos acontecimientos históricos, las condiciones de acceso a la verdad se desplazaron desde la espiritualidad como practica y la transformación moral, hacia las estructuras del conocimiento científico, por tanto, para ese momento el sujeto es capaz de acceder a la verdad a partir de la intelectualidad (Foucault, 2005, p. 36).

Es así como la inquietud de sí, la cual exigía al individuo un proceso reflexivo sobre su propio ser, como condición para el encontrar la verdad, queda relegada, permitiendo que el conocimiento de sí que se centra en lo teórico y descriptivo se del sujeto, sea el

único acceso legítimo al saber y a la reflexión y control del ser. Llegado este punto, en el que se desvincula la ética y moral del cuidado, se permite insertar la llegada del concepto contemporáneo de autocuidado, el cual ha sido definido por la Organización Mundial de la Salud (2024) como la capacidad de las personas, familias y comunidades para promover la salud, prevenir enfermedades y mantener el bienestar físico y mental, a través de conductas de higiene, nutrición y prevención de riesgos.

Lo anterior conlleva a problematizar esas tensiones en cuanto a la forma en la que cada sujeto se relaciona consigo mismo, en la medida que se reduce el cuidado a una función normativa y preventiva, orientada a la preservación fisiológica y la salud física. Al difundir los discursos de cuidado bajo los planteamientos del autocuidado, en los cuales se priorizan las conductas de higiene y prevención dictadas por actores heteronormativos, corriendo así el riesgo de seguir relegando el cuidado de sus raíces y bases filosóficas en las cuales se fundamentó. Cabe aclarar que no se trata de negar la importancia de los hábitos de salud y alimentación, sino de comprender que el cuidado no puede ser un dispositivo de control que no reconoce la experiencia y la libertad de reflexionar sobre su propia existencia, pues tal como lo menciona Foucault (2005) la inquietud de sí mismo se basa en un principio de movimiento, de preguntas y desasosiego a lo largo de la vida.

Frente a esta reducción del cuidado a aspecto normativos y preventivos, propia del discurso, desplaza al sujeto de su libertad de agenciamiento, limitando la relación consigo mismo y con los otros, por lo que se hace necesario recuperar el sentido profundo de esta práctica ética, mediante tecnologías del yo, las cuales como menciona Foucault (1990), otorgan herramientas para gobernar aquellos procedimientos y prácticas mediante los cuales se logre una forma de existir elegida y no impuesta.

En este sentido, las prácticas del cuidado de sí están estrechamente vinculadas a la subjetivación, en la medida en que los individuos establecen una relación con ellos mismos y participan activamente en su propia formación. Desde esta perspectiva, la subjetividad no constituye una realidad fija, sino un proceso de transformación permanente que se configura a través de prácticas, discursos, experiencias y relaciones. Así, la pregunta sobre cómo un sujeto llega a reconocerse a sí mismo amplía la comprensión del cuidado de sí, pues deja de lado las concepciones en las que se reconoce como un acto individual para entenderse como un proceso ético fundamental en la construcción de la subjetividad.

A modo de cierre el cuidado de sí es inseparable del cuidado de los demás, por lo que permite así comprender que la configuración del sujeto no acontece de forma aislada, sino en el tejido de vínculos que atraviesan su existencia. Por consiguiente, la preocupación por sí mismo se encuentra vinculada a las relaciones familiares, escolares y a cada uno de los contextos que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos, por lo que

resulta significativo, pensar en la población con la cual se lleva a cabo esta investigación, dado que permite reconocer que las formas en que los niños y niñas construyen relaciones consigo mismos están mediadas por lo otro, es decir, por las experiencias y vínculos que establecen una interacción.

Niñez y experiencia: caminos del reconocimiento

Reconocer el cuidado de sí a partir de la perspectiva ética mencionada anteriormente por los autores, permite reconocer que los sujetos se constituyen a partir de las relaciones, experiencias y contextos que atraviesan su existencia. De este modo, la presente categoría aborda la niñez en la contemporaneidad, la experiencia y su vínculo con en el ámbito educativo, como elementos que permiten comprender las relaciones y prácticas en el marco de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí.

Por este motivo, la niñez toma relevancia en esta investigación, en la medida que se busca problematizar las formas en que los niños y las niñas han sido comprendidos dentro de los discursos educativos, sociales y culturales. Bajo este panorama la niñez ha sido parte de las discusiones, dado que suelen ser reconocidos como la falta, la dependencia o la preparación para la vida adulta, sin embargo, valdría la pena preguntarse ¿por qué la niñez continúa siendo comprendida desde aquello que le falta, en lugar de reconocerles su capacidad de construir comprensiones propias sobre sí mismos y el mundo? Por consiguiente, estos interrogantes sitúan en una noción de la niñez en el marco de las raíces históricas que se han ido hilando en cada época, pues tal como lo menciona Noguera (2003) para los grandes intelectuales como Descartes, “[...] la niñez era para este filósofo, lo opuesto a la razón, y, por lo tanto, la época del error” (p.2).

De modo que pensar en la niñez, supone ir más allá de aquellas ideas que la reducen a un momento de transición de la vida, en la que se le etiqueta como inmadurez y dependiente, pues estas inciden en las formas en las que los niños y niñas se relacionan y en las cuales se les determina que pueden hacer, decir y decidir dentro de los espacios que habitan. En cuanto a estas tensiones, Gaitán (2006) afirma que esta población suele ser invisible para la sociedad y solo parece llamar la atención cuando se sale de la normatividad, por lo que el adultocentrismo tiende a despojar a los niños de su papel como actores sociales, para verlos más como personas que se están aún formando. Por ende, la voz de la niñez queda relegada a las percepciones y significados que el adulto quiera atribuir o expresar, sin embargo, es algo contradictorio quitarle agenciamiento al sujeto y señalarle cuando el niño o niña toma la atención por salirse de lo establecido.

Como se ha visto históricamente la niñez ha sido atravesada por diversas tensiones en cuanto a su reconocimiento, por lo que valdría la pena preguntarse por las formas en que hoy continua siendo producido ciertos discursos, es decir, quizás ya no

solo consiste en reconocer a los niños como sujetos de derecho como lo estipula la Ley 1098 de 2006, sino en interrogar cómo en medio de un escenario contemporáneo caracterizado por profundas transformaciones sociales, culturales, políticas y educativas, ¿qué lugar ocupa hoy la niñez?, ¿será posible afirmar que las formas de reconocimiento que circulan actualmente han desplazado al adulto, o por el contrario estas han adquirido nuevas maneras de manifestarse?

Al respecto, es posible pensar en las relaciones que los niños y las niñas tejen y de las cuales emergen dichas tensiones, en donde la familia y la escuela constituyen los contextos más habituales en los cuales la niñez, a partir de las experiencias que allí tienen, llevan a cabo procesos de subjetivación, entendidos por Moreno (2008) como la manera en que la exterioridad configura la subjetividad e influye en la comprensión que el sujeto construye de sí mismo. En dichos contextos, en particular la familia, se construye una idea de cuidado que desdibuja la posibilidad de que los niños y niñas puedan actuar por sí mismo y tomar decisiones, dado que las practicas afectivas llevan a una sobreprotección del sujeto, relacionándose así por lo dicho por Crisol y Romero (2018) quienes sostienen que la preocupación excesiva de los padres a querer cuidar y evitar obstáculos a los niños, da lugar a prácticas que limiten el desarrollo y la toma de decisiones bajo una postura crítica y analítica.

En esta medida, el acompañamiento de los adultos a los niños y niñas no debe ser una causal para generar interdependencia e invisibilización de la voz de los sujetos, sino por el contrario, generar espacios de dialogo en los que se reconozca las experiencias y decisiones de la niñez, allí la escuela toma relevancia, en cuanto a lo mencionado por Tonucci (1995) quien afirme que el “[...] educador no será [...] quien creará y atará cordones umbilicales sino más bien alguien que intentará cortarlos, sosteniendo así la fuerza del cambio y favoreciendo el desarrollo autónomo.”(p.23).

Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un escenario idóneo en el que se configuran formas de relación entre adultos y niños, las cuales inciden en la manera, en como estos últimos son reconocidos, por lo que en este contexto en donde circulan relaciones de poder, emerge el siguiente interrogante: ¿qué lugar ocupa los niños en la escuela? En cuanto a lo mencionado Kohan plantea que:

[...] puede no sólo ser lo que es educado sino también lo que nos educa, lo que nos trae un mundo nuevo, lo que nos hace renacer en la duración intensa del tiempo; un nacimiento que nos transforma nos muestra que siempre y a cada momento podemos ser algo diferente de lo que somos, encontrar lo que no somos [...] (2009, p.8)

En correspondencia, se cuestionan las prácticas de la escuela en las que se sitúa la idea de que el adulto enseña y el niño aprende, dado que la niñez posee capacidades con las cuales transforma las relaciones pedagógicas, en la medida en que su presencia,

curiosidad y exploración del mundo, cuestiona las certezas del adulto y abre posibilidades para construir otras formas de comprender la vida. Así, el reconocimiento de la niñez no consiste únicamente en garantizar su permanencia dentro de la escuela, sino en asumir que su participación moviliza los sentidos mismos de la experiencia.

Bajo esta misma línea, Bernal (2014) sostiene que las transformaciones de la sociedad contemporánea conducen a que el maestro reflexione en la forma en la que se piensa en los sujetos, dado que se desconocen “[...] sus intereses, sus narraciones, hasta sus maneras de entender y enunciar las realidades [...]” (p.139). Lo anterior, conlleva una reflexión en la praxis del maestro, en cuanto a la forma en la que homogeniza y replica sus discursos, sin tener presente los contextos y las múltiples formas en que los niños construyen sentidos sobre el mundo. De este modo Bernal menciona que:

[...] algo nos está mostrando una posibilidad para pensar la práctica pedagógica desde la experiencia con los niños contemporáneos. Son los sujetos quienes legitiman las prácticas, son los sujetos quienes las pueden transformar, son las narrativas de los niños y los maestros las que permiten la emergencia de una escuela distinta. (p.140)

A partir de este planteamiento, la experiencia deja de comprenderse únicamente como aquello que acontece en un lugar, para otorgarle un sentido más amplio, en la medida de que, a través de ella, los niños interpretan el mundo y construyen significados en sus contextos. De esta manera el reconocer aquello que les acontece y las formas en que dichas experiencias inciden en la construcción de su realidad, conduce a preguntarse: ¿qué ocurre cuando algo nos afecta? ¿De qué manera aquello que vivimos participa en la construcción de quiénes somos? En este sentido, Larrosa menciona que pensar la educación desde una perspectiva distinta a las concepciones tradicionales, en las que reflexionar sobre la experiencia implica que:

[...]explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico. (2003, p.2).

Dicho esto, las ideas que se tienen sobre la experiencia se distancian del hecho de reconocerlas como un hecho aislado o como la simple sucesión de acontecimientos de la vida, dado que la experiencia es mucho más que lo vivido, pues esta transforma las formas en las que el sujeto interpreta su realidad y la forma en la que se relaciona consigo mismo, con los otros y el entorno, pues, así como lo menciona Larrosa (2006) la experiencia emerge a partir de las interacciones del sujeto, en ese algo “[...] que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí [...]” (p. 44). Es por esto que la experiencia se vuelve fundamental en la escuela, en la medida de que el sujeto se deja afectar por ese encuentro con lo ajeno a él, en donde es aquello inesperado, lo que posibilita la

construcción de nuevos significados y formas de aprender en el aula, favoreciendo así procesos de transformación en la forma de pensar, sentir y actuar frente al mundo.

De ahí que la experiencia se puede reconocer en el marco de lo formativo, entendiendo que eso que le acontece al sujeto, no se limita a acumular hechos o vivencias, sino que implica una reflexión de sí mismo y lo que lo rodea, por lo que la experiencia constituye una oportunidad fundamental para cuestionar las certezas previamente establecidas en los contenidos que se enseñan. Así pues, la experiencia de los niños en la escuela posibilita procesos de construcción con un sentido situado, que logra enriquecer las relaciones que la niñez pueda encontrar en lo que se enseña y lo que él vive, favoreciendo así la práctica de los maestros y estudiantes.

Llegados a este punto, pensar la experiencia en la educación, conlleva reconocer que el saber no puede encasillarse bajo la mirada de lo que el maestro enseña, es decir el maestro construye también significados en la medida, de que su experiencia con sus estudiantes permite múltiples construcciones a partir de sus realidades. Así mismo, la experiencia conduce a problematizar la formas técnicas y memorísticas en las que se dan los temas, dado que existen otras formas, como las que se encuentran al reconocer a los niños como sujetos capaces de interpretar, cuestionar y otorgar significados a sus experiencias, emergiendo así enriquecimientos en las relaciones pedagógicas desde aquello que se piensan, sienten y experimentan. En concordancia con lo anterior, Hizmeri et, al. (2025) sostienen que una pedagogía pensada de esa manera, en las que se prioriza la “narración de las experiencias” (p. 14), permite reconocer otras formas de saber y relacionarse.

En este orden de ideas, reconocer la niñez desde la experiencia implica comprender que los niños no solo aprenden a partir de lo que se les enseña, sino también desde aquello que viven, sienten, interpretan y comparten en los diferentes contextos de los que hacen parte. De este modo, pensar en esas otras formas como el arte, la escritura, el dibujo, entre otras, trasciende el ejercicio en sí, para constituirse en una posibilidad de reconocimiento de la voz y experiencia de los niños y niñas, en la medida de que, al narrar y evocar acontecimientos de su vida cotidiana, exteriorizan las diferentes formas en que comprenden el mundo, interpretan sus relaciones y las condiciones que posibilitan su cuidado.

Metodología: La ruta que hizo posible esta historia

La construcción del presente apartado metodológico traza el camino recorrido en esta investigación, en la cual no se reconoce una ruta lineal, sino un abordaje dinámico y reflexivo, en el que la práctica pedagógica fue el escenario principal de cuestionamiento, exploración y transformación. De este modo, se concibe en este trabajo que la investigación no es algo ya predeterminado o rígido, sino una apuesta a la experiencia en aras de problematizar y transformar la praxis del maestro. En consonancia

con Martínez (2007), la investigación se configura como un “[...] gesto político, pues buscamos problematizar, desnaturalizar lo que se antoja normal y crear las líneas de fuga para el devenir de otros modos de vida” (p. 3).

La propuesta metodológica que orienta este trabajo de grado es abierta y flexible, por lo que se orienta a partir de la construcción de ideas y ajustes colectivos, dado que no se busca una lógica adulto-céntrica, sino que, por el contrario, radica en mediar y construir saberes de manera conjunta con el curso 401 del Colegio Maria Josefa Canelones IED, otorgándole mayor relevancia a sus experiencias como saber que emerge de los diversos contextos en los que se habita, visibilizando así la voz de la niñez en el marco de algunas condiciones que posibilitan el cuidado de sí. Al mismo tiempo la metodología aplicada, busca posibilitar en la futura licenciada una reflexión crítica sobre su quehacer diario, dado que el maestro investigador en el marco de su rigurosidad y compromiso, no se debe limitar a seguir metodologías preconcebidas que actúan como un plan rígido, pues de acuerdo con Martínez (2007), la investigación es un proceso de ensayo, desplazamientos, preguntas y problemas que se encuentran ligados a las experiencias. De esta manera este trabajo se teje a partir de un paradigma socio-crítico, por lo que Popkewitz, 1998 (como se citó en Rojas, 2023) plantea que parte de los principios son:

[...]conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas. Las mismas se deben asumir de manera corresponsable. (p.3)

Consiguientemente la relación del paradigma a partir de lo expuesto resulta idónea para este trabajo, en la medida que moviliza un currículo rígido, dando paso a un diálogo reflexivo y crítico, en donde los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa participan, constituyéndose así, una praxis activa y emancipadora que busca visibilizar las voces de la niñez sobre algunas condiciones que posibilitan el cuidado de sí.

Debido a la transformación activa presente en este paradigma, se toma distancia de otros, en la medida de lo mencionado por Arnal (1992), al indicar que esta teoría social, no es necesariamente empírica o sólo interpretativa, pues sus aportes emergen de lo comunitario y de la acción participante del investigador. De acuerdo con lo mencionado, al divergir de lo interpretativo, se asume el aula como un territorio vivo, en el que se tejen conocimientos a partir de la concreción pedagógica, en el cual el investigador genera un compromiso político y social.

De igual manera situándose el conocimiento, desde la perspectiva sociocrítica, este no se concibe como un producto neutral, por el contrario, en concordancia con

Habermas (1996) (citado en Rojas, 2023), este se articula con aspectos de la cotidianidad, que dejan ver las necesidades de los grupos e intereses colectivos. Por consiguiente, esta investigación apropia este paradigma, ya que se constituye como una apuesta fundamental al reconocer que el conocimiento se construye desde las realidades y saberes de los sujetos, otorgando legitimidad a experiencias que con frecuencia han sido invisibilizadas en los contextos. En coherencia con ello, esta investigación asume a las niñas y los niños como sujetos capaces de producir conocimiento sobre el cuidado, de manera que sus experiencias no se reducen a ser interpretadas, sino que se convierten en el fundamento para visibilizar algunas condiciones que lo posibilitan el cuidado y cuestionar las comprensiones tradicionales que lo han encasillado a discursos predominantemente normativos.

Teniendo en cuenta los supuestos mencionados, esta investigación se adscribe al enfoque cualitativo, debido a que esta responde a la naturaleza del problema de estudio, en el cual se trazan objetivos, que buscan explorar e interpretar las experiencias de los niños y niñas, reconociendo que cada uno tiene una manera particular de expresar lo que es el cuidado, evidenciado así la diversidad de contextos, realidades y sentidos que se le pueden otorgar. Bajo esta premisa, se entiende según Hernández et al, como:

[...] conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (2014, p.42)

Del mismo modo, para efectos de esta investigación se adopta este enfoque, en el marco de no establecer hipótesis rígidas, por el contrario, se recurre a una estructura dinámica, abierta, interactiva y flexible, dada las contingencias que se pueden presentar en un espacio como el aula. En esta misma medida, el maestro investigador no se posiciona como un observador externo y neutro ante el contexto del aula y las realidades presentes allí, pues en relación con el paradigma sociocrítico, el maestro investigador se involucra empáticamente con la comunidad educativa para desvelar los significados e interpretaciones compartidas.

Cabe agregar que lo anterior se encuentra guiado por la perspectiva fenomenológica, entendida desde Rodríguez et al., (1996) quienes afirman que situarse bajo esta mirada es el reconocer la experiencia y los significados que emergen de lo cotidiano. En otros términos, se prioriza el saber de los niños y niñas como legítimo, generando así un mayor acercamiento y afinidad de la maestra investigadora al mundo de los estudiantes, construyendo así bajo orientaciones claras y afines al lenguaje y

sentir de los niños, para develar las condiciones que posibilitan el cuidado de sí, a partir de lo vivido en los contextos que habitan.

Instrumentos y técnicas de recolección de información y análisis

En concordancia con lo mencionado anteriormente, la recolección de la información se desarrolló mediante diversas técnicas e instrumentos cualitativos, que permitieron comprender las experiencias asociadas a los diferentes contextos en los que se desenvuelven los estudiantes del curso 401, logrando de esta manera una aproximación a las condiciones que posibilitan el cuidado de sí en la niñez, pues tal como lo menciona Bonilla y Rodríguez (1997) lo cualitativo prioriza reconocer las realidades del contexto "[...]a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada[...]" (p.84).

Ahora bien, en cuanto a las técnicas utilizadas, se encuentra la revisión documental, siendo esto fundamental para contextualizar la investigación y tener claridad de los objetivos propuestos. Para ello, se analizaron documentos institucionales, como el PEI, Informe de Análisis de Caracterización y Manual de Convivencia, con el fin de establecer una relación en cuanto a las propuestas y enfoques institucionales.

El uso de esta técnica se fundamenta bajo la comprensión de Padua (2018) quien indica que la revisión y análisis de los documentos, permiten una comprensión más amplia del lugar y población de estudio. Adicional a la información institucional, se realizó una indagación en cuanto a referentes teóricos que le brindan mayor solidez a la investigación, entre los que se encuentran trabajos de grado, libros y revistas que contribuyeron a orientar y apoyar teóricamente este trabajo.

De modo que, la observación participante se constituyó en una técnica importante en el momento de capturar las interacciones, expresiones y significados construidos por los estudiantes, en medio de las actividades y diálogos llevados a cabo no solo en el aula, sino también en las programaciones y eventos institucionales, pues así como lo menciona Campoy y Gomes (s.f.), esta técnica es una posibilidad de comprender con mayor profundidad, los contextos y la población de estudio, empleando diferentes instrumentos. Debido a lo cual, se emplea el diario de campo como un instrumento clave para esta investigación, no solo para tomar a detalle lo observado, sino también como espacio de reflexión que va más allá de la descripción y le permite al maestro investigador problematizar y preguntar acerca del contexto. Es así como, cada técnica e instrumento forma un tejido, en aras de superar los objetivos planteados, pues tal como lo menciona Rincón (2023), el diario de campo es un instrumento que posibilita no solo interpretar y tomar nota de lo observado, sino también, encontrar un sentido, distancia o relación a lo documentado teóricamente.

En articulación con lo anterior, se utilizó el registro fotográfico para documentar las actividades e intervenciones realizadas, en donde las imágenes se reconocen como la

memoria visual, que aporta a las descripciones y reflexiones del diario de campo, entendiendo esto desde la perspectiva de Vargas (2010), quien menciona que la fotografía es una técnica que se caracteriza por captar una realidad en un momento específico. Así mismo, se emplearon entrevistas semiestructuradas a la docente titular, con el objetivo de contextualizar los grupos, reconocer sus percepciones y explorar los significados que se le atribuyen a la experiencia. En concordancia con lo planteado por Hernández et al. (2014), la entrevista semiestructurada es una guía de preguntas, en la que el investigador puede agregar preguntas, de acuerdo con la conversación o respuestas encontradas.

Al mismo tiempo, se resalta el material producido durante las diferentes sesiones, como el cuadernillo, la construcción colectiva de un árbol de ideas y la co-creación de un cuento, los cuales permitieron visibilizar algunas condiciones que favorecen el cuidado de sí a partir de las experiencias, reflexiones y voces de los niños. Seguidamente a la culminación de las sesiones propuestas, se desarrolló un proceso cierre, en el cual se llevó a cabo la autoevaluación y coevaluación, concebidas como una estrategia formativa que promovió la reflexión crítica sobre las experiencias y los aprendizajes construidos durante el desarrollo de la propuesta, fortaleciendo el reconocimiento de los aportes individuales y colectivos.

A propósito de la autoevaluación, se menciona que esta favoreció que las niñas y los niños reconocieran de manera consciente su participación en la propuesta pedagógica, los aprendizajes construidos y las condiciones que hacen posible el cuidado de sí, el cuidado de los otros y de lo otro. Además, este proceso propició el reconocimiento de la importancia de la escucha y la expresión corporal como posibilidades del cuidado, fortaleciendo la autorreflexión sobre sus propias experiencias y vivencias. Por su parte, la coevaluación permitió construir, de manera conjunta entre las niñas, los niños y la maestra en formación, una valoración cualitativa compartida de los aprendizajes alcanzados, las transformaciones evidenciadas y aquellos aspectos susceptibles de fortalecimiento durante el desarrollo de la propuesta pedagógica.

En razón de lo cual y como resultado de los cuentos realizados, se obtuvo el documento digital, ([ver anexo 12](#)) el cual se compartió junto con un cuestionario cualitativo, en donde se aplicaron preguntas abiertas, dirigidas a padres, madres, cuidadores, docentes y directivos del Colegio María Josefa Canelones IED. Este instrumento se planteó con el fin de identificar las percepciones de la comunidad educativa, acerca de los aprendizajes encontrados en la narrativa, la correspondencia entre la historia y las experiencias cotidianas de los niños y niñas, así como las posibilidades pedagógicas del cuento para fortalecer espacios de diálogo, reflexión y cuidado de sí dentro y fuera de la escuela.

Cabe agregar que cada una de las técnicas e instrumentos implementados cumplió una función específica dentro del proceso investigativo y aportó información complementaria para la construcción de los resultados y análisis que emergieron del proyecto de aula. En cuanto a la revisión documental permitió comprender las características del contexto institucional, contrastar los hallazgos con las apuestas pedagógicas del colegio, fundamentar las ideas y aportes con los referentes teóricos que han abordado temáticas relacionadas con este trabajo, permitiendo así un dialogo de saberes entre lo que ya se ha escrito y lo analizado por la maestra investigadora.

Así mismo la observación participante, el diario de campo y el registro fotográfico posibilitaron documentar las interacciones, experiencias y transformaciones evidenciadas durante las sesiones, pues al igual que la entrevista brindaron elementos para comprender las perspectivas, intereses, ideas y experiencias del curso. Del mismo modo las autoevaluaciones, las coevaluaciones y el cuestionario dirigido a la comunidad educativa constituyeron parte del tejido y articulación de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí, permitiendo así construir una comprensión amplia del fenómeno estudiado y sustentar los resultados presentados en esta investigación.

Puede agregarse que el análisis de la información que surgió a partir de cada una de estas técnicas, se desarrolló un proceso sistemático de organización, clasificación e interpretación de los datos recolectados, para ello se recurrió al uso de matrices de datos y resultados, las cuales facilitaron la organización de la información a partir de categorías e incidencias en la información. De acuerdo con Quintana (2006), este tipo de instrumento permite ordenar los hallazgos de manera estructurada, posibilitando la identificación de relaciones y aspectos relevantes, por lo que las matrices favorecieron la codificación de los fragmentos obtenidos de las diversas fuentes de información, así como la identificación de incidencias y patrones recurrentes que orientaron la construcción del análisis de resultados.

Es así como a partir de la organización de la información proveniente de cada una de las técnicas e instrumentos, se dio lugar a las matrices independientes las cuales permitieron realizar una lectura detallada de los registros obtenidos durante el proceso investigativo. Posteriormente, se identificaron fragmentos, expresiones y situaciones significativas relacionadas con el objetivo de la investigación, los cuales fueron agrupados de acuerdo con las categorías de análisis y aquellos aspectos que emergieron de manera recurrente, por lo que los criterios de análisis estuvieron orientados a identificar condiciones que posibilitan el cuidado de sí, en el marco de las experiencias relatadas en los diferentes contextos que habitan y las transformaciones evidenciadas durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, permitiendo así interpretar la información más allá de la descripción de las actividades, estableciendo relaciones entre las experiencias de los estudiantes, los referentes teóricos, los datos encontrados a partir de las técnicas e instrumentos y los objetivos de la investigación.

Finalmente luego de haber elaborado las matrices de los resultados, la información fue triangulada con el fin de contrastar y validar los hallazgos obtenidos, en la medida de lo enunciado por Sánchez et al. (2021), quien menciona que esta técnica permite identificar distintas perspectivas o fuentes de información con el fin de enriquecer la comprensión del fenómeno investigado, y así disminuir posibles sesgos y otorgar mayor solidez a las interpretaciones, por lo que este trabajo, recopiló la información proveniente de la observación participante, los trabajos de los niños y niñas, los resultados de evaluación y las apreciaciones de la comunidad. Por ende, se realizó la triangulación permanente entre las voces de los estudiantes, las matrices de análisis de cada sesión, el cuaderno de campo, la entrevista realizada a la maestra titular, las autoevaluaciones, las coevaluaciones, las producciones de los estudiantes, la valoración del cuento por parte de docentes y acudientes, y los referentes conceptuales que sustentan este trabajo.

Momentos de la investigación

Para efectos de este trabajo, no se planteó una ruta lineal, por el contrario, esta fue ajustándose tomando en cuenta las condiciones y contingencias presentes en el aula de clase, siendo así congruente con el paradigma sociocrítico. De este modo, se retoman las fases generales propuestas por Rodríguez et al. (1996), las cuales se entienden como un proceso cíclico y flexible: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

Fase 1: contextualización

Esta fase se fundamenta bajo la necesidad de conocer el contexto, las necesidades y oportunidades, por lo cual su origen radica en la Práctica Pedagógica y Didáctica I y II. Durante dicho periodo, la inmersión en el aula inicialmente con los cursos 301,302 y 303 del Colegio María Josefa Canelones IED permitió realizar un primer reconocimiento del contexto, para así decidir un curso con el cual se tuviese continuidad y no perder los espacios de construcción y acercamiento que ya se había dado. De este modo se logró trabajar con el curso 401, dado que se evidenciaron inconvenientes significativos en cuanto al manejo de las relaciones con el otro, estereotipos de cuerpo y género, dificultades en la convivencia y retos en la mediación de conflictos.

Por ende, las observaciones sistematizadas durante la Práctica II, fueron claves en el momento de formalizar diferentes aspectos problematizadores en cuanto a la necesidad de abordar el cuidado de sí desde una perspectiva ética. En este momento se estableció un trabajo investigativo en cuanto a ubicar referentes teóricos que orientaran el proceso, centrado algunas categorías como experiencias, procesos de subjetivación, el saber de la niñez, el cuidado, entre otros. Según Rodríguez et al. (1996), en esta fase construye todo lo correspondiente al diseño, en cuanto a sesiones, técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Fase 2: intervenciones

En esta segunda fase se constituye el eje central de la investigación, donde se desarrolla las sesiones ([ver anexo 2](#)) y recogen datos en el aula. Es así como se organizó en dos momentos, siempre mediados bajo la libertad de plantear ajustes acordes a el contexto del grupo:

- **Momento 2.1:** Se compartieron los objetivos del trabajo ante las directivas del colegio, maestros, estudiantes, y se gestionaron los consentimientos informados necesarios para el trabajo con menores, a los padres de familia. Así mismo se realizó con ayuda de la maestra titular, la respectiva organización de sesiones, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y espacios que se tuviese en el instante de aplicar las actividades.
- **Momento 2.2:** Se llevó a cabo el trabajo en campo, en donde se recogió la información, mediante la implementación de cinco sesiones diseñadas, las cuales funcionaron como espacios de interacción con los estudiantes:

Sesión 1: Dado que en la Práctica Pedagógica y Didáctica II, se habían evidenciado algunas habilidades argumentativas y escriturales, se llevó a cabo un taller de escritura implementado la estrategia didáctica O.R.E.O., con el objetivo de tener herramientas en cuanto a signos de puntuación, exclamación, ampliar y defender ideas que facilitaran, la expresión y por tanto escritura de las experiencias.

Sesión 2 y 3: Se realizaron un mural colectivo en el que se le dio forma a un árbol de ideas, bajo la premisa de encontrar aquellos significados que se le otorgan al cuidado. Así mismo se realizó en la sesión 3 un dialogo con el grupo, a modo de empezar a identificar condiciones que posibiliten el cuidado.

Sesión 4: En compañía de los estudiantes se realizó paso a paso un cuadernillo, en el cual se profundizaba acerca de las experiencias, vivencias en torno al cuidado que se pudiesen ubicar en contextos habituales para ellos, como la familia, la escuela y los amigos.

Sesión 5: En este último momento se realizó la consolidación del proceso, por tanto, los estudiantes realizaron un cuento infantil, en el que dibujaban su personaje y escribieran una narrativa en la que se tenía en cuenta sus experiencias en cuanto al cuidado, en el que se destacaron habilidades un escriturales que visibilizaron posturas críticas de los niños y niñas

Fase 3: Elaboración del cuento

Una vez finalizado el proceso de implementación de las sesiones pedagógicas, se llevó a cabo la elaboración del producto final, correspondiente al cuento que emerge de las experiencias, narraciones e ideas construidas por los estudiantes a lo largo de la

propuesta pedagógica. Esta fase no consistió en una simple recopilación de las producciones, sino en un ejercicio de sistematización e interpretación que permitió articular las distintas voces de los niños en una narrativa coherente, manteniendo como eje central el propósito de visibilizar algunas de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí desde sus experiencias.

En primer lugar, se realizó una sistematización de las producciones escritas, orales y gráficas obtenidas durante las diferentes sesiones, identificando aquellos elementos narrativos que aparecían de manera recurrente o que resultaban significativos para los objetivos de la investigación ([ver anexo 13](#)). Posteriormente, se realizó un análisis de los personajes propuestos por los estudiantes, los escenarios en los que transcurrían las historias, las situaciones problemáticas planteadas, los conflictos, las formas de resolución y los mensajes presentes en cada una de las narraciones, lo cual permitió reconocer aquellos aspectos que daban sentido a la historia y que, al mismo tiempo, evidenciaban las experiencias y reflexiones de los niños hacían con las condiciones que posibilitan el cuidado de sí.

Dado que el cuento surge de múltiples aportes realizados por diferentes estudiantes y no de una única narración individual, la maestra investigadora asumió el proceso de integración de estas ideas, bajo una mirada crítica y respetuosa, en la que se priorizo siempre conservar la esencia de las propuestas y establecer relaciones entre los diversos personajes, acontecimientos y contextos construidos colectivamente. De esta manera, el cuento final se configuró como una creación colectiva mediada por la interpretación pedagógica de la investigadora, quien organizó las distintas experiencias en una narrativa continua y articulada, sin perder la voz de los niños, ni los objetivos de la investigación. En cuanto al diseño, se empleó la herramienta Canva, la cual permitió organizar la diagramación del cuento mediante el uso de plantillas, la distribución del texto y la incorporación de elementos gráficos que favorecieran una lectura más dinámica y atractiva para la comunidad educativa.

Respecto a las ilustraciones, estas también se construyeron a partir de las ideas expresadas por los estudiantes, sin embargo, aunque durante las sesiones los niños realizaron dibujos de personajes, escenarios y situaciones, fue necesario elaborar nuevas ilustraciones que integraran elementos provenientes de diferentes historias dentro de una misma escena narrativa. Por esta razón, la maestra investigadora realizó cada uno de los dibujos tomando como referente las características físicas, objetos, escenarios y demás aspectos representados previamente por los estudiantes, procurando mantener sus propuestas y garantizar que las imágenes conservaran el sentido otorgado por ellos. En consecuencia, las ilustraciones constituyen una construcción colectiva que articula múltiples experiencias en una única narrativa visual.

Los dibujos fueron sometidos a un proceso de digitalización, mediante su escaneo y posterior edición digital, con el propósito de mejorar la definición de los trazos, resaltar los colores y optimizar la calidad visual de las ilustraciones. Para ello se utilizaron herramientas de edición de imagen y también inteligencia artificial, que permitieron ajustar brillo, contraste y saturación, logrando una presentación gráfica más clara y adecuada para la publicación del cuento, sin alterar las características esenciales de las ilustraciones originales.

A partir de los aspectos mencionados anteriormente en cuanto a la elaboración del cuento, se dispone a realizar los respectivos agradecimientos a los estudiantes, maestros y demás integrantes de la comunidad educativa, así como los respectivos créditos en el marco de las ideas y dibujos que fueron tomados de los niños, bajo una interpretación crítica y respetuosa de la maestra investigadora, en aras de visibilizar su voz. Del mismo modo se dan los créditos a la maestra titular, quien acompañó el proceso e hizo parte de algunos procesos de corrección de la narrativa ([ver anexo 12](#))

Fase 4: Análisis de resultados

Aunque el análisis se lleva a cabo en todas las fases de la investigación, el trabajo luego de haber culminado sus actividades se dispuso a sistematizar la información recolectada en cada momento. En este punto se resalta lo mencionado por Rodríguez et al. (1996), quien menciona que, en la fase analítica, se debe organizar, sintetizar y comparar, la información utilizando una matriz que sistematiza las ideas planteadas por los niños en relación con las condiciones que posibilitan el cuidado de sí. De este modo esta fase permite observar aspectos significativos y relacionados, que emergen de la voz de los niños y niñas, contrastando así lo interpretado con los referentes teóricos trabajados de la fase 1.

Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos orientados a garantizar el respeto, la participación voluntaria y el bienestar de todos los participantes. Teniendo en cuenta que los niños y niñas del curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED, son menores de edad, se informó a las directivas de la institución y maestra titular, así como a sus padres, madres, cuidadores sobre los propósitos, alcances y procedimientos de la investigación, facilitando el correspondiente consentimiento informado, para autorizar la participación de los estudiantes, así como el uso académico del registro fotográfico y de las producciones realizadas durante el proceso. Del mismo modo se veló por la protección de su integridad física, emocional y social durante las diferentes implementaciones pedagógicas, procurando que las actividades propuestas promovieran espacios seguros de diálogo, reflexión y expresión, sin generar situaciones que pudieran afectar negativamente su bienestar o participación.

Resultados: Los hallazgos en esta historia

Cada momento de la vida deja huellas que permiten comprender los caminos recorridos y los significados construidos a lo largo del trayecto, por lo que el presente apartado corresponde a los resultados que emergieron del desarrollo de la propuesta pedagógica, en la cual se llevaron a cabo cinco sesiones, teniendo en cuenta que la primera de ellas corresponde a un taller de escritura que tuvo como finalidad recordar y potenciar aspectos de la escritura, por lo cual no se registra en este separado. En cuanto a la información recopilada en los diferentes momentos, se destacan herramientas como preguntas abiertas, producciones escritas, dibujos, relatos y espacios de socialización, en la medida que permiten destacar las experiencias, comprensiones e interpretaciones construidas por los estudiantes del curso 401 del Colegio Maria Josefa Canelones IED, en cuanto a las condiciones que posibilitan el cuidado de sí.

Con el fin de organizar la información obtenida durante el desarrollo del proyecto de aula, se elaboraron matrices de resultados correspondientes a cada una de las sesiones implementadas, las cuales permitieron identificar las categorías que emergieron a partir de las producciones de las niñas y los niños. Esta organización posibilita presentar los hallazgos sin realizar aún su interpretación, centrándose en las incidencias identificadas en cada una de las actividades, por lo cual, las tablas de resultados correspondientes a las sesiones se encuentran consignadas en los anexos 4, 5, 6 y 7.

Asimismo, este apartado incorpora los resultados derivados de las estrategias de evaluación desarrolladas al finalizar la propuesta pedagógica, en las que se incluye la coevaluación realizada por las niñas y los niños a la maestra en formación, la autoevaluación de los estudiantes y la valoración de madres, padres, cuidadores y maestros, sobre el cuento “El eco de la cuarta legión”, cuyos instrumentos y matrices se presentan en los anexos 8, 9 y 10. De este modo, el capítulo se centra en la narración del proceso formativo y en la presentación de los resultados que emergieron del diseño de las planeaciones ([ver anexo 2](#)), de las evidencias fotográficas obtenidas durante el trabajo de campo ([ver anexo 14, 15, 16 y 17](#)) y de las diferentes estrategias de evaluación implementadas, las cuales respaldan y enriquecen los hallazgos presentados.

Raíces que comienzan a florecer: Sesión 2- Mural colectivo "El árbol de nuestro cuidado"

El recorrido pedagógico inició con la construcción colectiva del mural "El árbol de nuestro cuidado", actividad correspondiente a la segunda sesión de la propuesta, la cual tuvo como objetivo visibilizar las prácticas del cuidado de sí a partir de una construcción colectiva que permitiera el reconocimiento de las experiencias del grupo. De este modo, la metodología de la sesión consistió en la elaboración de un mural colectivo con la silueta de un árbol, el cual se fue construyendo con las ideas de los estudiantes tal y

como se muestra en las evidencias fotográficas ([ver anexo 14](#)), en donde las raíces conformaban las respuestas escritas ante la pregunta de ¿Qué significa cuidar de sí mismo?, y en las hojas ¿Qué acciones o decisiones tomas en tu día a día para cuidar de ti mismo?

Por consiguiente, las respuestas presentadas en la Tabla 1 ([ver anexo 3](#)), las muestran un patrón recurrente en torno a las acciones orientadas al cuidado del cuerpo y la conservación de la salud, en donde la mayoría de las niñas y los niños asociaron el cuidado de sí con hábitos cotidianos como alimentarse saludablemente, consumir agua, mantener una adecuada higiene personal, descansar el tiempo suficiente y realizar actividad física. Estas prácticas fueron mencionadas recurrentemente a lo largo del ejercicio, convirtiéndose en las respuestas de mayor presencia dentro de la producción colectiva. De modo similar, surgieron ideas en relación al reconocimiento de las emociones y las sensaciones del cuerpo, las cuales fueron expresadas mediante afirmaciones sobre la importancia de escuchar lo que sienten, identificar estados emocionales como la alegría, la tristeza, el enojo o el miedo y comunicar aquello que les genera bienestar o incomodidad.

En otra medida, los resultados registrados evidencian que los estudiantes ubican el cuidado en el marco de las relaciones de apoyo, protección y afecto, en las que se resalta mayoritariamente la familia. Bajo este mismo criterio, emerge el lugar del maestro, en cuanto a que algunos niños y niñas, destacan su papel fundamental en la mediación de conflictos y figura de apoyo en el aula, mientras que pocos manifiestan resolver dilemas o conflictos de forma autónoma sin acudir a un adulto. La tabla 1, también demuestra que los niños asocian la autonomía con el cumplimiento responsable de deberes en el hogar y la escuela sin requerir una supervisión constante del adulto, sin embargo, se encuentra una pequeña incidencia en la idea que el cuidado se encuentra subordinado a la obediencia estricta de los padres, maestros o cuidadores. De otro modo, la mayoría concibe el respeto mutuo en espacios compartidos como la clave para que la consideración de cuidado sea recíproca, por lo que se registran ideas concretas para marcar límites, como distanciarse de juegos bruscos o agresiones durante el descanso, así como actitudes de empatía y cuidado por el medio ambiente.

A modo de cierre de estos primeros resultados encontrados en el trayecto de la investigación, se demuestra que las primeras comprensiones de las niñas y los niños sobre el cuidado de sí se concentraron en prácticas relacionadas con el bienestar físico, el reconocimiento de las emociones, las relaciones de apoyo y el establecimiento de acciones cotidianas orientadas a su cuidado, las cuales constituyeron el punto de partida del recorrido pedagógico y dieron paso a nuevas experiencias encaminadas a profundizar algunas condiciones que posibilitan el cuidado de sí.

Cuando el cuerpo encuentra su voz: Sesión 3- Mural colectivo "Dialogo sobre el cuidado"

Continuando con este tejido de experiencias y resultados, se presenta la actividad tres, la cual tuvo como objetivo fundamental reconocer las condiciones que posibilitan el cuidado de sí, promoviendo de esa manera la reflexión colectiva y la construcción de acuerdos de convivencia en aras de propiciar espacios de dialogo seguros. Para ello, se propusieron preguntas orientadoras y situaciones de diálogo que favorecieron la participación del grupo, permitiendo recoger sus experiencias, opiniones y formas de comprender el cuidado desde diferentes contextos. De modo que, algunos momentos de la actividad y la participación de los estudiantes se observan en el registro fotográfico ([ver anexo 15](#)).

De este modo los resultados registrados en la tabla 2 ([ver anexo 4](#)) demuestran que los niños se relacionan alrededor de diferentes condiciones asociadas al cuidado de sí, en donde sobresalen las prácticas relacionadas con la protección y la seguridad personal, en las que se reconoce el cuidado del cuerpo como una acción vinculada a la protección y privacidad, la prevención de situaciones de riesgo y la importancia de evitar conductas que puedan afectar la integridad física. En concordancia con lo anterior, se revelan respuestas en el marco del cuidado de las partes íntimas, la precaución frente a personas desconocidas y al reconocimiento de espacios tranquilos como escenarios que favorecen el bienestar.

En paralelo, las producciones muestran una presencia constante de expresiones relacionadas con el afecto, el respeto y el buen trato como elementos que acompañan las relaciones con los otros, dado que las respuestas hacen referencia al amor, la amabilidad, la consideración hacia los demás y la convivencia pacífica, incorporando además ideas vinculadas con la amistad, la verdad y la paz como formas de fortalecer las interacciones entre compañeros. Así mismo, la información registrada permite observar respuestas orientadas al establecimiento de límites personales, expresadas mediante la importancia de no permitir agresiones, defender el propio espacio y actuar con seguridad frente a situaciones que generan incomodidad o riesgo.

La tabla 2 presenta una incidencia importante en torno al reconocimiento de la familia y el hogar como espacios de protección, afecto y acompañamiento cotidiano, pues los estudiantes hicieron referencia al apoyo recibido por madres, padres, abuelos y hermanos, resaltando la seguridad y tranquilidad que encuentran en estos vínculos. En este sentido, se evidencian respuestas relacionadas con el cuidado del cuerpo mediante hábitos cotidianos como la alimentación saludable, la higiene, el descanso, la actividad física y el consumo de agua, incorporando también referencias al amor propio y a la valoración del cuerpo como parte de las acciones asociadas al cuidado de sí.

Los resultados alojados en la tabla 2, muestran que las comprensiones expresadas por las niñas y los niños ampliaron el reconocimiento del cuidado de sí al incorporar aspectos relacionados con la protección personal, el establecimiento de límites, las relaciones basadas en el respeto y afecto, el papel de la familia como red de apoyo y la continuidad de prácticas orientadas al cuidado del cuerpo.

Entre páginas que revelan el cuidado-Sesión 4: El cuaderno de las experiencias del cuidado

Bajo el propósito fundamental identificar las experiencias de los niños en distintos contextos cotidianos para el reconocimiento de algunas condiciones que posibilitan el cuidado de sí, se presenta la cuarta sesión, en la cual se otorgó inicialmente un espacio para realizar paso a paso la elaboración del cuadernillo, en donde los estudiantes elaboraron su portada con dibujos libres en el marco del cuidado. Posteriormente los niños y niñas desarrollaron de forma escrita, un abordaje de sus experiencias, desde los diferentes contextos, tales como la familia, la escuela y amigos, así como se refleja en las fotografías tomadas en la actividad ([ver anexo 16](#)).

Los resultados consignados en la tabla 3 ([ver anexo 5](#)) muestran que las respuestas de las niñas y los niños se organizaron en torno al reconocimiento de sí, la toma de decisiones, las relaciones con los otros y las prácticas cotidianas de cuidado. En primer lugar, la información presenta una incidencia importante en el reconocimiento y la valoración del cuerpo, el cual fue concebido como un soporte vivo que les permite sentir, pensar y actuar, sin embargo, a esta comprensión se le suman respuestas que circulan en la aceptación de la propia imagen, el reconocimiento de las emociones y la importancia de atender aquello que sienten para favorecer su tranquilidad y bienestar. De otro modo, también se registran expresiones relacionadas con el cansancio derivado de las jornadas escolares y la dificultad que algunos estudiantes manifiestan para expresar aquello que les incomoda.

En cuanto a la toma de decisiones la tabla 3, registra una incidencia importante de respuestas asociadas al reconocimiento de la autonomía, expresada a través del cumplimiento de responsabilidades personales y escolares sin requerir una supervisión constante. A este aspecto se suman decisiones relacionadas con el manejo de las emociones, la prevención de situaciones de riesgo y el cuidado del propio bienestar, sin embargo, también se identifican respuestas en las que el cuidado continúa vinculado al cumplimiento de normas establecidas por padres, maestros o cuidadores. Los límites y el respeto mutuo también adquieren relevancia en las relaciones con los demás, al registrarse respuestas que destacan la aceptación de las diferencias, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de vínculos basados en el buen trato, incorporando además expresiones que reivindican el derecho a rechazar burlas, agresiones y

tocamientos no consentidos, así como estrategias orientadas al diálogo, el distanciamiento de juegos bruscos y la defensa del propio espacio personal.

Las relaciones de apoyo y confianza constituyen otro de los aspectos con mayor incidencia en esta sesión, al mantenerse la familia como el principal espacio de protección, afecto y acompañamiento y, al mismo tiempo, otorgar un lugar más relevante a las amistades, reconocidas como vínculos de lealtad, confianza y apoyo mutuo. De forma complementaria, la escuela y los docentes son identificados como referentes de orientación y protección frente a situaciones que requieren acompañamiento

El poder de escribir y cuidar: Sesión 5. Entre experiencias, magia y cuidado

En lo que corresponde a la última sesión de la planeación realizada para el proyecto de aula, se tuvo como propósito profundizar acerca de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí en los estudiantes a través de la creación de un cuento que retoma las experiencias del grupo. Cabe resaltar que esta actividad fue dividida en dos momentos, por lo cual, los estudiantes imaginaron una versión superheroica o mágica de sí mismos y diseñaron gráficamente un personaje con su apariencia, símbolos y accesorios de su preferencia. Posteriormente, los estudiantes en esta misma sesión recibieron apoyo de la maestra titular y en formación, en cuanto a la estructura a seguir del cuento, en el marco de no omitir detalles en el inicio, nudo y desarrollo de las experiencias. Por último los estudiantes crearon sus narrativas y relacionaron a través de sus dibujos, los momentos que se representaban en la historia, tal y como se presenta en las evidencias ([ver anexo 17](#))

A partir de lo escrito por los estudiantes, se presentan los resultados en la tabla 4 ([ver anexo 6](#)), en donde se revela una incidencia importante en torno al reconocimiento de sí y la escucha de las emociones, representadas mediante personajes que descubren sus superpoderes al enfrentar miedos, inseguridades y situaciones que ponen a prueba su confianza, alcanzando transformaciones relacionadas con la alegría, la tranquilidad y el bienestar. A estas narraciones se suman situaciones en las que los personajes reconocen emociones como el enojo y la rabia, otorgando importancia a escuchar las señales del cuerpo antes de actuar, mientras que algunas producciones incorporan el cansancio y el dolor físico como experiencias que invitan a hacer pausas y recuperar energías. En este mismo sentido, las historias presentan el superpoder como una capacidad asociada a la toma de decisiones autónomas, responsables y conscientes, incluyendo acciones orientadas al cuidado propio, al apoyo de otras personas y, en menor incidencia, al reconocimiento de las decisiones de las niñas y los niños como aportes valiosos para la convivencia.

Las narraciones también sitúan el establecimiento de límites y el respeto mutuo como uno de los ejes centrales del relato, al incorporar conflictos relacionados con burlas, agresiones y diferentes formas de violencia que son afrontadas mediante el diálogo, la

comunicación y la posibilidad de expresar el desacuerdo frente a situaciones que afectan su integridad. De igual manera, se presentan aportes en cuanto a la defensa del espacio personal, al rechazo de tocamientos no consensuados y a la protección del medio ambiente y los animales como expresiones del cuidado. Así mismo, las relaciones de apoyo y confianza continúan ocupando un lugar relevante dentro de las historias, manteniéndose la familia como la principal fuente de afecto y protección, al tiempo que las amistades adquieren un papel protagónico al representarse como vínculos donde el cuidado, la ayuda mutua y los superpoderes se comparten de manera colectiva; de forma complementaria, algunos relatos incorporan a docentes y profesionales de la salud como figuras de orientación y acompañamiento.

En razón de lo anterior, se obtuvo como resultado la elaboración de un cuento que emerge de la recopilación y sistematización de las experiencias de los niños y niñas, permitiendo así un ejercicio que dio voz a las vivencias, percepciones y aprendizajes durante el proceso, y que se convirtió en la base fundamental para construir una narrativa colectiva, en donde fue fundamental las orientaciones y herramientas brindadas por la maestra titular. De este modo se realiza un proceso de filtración de la información, por ende, se asignó una delimitación específica para identificar la estructura narrativa base, articulando así los inicios de las historias, los nudos o problemas planteados y los desenlaces propuestos por los estudiantes ([ver anexo 13](#)). Una vez se tuvo la información organizada, se inició la fase de elaboración y enriquecimiento del cuento, el cual se acompañó de algunas ilustraciones propias de los estudiantes. ([ver anexo 17](#)). Cabe precisar que, en aras de mantener la coherencia estética y narrativa en cada una de las páginas del cuento ([ver anexo 12](#)), la maestra investigadora asumió la recreación gráfica de las escenas, en las que se tuvo en cuenta las propuestas visuales e ideas originales manifestadas por los estudiantes.

Por concluir, los resultados obtenidos durante las cuatro sesiones permiten dar cuenta de las comprensiones, las experiencias y las prácticas que fueron emergiendo en torno a las condiciones que posibilitan el cuidado de sí. No obstante, este trabajo no se limita a los hallazgos derivados de las actividades implementadas, sino que incorpora la evaluación y aportes de quienes participaron en la experiencia pedagógica, por lo que el siguiente apartado presenta los resultados de las estrategias de evaluación desarrolladas al cierre de la propuesta, integrando la coevaluación realizada por las niñas y los niños a la maestra en formación, la autoevaluación de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje y la valoración de madres, padres, cuidadores y maestros del Colegio Maria Josefa Canelones IED, frente al cuento colectivo “El eco de la cuarta legión” como producto final de la experiencia.

Evaluación

Al finalizar las actividades propuestas en el proyecto de aula, se desarrolló un momento de evaluación concebido como un espacio de reflexión, el cual busca tener en cuenta las percepciones de los participantes respecto al proceso desarrollado. Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta los enfoques cualitativos y el paradigma socio-crítico que adopta esta investigación, la evaluación no se constituye bajo una finalidad que encasille o estandarice, por el contrario, se establece como una oportunidad para la retroalimentación y la valoración crítica de los aprendizajes construidos y los espacios de diálogo y respeto. De este modo, se implementa la coevaluación y la autoevaluación con el curso 401, a partir de los formatos que diligenciaron ([ver anexo 10](#)) y la valoración de la comunidad educativa, la cual se realiza por medio de un formulario forms que recopila las respuestas en un base de Excel ([ver anexo 11](#))

En conjunto a las tres perspectivas presentadas, se logró evidenciar una valoración favorable de la experiencia desarrollada, en la medida de reconocer que las estrategias implementadas favorecieron la construcción de espacios de confianza, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la reflexión sobre el cuidado de sí desde experiencias significativas para las niñas y los niños.

De modo que, la comunidad educativa ([ver anexo 9](#)) destacó el valor de las mediaciones narrativas en el marco del cuento realizado, al considerar que este posibilitó abrir espacios de diálogo sobre situaciones propias de la vida cotidiana, las emociones y las formas de relacionarse consigo mismos y con los demás. Así mismo la coevaluación ([ver anexo 8](#)) evidenció que las estrategias desarrolladas por la maestra en formación promovieron en el salón de clase, actividades en la que se destaca la escucha, el respeto y la disposición para acompañar las necesidades del grupo, aspectos que favorecieron la participación activa y la expresión libre de ideas, emociones y experiencias. En cuanto a la autoevaluación([ver anexo 7](#)) realizada por las niñas y los niños, se evidencia avances en el reconocimiento de la importancia de escuchar las necesidades de su cuerpo, identificar sus emociones y comprender que el cuidado de sí también implica el respeto por los otros, la empatía y el establecimiento de límites en las relaciones cotidianas.

En el marco de los aspectos a fortalecer, se encuentra lo resaltado en la autoevaluación , en cuanto a que los niños manifiestan una comprensión cada vez mayor sobre el cuidado, por lo que las valoraciones mostraron que la puesta en práctica de estos aprendizajes continúa representando un desafío, especialmente durante los momentos de juego e interacción espontánea, en los que aún emergen dificultades para regular algunas conductas impulsivas, respetar los límites de los compañeros y resolver los conflictos mediante el diálogo. En este mismo sentido, las familias y docentes señalaron la importancia de continuar fortaleciendo estos procesos tanto en la escuela

como en el hogar, favoreciendo escenarios permanentes de conversación y acompañamiento que permitan consolidar los aprendizajes construidos durante la propuesta pedagógica.

Por último, las evaluaciones permitieron reconocer algunas tensiones propias del proceso en las cuales se destacan, las actividades relacionadas con el reconocimiento del cuerpo y sus partes, dado que generaron diferentes niveles de participación, pues para algunos estudiantes continúa siendo un tema que genera incomodidad y vergüenza. Asimismo, aunque la coevaluación resaltó las cualidades pedagógicas de la maestra en formación, algunos niños señalaron la necesidad de fortalecer estrategias para el manejo del grupo en momentos de mayor exigencia, sin que ello implique perder el ambiente cercano y respetuoso construido durante la experiencia. De esta manera, se puede indicar que estos resultados permiten afirmar que la propuesta pedagógica fue valorada positivamente por los diferentes actores participantes, al evidenciar avances en la comprensión del cuidado de sí y en la construcción de relaciones más respetuosas, sin embargo, también muestran que este constituye un proceso continuo que requiere experiencias sostenidas, acompañamiento permanente y la corresponsabilidad entre la escuela y las familias para favorecer su consolidación.

Análisis: Lo que revela esta historia

Todas las historias tienen un significado que no suele comprenderse a primera vista, sino cuando se vuelve a ella y se analiza bajo una mirada reflexiva. De este modo, este apartado desarrolla el análisis interpretativo de los hallazgos construidos durante la implementación de la propuesta pedagógica, con el propósito de comprender las condiciones que posibilitan el cuidado de sí a partir de las experiencias de los estudiantes del curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED.

De esta manera el dialogo que emerge de esta investigación teje diferentes fuentes que permitieron ver convergencias, tensiones y relaciones que hacen visibles las condiciones de posibilidad del cuidado de sí desde las experiencias de la niñez. A partir de este proceso interpretativo emergieron las siguientes categorías de análisis que responden de manera directa a la pregunta de investigación y permiten visibilizar las condiciones que posibilitan el cuidado de sí desde las experiencias de los estudiantes.

El reconocimiento de sí y del otro

En cuanto a las condiciones que posibilitan el cuidado de sí, conlleva comprender que estas no corresponden a elementos u orígenes fijos, ni mucho menos a una secuencia lineal de acciones que determinen las prácticas de cuidado de los sujetos. Por lo tanto, para efectos de esta investigación, las condiciones de posibilidad se reconocen como las construcciones que emergen de las experiencias, las relaciones y las reflexiones que los estudiantes configuraron durante el desarrollo del proyecto de aula.

De este modo, el análisis de los resultados permitió identificar que el reconocimiento de sí constituye una de las condiciones que posibilitan el cuidado de sí, en la medida en que favorece que la niñez otorgue diversos significados a aquello que sienten, piensan, experimentan y necesitan en su vida cotidiana.

Lo anterior comienza a configurarse en los resultados expuestos en la matriz de la sesión 2 ([ver anexo 3](#)), donde la mayoría de los estudiantes relacionó el cuidado con la atención a las necesidades de su propio cuerpo y aunque inicialmente podría entenderse que estas respuestas se limitan a aspectos fisiológicos como el cansancio, la sed o la alimentación, por el contrario, también incorporan emociones como la tristeza, la alegría o el enojo, además de situaciones que les generan incomodidad en su vida cotidiana. En consecuencia, mediante esta propuesta pedagógica, el reconocimiento de sí deja de centrarse exclusivamente en la dimensión biológica o de higiene para incluir aquello que afecta la experiencia de los niños y la manera en que interpretan lo que les sucede en cada uno de sus contextos. Cabe aclarar que algunos estudiantes manifestaron dificultades para expresar aquello que sienten, lo que permite entender que el reconocimiento de sí no constituye un estado alcanzado en una etapa o momento determinado, sino un proceso que se construye gradualmente y que también está atravesado por silencios, inseguridades y experiencias que aún resultan difíciles de nombrar.

Si bien los niños y niñas dieron a conocer esta condición de posibilidad en las primeras intervenciones, la matriz de resultados de la sesión 4 ([ver anexo 5](#)) profundiza aún más en este hallazgo, en donde se evidencia que las experiencias de los estudiantes ya no se limitan al cuerpo como aquello que necesita una buena alimentación, descanso o higiene, sino como un lugar desde el cual se piensa, se siente, se construye y se imaginan nuevas formas de reconocerse a sí mismo. Lo anterior es sumamente relevante porque la experiencia permitió que los niños reconocieran que el cuerpo adquiere un sentido diferente al de un simple objeto, que se debe proteger o vigilar, para convertirse en un referente vivo desde el cual interpretan quiénes son y cómo se relacionan consigo mismos. De este modo, este análisis también permite evidenciar ciertas tensiones importantes que emergen de la observación y el diálogo constante con los estudiantes, particularmente al manifestar timidez para comunicar sus ideas, lo que demuestra que “escuchar el propio cuerpo no siempre resulta sencillo cuando las dinámicas de la escuela tradicional privilegian otros ritmos, exigencias y lógicas de rendimiento cognitivo” (D.C. L.P, p. 6).

En el marco de las percepciones del proceso de los estudiantes durante las diferentes sesiones, recopiladas en la matriz de resultados de autoevaluación ([ver anexo 7](#)), la mayoría de los estudiantes manifestó sentirse satisfecho al haber aprendido a reconocer cuándo su cuerpo necesita no solo descansar y tranquilizarse, sino también expresar aquello que siente. Aunque a primera vista esto podría interpretarse como el

aspecto más relevante, el factor que más se resalta en este análisis es que los niños y niñas hayan encontrado en el proceso investigativo que el cuerpo posee una "voz propia", lo cual resulta altamente significativo porque evidencia que los niños a partir de encontrar espacios de diálogo y encuentro de sus experiencias, logran reconocer el cuerpo como un eje fundamental de su propia experiencia y no únicamente como una estructura anatómica que debe mantenerse saludable.

Asimismo, en las observaciones registradas, se resalta que en la medida en que fueron avanzando las sesiones, los estudiantes comenzaron a relacionar las actividades con hechos de su vida diaria, compartiendo "experiencias familiares, preocupaciones, emociones y situaciones" que inicialmente no mencionaban (D.C. L.P, p. 10). Este aspecto conduce a una nueva reflexión, en cuanto a que el reconocimiento de sí no emergió únicamente porque las actividades preguntaran de manera técnica por el cuerpo o las emociones, sino porque se consolidó un ambiente de confianza en donde las experiencias personales adquirieron un lugar legítimo dentro del aula. De este modo, los estudiantes dejaron de responder únicamente aquello que se les preguntaba, para comenzar a construir explicaciones sobre lo que vivían, justificando sus ideas y relacionando sus vivencias con las de sus compañeros. Las experiencias y tejidos que emergen de los sujetos se convirtieron, así, en una posibilidad real para reconocerse a sí mismos a través de la palabra y de la escucha colectiva, por lo cual la entrevista realizada a la maestra titular (2026) ([ver anexo 1](#)) permite ampliar esta interpretación, en la medida en que señala que:

Los espacios de diálogo permiten que los estudiantes reflexionen sobre situaciones cotidianas, expresen sus ideas y comprendan que el cuidado no solo se refiere a la salud física, sino también al bienestar emocional y al respeto por los demás.

Lo anterior toma total relevancia en la medida de problematizar que el reconocimiento de sí requiere de manera indispensable escenarios escolares donde la palabra, la escucha y la reflexión tengan un lugar protagónico dentro de la experiencia y no permanezcan subordinadas exclusivamente al cumplimiento de contenidos académicos tradicionales. De modo que, el análisis permite ver que el reconocimiento de sí no se reduce al aprendizaje mecánico de prácticas de autocuidado ni a la adquisición de información teórica sobre el cuerpo, pues lo que emerge de las evidencias es una transformación en la manera en que los estudiantes comienzan a relacionarse con sus experiencias, pues así como lo menciona Farina (2005), el cuerpo no puede comprenderse únicamente como un objeto de observación o control, sino como una experiencia sensible desde la cual el sujeto se constituye y construye relaciones consigo mismo y con su entorno.

Por último, esta categoría puede comprenderse desde la perspectiva de Foucault (1999), quien plantea que el cuidado de sí constituye una práctica ética mediante la cual el sujeto dirige la mirada hacia sí mismo para construir una determinada relación con su propia existencia. En relación con los hallazgos de esta investigación, el reconocimiento de sí emerge como una condición de posibilidad que habilita el cuidado de sí, en la medida en que permite que las niñas y los niños comiencen a reconocerse como sujetos de experiencia, capaces de escuchar aquello que sienten y viven e interpretar de manera crítica sus realidades y orientar sus acciones a partir de esa comprensión. En este sentido, más que enseñarles cómo tendrían que cuidarse desde una lógica adultocéntrica y normativa, la propuesta pedagógica propició espacios para que los estudiantes iniciaran un proceso de reflexión sobre quiénes son, qué les sucede y por qué aquello que viven también merece ser reconocido, valorado y escuchado en la escuela.

Sin embargo, estos análisis permiten preguntarse sobre si ¿Es posible reconocerse plenamente sin el encuentro con los otros? Si bien el cuidado de sí supone volver la mirada hacia la propia experiencia, las evidencias de esta investigación muestran que dicho proceso estuvo constantemente mediado por la escucha, el diálogo y las experiencias compartidas. Así, el reconocimiento de sí no parece configurarse de manera aislada, sino en relación con quienes hacen parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes, cuestión que lleva a profundizar en otra condición de posibilidad.

De este modo, comprender el reconocimiento del otro como una condición que posibilita el cuidado de sí, a partir de las experiencias de los niños, permite reconocer que el sujeto se constituye en relación con quienes hacen parte de su cotidianidad, pues esto se evidenció en la escucha, el respeto por las diferencias, la amabilidad y el reconocimiento de las necesidades de los demás, lo cual fortalece las relaciones del cuidado, siendo esto relevante en el curso 401 del Colegio María Josefa Canelones IED, ya que al inicio del proceso investigativo se evidenciaban dinámicas caracterizadas por el juego brusco, los conflictos entre compañeros y situaciones de contacto físico que dificultaban la construcción de un ambiente escolar seguro. En consecuencia, las transformaciones observadas a lo largo de la propuesta permiten comprender que el reconocimiento del otro favoreció formas de relación más respetuosas y conscientes, incidiendo en la manera en que los estudiantes comenzaron a comprender y ejercer el cuidado de sí.

La matriz de resultados de la sesión 3 ([ver anexo 4](#)) y la sesión 4 ([ver anexo 5](#)), se devela que los estudiantes construyen una comprensión del cuidado estrechamente vinculada con el reconocimiento del otro, por lo cual en sesión 3, la mayoría relaciona el cuidado con manifestaciones de afecto, amabilidad, respeto, honestidad y ayuda mutua, comprendiendo que la forma en que tratan a sus compañeros influye directamente en la manera en que ellos mismos son tratados. De igual manera, en la sesión 4 esta

comprensión se amplía al reconocer que aceptar las diferencias físicas, culturales y personales constituye un elemento esencial para favorecer el bienestar colectivo y la convivencia dentro del aula.

Estos resultados dialogan con la perspectiva de Farina (2005), quien plantea que el encuentro con el otro supone una disposición sensible que trasciende la simple observación, por lo que los espacios de dialogo favorecieron escenarios donde los estudiantes no solo expresaron sus propias experiencias, sino que también escucharon y reconocieron las de sus compañeros, fortaleciendo vínculos de confianza y comprensión mutua. De este mismo, la transformación también fue registrada en el diario de campo de la investigadora, donde se consignó que:

A medida que avanzaba el proceso, los estudiantes comenzaron a escuchar con mayor atención las experiencias de sus compañeros, estableciendo semejanzas y diferencias con sus propias vivencias. En distintos momentos expresaban frases como “a mí también me pasó”, “en mi casa sucede algo parecido” o “yo había escuchado eso”, lo que permitió enriquecer el diálogo colectivo [...] (D.C. L.P., p. 13).

Lo anterior permite comprender que, cuando las experiencias personales encuentran un espacio para ser compartidas y escuchadas, dejan de pertenecer únicamente al ámbito individual y se convierten en oportunidades para construir aprendizajes colectivos que fortalecen las relaciones entre los estudiantes. Sin embargo, aunque durante los espacios de reflexión los estudiantes manifestaban la importancia del respeto, la empatía y el buen trato, estas comprensiones no siempre lograban trasladarse a las dinámicas cotidianas del descanso, pues en la autoevaluación de los estudiantes ([ver anexo 7](#)) muestra que se resalta su capacidad para controlar sus impulsos, respetar el espacio personal de sus compañeros y resolver los conflictos de manera pacífica. Por lo cual, esta situación evidencia que reconocer la importancia del otro no implica que dichas comprensiones se conviertan inmediatamente en prácticas permanentes, pues corresponde a una reflexión de sí mismo diaria, en la que se continúan existiendo dinámicas escolares y sociales que desafían las formas en las que se relacionan con lo otro.

Esta tensión se sitúa también durante la sesión 5 ([ver anexo 6](#)), mediante la creación del cuento, dado que, en la narrativa construida colectivamente, los conflictos no se resolvieron mediante el uso de la fuerza, sino a partir de la amabilidad, el diálogo, la protección de quienes se encontraban en situaciones de vulnerabilidad y el trabajo conjunto para restablecer la convivencia en la Ciudadela. Del mismo modo, durante la socialización del cuento, la docente titular (2026) señaló que:

La escena en la que Filex se burla de sus compañeros me recordó situaciones que se presentan en el aula, donde algunos estudiantes hacen comentarios que

afectan la convivencia del grupo [...] Escuchar a los niños es comprender que ellos también tienen un valioso saber.

A partir de estas tensiones que van emergiendo en los análisis, se plantea un interrogante en cuanto a ¿es posible cuidar de sí cuando se desconoce al otro o se vulnera su bienestar? Por lo cual, los resultados de esta investigación permiten comprender que en la medida en que las niñas y los niños aprendieron a escuchar, respetar las diferencias, reconocer los límites de sus compañeros y actuar con empatía, también, fortalecieron la manera en que comprendían y representaban el cuidado. Por tanto, el reconocimiento del otro constituye una condición que posibilita el cuidado de sí porque evidencia que el bienestar personal también se construye en las relaciones cotidianas, donde cuidar de sí implica, al mismo tiempo, cuidar la convivencia y reconocer a ese otro con el que construye nuevas experiencias.

2. Los contextos que configuran el cuidado

De este modo nos ubicamos en otra de las condiciones que posibilita el cuidado de sí, en el sentido de que los contextos y vínculos hacen parte de la estrecha relación que permea la vida de los niños y niñas. A partir del análisis realizado, fue posible identificar que las comprensiones sobre el cuidado se nutren de las experiencias que los estudiantes viven en la familia, la escuela y con sus amigos, siendo estos los lugares en los cuales interpretan situaciones construyen significados y formas de reconocerse a sí mismo y a los otros, siendo esta otra de las condiciones presentes en estos análisis y presentada anteriormente. Por consiguiente, el cuidado no se configura como una práctica exclusiva e individual, por el contrario, esta emerge a partir de las relaciones y tejidos que se construyen en el marco de las experiencias, interacciones y aprendizajes que atraviesan la cotidianidad de los niños.

Esta condición se hizo visible de manera recurrente en el desarrollo de la propuesta pedagógica, en la medida en que las reflexiones de los estudiantes trascendieron las actividades desarrolladas en el aula y remitieron de manera permanente a situaciones en sus hogares, en la convivencia escolar y en otros espacios significativos de su vida. En correspondencia a los contextos mencionado por los niños, la familia se configura de forma unánime como el refugio primario de afecto, confianza y protección ([ver anexo 3,4,5 y 6](#)), lo cual representa en los niños y niñas una forma de cuidado en la que el sentirse amado, escuchado y respaldado por padres y cuidadores genera un entorno seguro que posibilita el cuidado.

Lo anterior se reafirma, en las creaciones literarias de la sesión 5 ([ver anexo 17](#)), se evidencia simbólicamente a la familia como parte indispensable para recargar los poderes del cuidado y superar momentos de vulnerabilidad o temor, sin embargo, si la familia ocupa un lugar tan significativo en las experiencias de los estudiantes, surge un interrogante: ¿qué lugar ocupa la escuela en la configuración de estas experiencias de

cuidado?, ¿se limita acaso a reproducir aquello que se aprende en el hogar o, por el contrario, posibilita nuevas formas de comprender y vivir?

Por ende, en los relatos de los estudiantes, fue posible reconocer que la escuela también emerge como un contexto que posibilita el cuidado, pero bajo unas asociaciones y vínculos diferentes, dado que a la escuela se le relaciona con la escucha, el acompañamiento y la posibilidad de aprender a convivir con otros ([ver anexo 3 y 4](#)), por lo cual, los maestros y compañeros ocupan un lugar significativo, pues es en la interacción cotidiana donde los estudiantes encuentran la posibilidad de reconocer situaciones de conflicto, dialogar sobre ellas y reflexionar acerca de las decisiones que toman.

3. La construcción de una autonomía reflexiva

A partir de los resultados emerge la segunda condición de posibilidad del cuidado de sí, la cual se ubica en la capacidad de los estudiantes para transitar de un comportamiento regulado por controles externos y pautas de obediencia, hacia un proceso reflexivo y una toma de decisiones consciente en sus espacios cotidianos. Lo anterior, sitúa una tensión, en cuanto al tejido histórico de las representaciones sociales que se tienen de la niñez, dado que han sido asociadas según lo planteado por Coloma (2006) y Gaitán (2006) a nociones de dependencia, vulnerabilidad y carencia de racionalidad, categorizándola como un periodo de preparación en donde los niños actúan únicamente bajo el criterio de los adultos. Frente a esta perspectiva paternalista que reduce el rol de la niñez al cumplimiento pasivo de instrucciones, se sostiene que el cuidado de sí no puede acontecer si la escuela no provee las herramientas para que los sujetos decidan y asuman responsabilidades de manera consciente y corresponsable.

En cuanto a los resultados de la sesión 2 ([ver anexo 3](#)) y la sesión 4 ([ver anexo 5](#)), se observa que la gran mayoría de los estudiantes sitúa el cuidado en la posibilidad de asumir responsabilidades personales de manera independiente en la escuela y el hogar, de modo que los niños expresan que realizar las labores escolares, mantener sus hábitos de higiene y colaborar con las tareas domésticas bajo iniciativas propias, constituye una manera efectiva de cuidarse a sí mismos. En sintonía con este hallazgo, la coevaluación hacia la maestra en formación demuestra que la generación de ambientes de diálogo, expresión y de confianza favoreció que los alumnos creyeran en sus capacidades y expresaran sus ideas sin temor a la desaprobación académica ([ver anexo 10](#)).

Esto que emerge sobre la autonomía en la niñez, dialoga estrechamente con la perspectiva de Kohan (2009), para quien los niños y niñas, se constituyen como sujetos capaces de desestabilizar la rigidez adultocéntrica para "Pensar de nuevo y hacer pensar de nuevo, cada vez por primera vez." (p.10). Las reflexiones sobre la autonomía del curso 401 no responde a un aislamiento individualista, sino a una postura crítica ante las pautas

impuestas, por lo que el niño se asume como sujeto capaz de interrogar éticamente sus acciones diarias, lo cual entra en resonancia con Epicuro en su Carta a Meneceo, donde se afirma que, sin importar la edad, los sujetos deben reflexionar sobre sí, lo cual evidencia que la capacidad de razonar las experiencias y acciones, no es algo innato o exclusivo del adulto.

De otro modo, el análisis de las matrices de la sesión 2 y la sesión 4 revela tensiones profundas, dado que, en menor frecuencia, los estudiantes asocian de forma directa el cuidado de sí con la obediencia a la figura paterna o docentes, manifestando que decidir de forma diferente implica un riesgo de castigo o un comportamiento incorrecto. Lo anterior revela una de las contradicciones en cuanto a las formas en las que el cuidado circula, por lo que Crisol y Romero (2018) mencionan que las pautas de crianza sobreprotectoras de los padres limitan las posibilidades de que los niños afronten problemas por sí mismos.

En correspondencia, los niños profundizaron en esta tensión a través de la sesión 5 mediante la co-creación del cuento "El eco de la cuarta legión" ([ver anexo 15](#)), en donde la narrativa del superpoder que los niños asignaron colectivamente a sus personajes no se fundamenta en la fuerza física o el uso de armas destructivas, sino en la capacidad de tomar decisiones conscientes, eligiendo de manera autónoma usar sus facultades para reestablecer la paz y solucionar los problemas de convivencia de la Ciudadela sin depender de mandatos externos. De modo similar, en las apreciaciones de una maestra de la institución ([ver anexo 11](#)), la narrativa construida por el curso y la maestra investigadora constató el acontecimiento de esta autonomía reflexiva en la experiencia escolar diaria de la siguiente manera: "El momento en que Kalh cuestiona lo que enseña el Centinela me hizo pensar en los estudiantes que se atreven a preguntar y expresar puntos de vista diferentes durante las clases."

En este sentido, los resultados permiten comprender que la construcción de una autonomía reflexiva constituye una condición que posibilita el cuidado de sí, en la medida en que favorece que las niñas y los niños dejen de comprender el cuidado como una acción determinada exclusivamente por normas o mandatos externos y comiencen a otorgarle un sentido construido desde sus propias reflexiones y experiencias. Es así como la autonomía no se expresa como una ruptura o rebeldía ante la orientación de los adultos, sino como la capacidad de analizar las situaciones que viven, tomar decisiones responsables y asumir las consecuencias de sus acciones en relación consigo mismos, con los otros y con lo otro.

Otras condiciones que emergen en esta historia

A partir de las evidencias y hallazgos a lo largo de este proyecto, se puede indicar que las condiciones que posibilitan el cuidado de sí, no concluyen en aquellas que se profundizaron o tuvieron más incidencia, en las diferentes sesiones, dado que al retomar

las producciones, los diálogos y las situaciones compartidas durante el proceso, emergen otros elementos que fueron mencionados por los niños y niñas, pero que no se abordaron de la misma manera. Lo anterior lleva a que nos preguntemos ¿qué otras condiciones de posibilidad quedaron allí insinuadas?, ¿qué habría sido posible comprender si estas experiencias hubiesen ocupado un lugar más amplio dentro del proceso investigativo?

En cuanto a estas preguntas que surgen de reconocer que las condiciones de posibilidad no tienen categorías universales o cerradas, se fueron configurando en relación con las experiencias, los contextos que habitan los estudiantes y las maneras en que establecen relaciones consigo mismos, con los otros y con lo otro, nos sitúa en un panorama en el que se realiza una lectura más atenta de los hallazgos para reconocer qué otras posibilidades comenzaron a hacerse visibles durante el recorrido.

Desde esta perspectiva, el juego, los gustos y las formas de guardar silencio o recurrir a otros modos de expresión adquieren relevancia, en la medida de que permiten advertir experiencias en las que los estudiantes toman una postura, manifiestan preferencias, establecen límites, buscan apoyo, deciden cómo relacionarse con los demás o encuentran maneras de expresar aquello que viven.

Las decisiones y los límites a través del juego en esta trama

El juego, el cual fue enunciado en diferentes momentos de las experiencias de los estudiantes, particularmente relacionado con las formas de interacción entre compañeros, algunos niños reconocieron la posibilidad de distanciarse de juegos bruscos o de situaciones de agresión, mientras que el respeto mutuo aparecía como una forma de hacer posible el cuidado en los espacios compartidos.

De este modo el juego posibilita a la niñez decidir frente a las situaciones que se presentan en la relación con los otros, puesto que en un juego no solo se participa o se deja de participar, también se decide cómo hacerlo, hasta dónde llegar, cuándo detenerse, cómo responder frente a una situación que genera desacuerdo o incomodidad y qué hacer cuando las propias acciones afectan a otra persona, por lo que aquí emerge una pregunta en cuanto a ¿puede la posibilidad de tomar decisiones dentro de situaciones cotidianas constituirse en una condición que favorezca el cuidado de sí?

A partir de ello, se comprende que la posibilidad de cuidarse no depende únicamente del conocimiento o cumplimiento de una norma, sino también de la existencia de espacios en los que los niños puedan valorar las situaciones que enfrentan, tomar decisiones y asumir una posición frente a aquello que acontece. Desde esta perspectiva, al volver sobre el juego, no se pretende afirmar que este constituya, por sí mismo, una condición que posibilita el cuidado de sí. Más bien, su presencia en las experiencias de los estudiantes permite advertir otra posibilidad: que determinadas situaciones de juego pueden configurar escenarios en los que los niños ponen en práctica decisiones,

reconocen las consecuencias de sus acciones, negocian con los otros y establecen límites. Esta lectura permite relacionarlo con la construcción de una autonomía reflexiva que aparece en los resultados de la investigación como una condición de posibilidad, entendida no como una ruptura con la orientación adulta, sino como la posibilidad de analizar las situaciones, tomar decisiones responsables y asumir las consecuencias de las propias acciones.

Desde esta perspectiva, el juego se configura como una experiencia que habría podido ser profundizada durante la investigación, no para estudiarlo como un fenómeno en sí mismo, sino para comprender qué posibilidades de decisión y posicionamiento construyen los niños en aquellas situaciones cotidianas en las que no todas sus acciones se encuentran determinadas por la intervención adulta. Así, volver sobre esta experiencia permite reconocer que, en los espacios de juego, también pueden ponerse en tensión y construirse formas de autonomía que resultan relevantes para pensar las condiciones que posibilitan el cuidado de sí.

Los gustos y las preferencias que permean a cada personaje

En cuanto a esta otra posibilidad que emerge bajo la postura crítica de la maestra investigadora, se destaca que a partir de las experiencias en las que se elegí y crea aquello que les identifica a cada niño y niña, se deja interrogantes abiertos que sitúan este resultado, en la medida de ¿qué lugar ocupan los intereses y las preferencias de los niños en la construcción de una relación reflexiva consigo mismos? Lo anterior sitúa su relevancia al recordar que, si las condiciones que posibilitan el cuidado de sí se configuran a partir de las experiencias y relaciones que los sujetos construyen, entonces aquello que cada niño reconoce como propio, aquello que le gusta y frente a lo cual toma una postura también puede participar en dicha construcción.

Puede agregarse que reconocer a la niñez como sujetos de experiencia, en este sentido lleva a superar una mirada adultocentrista en la que sus acciones y decisiones se encuentran coartadas por la perspectivas de los padres, maestros o cuidadores, quienes llevan a limitar las interpretaciones o gustos, bajo la premisa de lo que creen conveniente o adecuado, Por lo cual durante este proyecto se evidencio que algunos estudiantes lograban involucrarse de manera significativa cuando podían a partir de situaciones cercana, expresar eso que siente y viven , para construir reflexiones desde eso que sienten como propio en cada uno de sus contextos y realidades. De este modo, esta condición de posibilidad del cuidado de si, resulta fundamental pues permitió reconocer que aquello que los niños piensan, sienten, prefieren y deciden no constituye un elemento que solo va articulado al gran entramado de lo que significa y requiere una experiencia, pues también es una vía para comprender las formas en que construyen relaciones consigo mismos, con los otros y con lo otro.

Desde esta perspectiva, los gustos no pueden reducirse a preferencias individuales y desarticuladas en lo que configura a cada sujeto, pues implica también reconocerse como alguien que puede tomar posición, elegir entre posibilidades y distinguir aquello que desea de aquello que otros esperan o determinan, por lo que no se trata de preguntar únicamente qué les gusta a los niños, sino de cuestionarse esa perspectiva adultocentrista, en la que se encuentra la escuela, ya que se requiere una mirada a esas propuestas pedagógicas en las que debe prevalecer que la niñez sea escuchada y en donde sus intereses y gustos, puedan expresarse y participar en decisiones que involucran su experiencia y modos de aprender. De este modo se puede reflexionar acerca de la manera en que dichas condiciones que posibilitan el cuidado de sí van generando una relación, en este caso con los contextos, la autonomía, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, entendiendo que es una construcción progresiva de una posición propia frente a las situaciones que se viven.

No obstante, la presencia en diferentes momentos del proceso en el marco de aquellos gustos o preferencias de los niños en cuanto a aspectos físicos de su cuerpo o a actividades que les agrada realizar, permite reconocerle como un aspecto que quedó abierto y que habría requerido una exploración más profunda para comprender cómo se relacionan esta condición de posibilidad de los estudiantes con sus formas de reconocerse, decidir y posicionarse. Por lo cual y siguiendo los aspectos metodológicos del paradigma sociocrítico, más allá de establecer una conclusión o respuestas definitivas, esta lectura permite movilizarse a partir de preguntas como por ejemplo ¿qué posibilidades se generan para el cuidado de sí cuando los niños encuentran en la escuela espacios en los que pueden expresar sus intereses, tomar decisiones y reconocer que sus propias posiciones tienen un lugar dentro de la experiencia que construyen?

Decidir qué decir y qué guardar en esta historia

Por último, pero no menos importante, se resalta bajo esta perspectiva de quien investiga, las dificultades o elección de cada estudiantes frente al manifestar o expresar aquello que viven en su cotidianidad, pues en las diferentes sesiones como por mencionar la sesión 4, aparecen, se visibiliza el reconocimiento de las emociones como también la dificultad para comunicar determinadas experiencias, al igual que incomodidad o vergüenza al hablar de temas relacionados a las partes del cuerpo, tal como se expresó en la coevaluación realizada. De este modo, habría que problematizar el considerar o interpretar el silencio únicamente como una dificultad para participar, pues más bien habría que situarse bajo premisas como ¿qué condiciones necesita un niño para poder expresar lo que vive?, ¿es siempre necesario decirlo?, ¿qué ocurre cuando la posibilidad de cuidarse también implica decidir qué quiere compartir, con quién y de qué manera?

Cabe resaltar que esta condición que emerge , toma relevancia al considerar que este proyecto no se desarrolló bajo la idea de que la voz de los niños debía aparecer exclusivamente mediante la expresión oral, pues a partir la lectura del contexto e intereses de los niños, se priorizaron otras formas como la construcción de narrativas, el dibujo, la escritura, entre otro, permitiendo así que los estudiantes exteriorizaran experiencias y formas de comprender aquello que vivían, partiendo siempre desde el respeto y autonomía de cada estudiante para visibilizar su voz, a partir de lo que cada uno consideraba más cercano. Sin embargo, vale la pena destacar que no se trata de afirmar que guardar silencio constituye directamente una forma de cuidado de sí, sino de reconocer que la posibilidad de decidir cuándo hablar o no y qué lenguaje utilizar puede formar parte de las condiciones que permiten al niño relacionarse reflexivamente con aquello que vive.

Finalmente estas tres condiciones mencionadas, permiten reconocer que la metodología aplicada , no son algo cerrado o con una única hipótesis o resultado preestablecido, pues la investigación no termina en el momento en que se organiza y emergen ciertos resultados, sino que a partir de una análisis y una postura crítica, se reflexiona y comprende cada uno de los espacios, en donde la experiencia bidireccional de maestra investigadora y estudiantes, lleva a preguntarse pero eso que alcanzamos a ver, es decir las condiciones que resaltaron y tuvieron alta incidencia , pero también interrogar sobre esas otras que quizás no fueron profundizadas , pero que valdría la pena tener en cuenta, siendo así coherente con el carácter abierto y reflexivo que orientó la propuesta, en la cual investigar implicó realizar desplazamientos, formular preguntas y problematizar aquello que surgía en la experiencia pedagógica.

De modo que, estas condiciones que posibilitan el cuidado de si, no buscan cerrar el análisis, sino mostrar que es una categoría abierta y universal, dado que se constituyen a partir de las experiencias, relaciones, encuentros y contextos particulares de los niños y las niñas. Al mismo tiempo, volver sobre aquello que no fue profundizado no amenora los resultados de la investigación, por el contrario, permite reconocer sus alcances y límites, desde los cuales se abre nuevas preguntas y posibilidades para continuar una propuesta pedagógica en la que se siga visibilizando y reconociendo la voz de la niñez en cuanto a esas formas de relación consigo mismos, con los otros y con lo otro.

Lo que nos deja esta historia.

En este recorrido no se concluye con verdades absolutas, sino con nuevas preguntas y algunas comprensiones que transforman la manera en la que el maestro investiga, por lo que a lo largo de este proceso fue posible reconocer que las condiciones que posibilitan el cuidado de sí no existen como verdades universales ni como una serie de factores previamente definidos, por el contrario, emergen en el tejido de experiencias, relaciones, encuentros consigo mismos, con los otros y con lo otro, dado los diversos

contextos que configuran la vida de los niños y las niñas, los cuales otorgan otras posibilidades y dinámicas.

De modo que, la principal conclusión trasciende los objetivos cumplidos, como el de visibilizar algunas condiciones que posibilitan el cuidado de sí, dado que se comprende que estas se construyen y cobran sentido cuando los niños tienen la oportunidad de narrar sus experiencias, reflexionar sobre ellas y participar activamente. Por ello y como se ha mencionado desde el inicio de esta historia, este proyecto no busca ofrecer una respuesta definitiva sobre el cuidado de sí, ya que este trabajo abre una forma distinta de aproximarse, en el sentido de ampliar los horizontes a espacios en los que se reconoce la experiencia como un lugar legítimo desde el cual es posible pensar, problematizar y comprender la relación que cada sujeto construye.

En el marco de los tres objetivos específicos planteados, se puede indicar que se identifican experiencias en contextos como la escuela, la familia y otros escenarios en donde los estudiantes, reconocen condiciones que posibilitan el cuidado de sí, que llevaron a ampliar y reflexionar sobre las comprensiones iniciales, las cuales se situaban más en el autocuidado. Así mismo, al articular las narrativas y voz de los niños, en la construcción colectiva de “El eco de la cuarta Legión”, no solo permitió visibilizar eso que piensan y sienten los niños, sino que también permitió reflexionar a la comunidad educativa y a la maestra investigadora, para encontrar espacios de diálogo, ya que se problematiza el reconocer que la niñez no debe representar únicamente el cumplimiento de normas o la falta de algo(en el sentido etario), sino que también son sujetos activos, capaces de tomar decisiones, establecer límites y construir relaciones basadas en el reconocimiento mutuo.

En correspondencia a las condiciones visibilizadas en esta investigación no limita las múltiples posibilidades desde las cuales puede configurarse el cuidado de sí, es decir, estas responden a un contexto, a unos sujetos y a unas experiencias particulares, por ello, pensar en esas otras condiciones que podrán emerger en diferentes momentos de la niñez, en otros escenarios escolares o familiares, o incluso a partir de experiencias que no fueron abordadas en este trabajo, siendo esto algo relevante, en la medida de comprender que las condiciones de posibilidad permanecen en constante construcción y transformación

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación reafirma la pertinencia del paradigma sociocrítico y del enfoque cualitativo para aproximarse a fenómenos educativos que requieren ser comprendidos desde las experiencias de quienes los viven y no de quien los quiere interpretar, por lo cual con esta perspectiva, el proyecto de aula se consolidó como una posibilidad para investigar desde la práctica pedagógica, permitiendo que el proceso se construyera de manera flexible, participativa y situada, en donde más que aplicar una ruta metodológica rígida, esta investigación posibilitó un

diálogo permanente entre la reflexión, la acción y las voces de los estudiantes, haciendo evidente que el conocimiento pedagógico se construye colectivamente y cobra sentido en el contexto donde se vive.

Cabe resaltar que una de las principales conclusiones parte del hecho de reconocer que los niños y niñas son sujetos de saber, con los cuales los maestros, padres o cuidadores, construyen conocimiento de forma bidireccional. De modo que este trabajo, no se orientó únicamente a hablar o recoger sus producciones, sino de tener en cuenta que aquello que narran, dibujan, sienten y piensan puede interpelar las comprensiones y aportar a la construcción del saber pedagógico, lo cual lleva a reflexionar que el maestro no ocupa un lugar único en el saber, sino que también aprende de las experiencias de los niños.

Así mismo es importante considerar aquellas limitaciones en este proceso, entre las cuales el tiempo y las dinámicas de la escuela, llevaron a generar ajustes o a reducir las actividades propuestas, lo cual en ocasiones dificultó el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual incidió en el momento de profundizar en algunas de las situaciones y experiencias que emergieron durante las sesiones.

En segundo lugar se puede resaltar la resistencia y apatía de algunos estudiantes frente a los procesos de escritura o argumentación extensa, lo cual llevo a flexibilizar las formas de participación y recurrir a otros elementos como el dibujo y la oralidad, lo cual más que constituirse únicamente como una limitación, permitió reconocer la importancia de ampliar los lenguajes para que los niños puedan expresar sus experiencias entendiendo, aquellas problemáticas contemporáneas que inciden en los procesos de escritura, los cuales cada vez se relegan del aula. Por último, se enuncia la necesidad de encontrar espacios de mayor participación de la familia en los procesos de formación de los niños, ya que se pudo evidenciar que un grupo muy pequeño, accedió a el formulario que se les socializó, lo cual restringió la posibilidad de conocer de manera más amplia las apreciaciones de las familias sobre el cuento y las experiencias compartidas por los niños.

A partir de estas limitaciones emergen recomendaciones y proyecciones en cuanto a la propuesta pedagógica, por lo que se considera necesario dar un lugar protagónico a la escucha activa y a la reflexión ética en el aula, generando espacios en los que los niños puedan expresar sus experiencias sin que estas sean inmediatamente reducidas a categorías o respuestas previamente establecidas. Del mismo modo, se recomienda flexibilizar las formas de escritura, incorporando otras formas de expresión como el dibujo, el teatro o la creación libre. En cuanto a las proyecciones, se resalta que esta propuesta abre una gran posibilidad de continuar en otros contextos, grados o grupos, con el propósito de explorar cómo las condiciones que posibilitan el cuidado de sí pueden transformarse a medida que los estudiantes cambian sus intereses y formas de

relacionarse. De modo similar se proyecta continuar con la divulgación del cuento colectivo dentro y fuera de la institución, siendo esta una propuesta pedagógica que permite a través de un lenguaje cercano compartir el saber de los niños.

En cuanto a la propuesta pedagógica, el cuento permitió reconocer que la creación narrativa trasciende su comprensión como un recurso para fortalecer procesos de lectura y escritura, pues en esta investigación se constituyó en un escenario donde las experiencias de los estudiantes adquirieron un lugar central, favoreciendo la escucha, la reflexión y la construcción colectiva con un sentido y realidad situada. Así mismo, hizo posible que los hallazgos regresaran a la comunidad educativa mediante un lenguaje cercano a la infancia, ampliando las posibilidades de divulgación del conocimiento construido durante el proceso investigativo, por tanto, el cuento se consolida como una propuesta pedagógica que articula investigación, creación y formación, al reconocer que las experiencias de los niños y niñas también producen nuevas formas de ser y reconocer dentro de la escuela.

Este proceso también transformó mi manera de comprender el ser maestra investigadora, pues este ejercicio no representa únicamente el desarrollo de una metodología, sino que se convierte en una experiencia de escucha, reflexión y aprendizaje compartido. También comprendí que las respuestas no siempre anteceden a las preguntas y que muchas de las comprensiones más significativas emergen cuando los niños encuentran espacios para expresar aquello que piensan, sienten y viven, en donde la investigación pedagógica constituye una oportunidad para revisar permanentemente la propia práctica, reconocer las voces de los estudiantes como legítimas y asumir que enseñar también implica aprender junto con ellos.

Por último y no para cerrar definitivamente esta historia, sino simplemente para cerrar esta reflexión sobre el cuidado de sí, puedo decir que me quedan múltiples preguntas que invitan a seguir investigando: ¿qué otras condiciones de posibilidad podrían emerger en distintos contextos educativos o con otras poblaciones?, ¿de qué maneras las familias y otros actores de la comunidad educativa participan en la configuración del cuidado de sí?, ¿qué otras propuestas pedagógicas, además del cuento, podrían favorecer que las experiencias de los niños se conviertan en escenarios para investigar, reflexionar y construir conocimiento? Quizá estas preguntas no encuentren una respuesta definitiva, sin embargo, representan la posibilidad de que esta historia continúe escribiéndose en nuevas investigaciones y en las prácticas de quienes siguen creyendo que escuchar a los niños también es una forma de transformar la escuela y otorgarle un nuevo sentido al mundo que habitamos.

Referencias

Argos, J. et al., (2009) Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de

educación infantil y educación primaria. Revista Iberoamericana de Educación / Revista iberoamericana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 54/5 – 10/01/11.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.pkewitz (1998)Paradigma Sociocrítico en Investigación | PDF | Conocimiento | Paradigma

Arroyo, A. & Serna, S. (2025). Experiencias emocionales y procesos escriturales en niños y niñas de tercero de primaria, desde el reconocimiento de sus voces, durante el confinamiento. Infancias Imágenes, 23(2), 1–8.
<https://doi.org/10.14483/16579089.22281>

Bernal, L. (2014). El maestro y la pregunta por los saberes de los niños en lo contemporáneo. En P. A. Roa García, L. A. Sánchez Reyes y D. L. Serrato Rodríguez (Comps.), Configuración del maestro en la escuela contemporánea colombiana: múltiples miradas desde la enseñanza de las ciencias naturales (pp. 133–148). Universidad Pedagógica Nacional.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales (3ª ed.). Ediciones Uniandes.Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales - Elssy Bonilla-Castro - Google Libros

Calderón, A. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. Tesis Psicológica, núm. 6, noviembre, 2011, pp. 201 214
<https://www.redalyc.org/pdf/1390/139022629013.pdf>

Campoy, T & Gomes, E. (s.f). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos
https://files.cercomp.ufg.br/web/up/97/o/T%C3%A9cnicas_e_instrum._cualitat.Libro.pdf

Coloma, C. (2006) ¿Qué significa ser niño hoy? Educación, vol. 15, núm. 29, 2006, pp. 63-72 Pontificia Universidad Católica del Perú

Crisol, E. & Romero, A. (2018). Intervención psicoeducativa en educación infantil. Editorial

Síntesis.<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=14c3294da87a0934ea20117f740f9f681fcd6e5a5ba4d83d273436ce665c4d44JmItdHM9MTc4NDUwNTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=0faf631b-3d38-65df-1ec7->

Enciso, D. & Jaime, D. (2025). La expresión escrita como práctica liberadora en la infancia: Estrategias pedagógicas significativas para el reconocimiento del pensamiento y las experiencias de los niños y niñas de 402 de la IED Rafael Bernal Jiménez. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/99287>

Epicuro (341-270 a. C.) Carta a Meneceo

Farina, C. (2013). Cuerpo y conocimiento. Cartas. Revista Educación Física y Deporte, 32(1), 1319–1327

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica. <https://es.scribd.com/document/361189788/FERREIRO-Pasado-y-presente-de-los-verbos-leer-y-escribir-1-pdf#content=query:ojs,pageNum:17,indexOnPage:0,bestMatch:false>

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Paidós.

Foucault (1999) La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad” en Estética, ética y hermenéutica, Tr. Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1a edición, 1999.

Foucault, M. (2004). Nietzsche, la genealogía, la historia.

Foucault, M. (2005). La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France (1981-1982). Fondo de Cultura Económica.

Gaitán, L. (2006). Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas. Editorial Síntesis: Madrid, 264 páginas. ISBN: 9788497563550. pdf Sociología de La Infancia - Gaitan | PDF

García, P. (2024). Cuidado de Sí y Educación Emocional: Una Perspectiva Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Cuidado de sí y educación emocional. Una perspectiva pedagógica.

Guzmán, B. & Bermúdez, P. (2018). Escritura creativa en la escuela. Infancias Imágenes, 18(1), 80-94 <https://repository.udistrital.edu.co/items/c251eb2f-1a60-4175-af9e-816b5e1dba39>

Hadot, P. (1998). ¿Qué es la filosofía antigua? Fondo de Cultura Económica de España, S.L., 1998

Hernández et al. (2014) Metodología de la investigación. Sexta edición.

Hizmeri, J, et al. (2025). Pedagogía de la experiencia: Narrativas en la formación docente. Ediciones Octaedro.

Informe de Caracterización (2025) Secretaria de educación Distrital. Pdf

Kohan, O. (2009). Infancia y filosofía. Editorial Progreso

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Revista Educación y Pedagogía

Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Estudios Filosóficos, 55, 467–480.

Martínez, B. (2007) Sobre El Maestro Investigador. Ponencia inaugural del Encuentro Distrital de Investigaciones y Experiencias en Educación y Pedagogía. [Ponencia IDEP - Sobre el Maestro Investigador \(Bogotá-Nov-07\)](#)

Noguera, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. Revista Pedagogía y Saberes, 18, 75-82.

Organización Mundial de la Salud. (2024). Autocuidado para la salud y el bienestar.

Padua, J. (2018). Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana Peña y W. Montgomery (Eds.), Psicología: Tópicos de actualidad (pp. 47-84). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

Rincón, L. (2023) El Diario de Campo como instrumento de recolección de información en el marco del Diplomado en Construcción de Redes Sociales de Comunicación <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/54480/lrinconba.pdf?sequence=3>

Rodríguez, G et, al (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/libros_digitales/metodologia-de-la-investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cualitativa.pdf/view

Rojas, E. (2023). Paradigma socio crítico. Universidad Nacional Experimental del Magisterio.

Sánchez de la Cruz (2022). Cuidado de sí y educación journals.unam.mx/index.php/murmullos/article/download/88417/77488/271528

Sánchez, C & Granados, V. (2025). El cuidado de sí y el cuidado del otro: Narrativas autobiográficas para el fortalecimiento de vínculos afectivos. <https://repository.udistrital.edu.co/items/1007dc0d-49d5-4e26-b990-6240054b7cdc/full>

Secretaría de Educación del Distrito (2025). Bogotá estrena el colegio María Josefa Canelones con el que se benefician más de 1.500 estudiantes. <https://www.educacionbogota.edu.co/boletin-prensa/colegio-maria-josefa-canelones-beneficiara-mas-de-1500-estudiantes>

Tobón, O. (2015). El autocuidado Una habilidad para Vivir. Hacia la Promoción de la Salud, 8, 38 – 50. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1870>

Tonucci, F. (1995). Con ojos de maestro. Troquel. Con ojos de maestro (PDF) – Sindicato de Trabajadores del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

Vargas X. (2010). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber que es la investigación en general y como hacerla. (con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa) (apropiada para quién hace investigación por primera vez). Unidad académica de contexto academia para el estudio de la interpretación y significación del hábitat departamento del hábitat y desarrollo urbano ITESO <https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>

Anexos

Anexo 1: Transcripción de entrevista.

https://docs.google.com/document/d/1NHpH9fV7OrMNSyh3LcVhK1gStde0BRe3/edit?usp=drive_link&ouid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 2: Planeaciones

https://docs.google.com/document/d/1karlaALkKrl7ndEVkG6QeRyv7EAYaR_/edit?usp=drive_link&ouid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 3: Matriz de Resultados de la Sesión # 2: Mural Colectivo "El Árbol de Nuestro Cuidado

https://docs.google.com/document/d/1_elAqt3eiAL0oy1mhBBNRfbs-76xSf0f/edit?usp=drive_link&ouid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 4: Matriz de Resultados de la Sesión # 3: Diálogos del cuidado

https://docs.google.com/document/d/1dvEF1tQhRsiUm4lyz625PrP-taTPY76e/edit?usp=drive_link&ouid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 5: Matriz de Resultados de la Sesión #4: El cuaderno de las experiencias del cuidado

https://docs.google.com/document/d/1L5SPko1U6BXIY4lxPCbEVy9g3yUfMK39/edit?usp=drive_link&ouid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 6: Matriz de Resultados de la Sesión #5: Entre experiencias, magia y cuidado

https://docs.google.com/document/d/1lye6cBB2Wx_sh0hi4NwBbbjioCPi43ai/edit?usp=drive_link&ouid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 7: Matriz de Resultados de Autoevaluación

https://docs.google.com/document/d/1QIWd2irtAwOS---P-rKzckOXbHXQf1cn/edit?usp=drive_link&oid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 8: Matriz de Resultados de Coevaluación

https://docs.google.com/document/d/1-9BAIg30PYfj68jPOB-f8WJeN_dT1UrR/edit?usp=drive_link&oid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 9: Matriz de resultados de la valoración realizada por la comunidad educativa

<https://docs.google.com/document/d/1JUkkCN8JVbqtlivGQsrDrIEYoDIqcsD/edit?usp=sharing&oid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true>

Anexo 10: Formatos de autoevaluación y coevaluación

https://docs.google.com/document/d/1fXy1IHaxM11X7jqQrTR2056n_sVxfPOy/edit?usp=drive_link&oid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 11: Formulario y respuestas de la comunidad educativa

https://drive.google.com/drive/folders/19UoZJqC57uHi2K1bf_PVNNcmTXeIRp7u?usp=drive_link

Anexo 12: Cuento colectivo “El eco de la cuarta Legión”

https://drive.google.com/file/d/1eM3M9D9m64r0vDIFaj0v3VsOxKxQvGvw/view?usp=drive_link

Anexo 13: Sistematización de los cuentos

https://docs.google.com/spreadsheets/d/124JzdPEnwNqSoMRT1rfy46Fo05cZvJoX/edit?usp=drive_link&oid=109938061203582602004&rtpof=true&sd=true

Anexo 14: Evidencias fotográficas sesión 2

https://drive.google.com/drive/folders/1Kxiv1QLPuDzgQuleOjGLpftc82NibjCM?usp=drive_link

Anexo 15: Evidencias fotográficas sesión 3

https://drive.google.com/drive/folders/1MAUu_HqpbXqmNqo2WZHDDWX0vNFEF6w?usp=drive_link

Anexo 16: Evidencias fotográficas sesión 4

https://drive.google.com/drive/folders/1HbaKW651pBmBytoJmjcibLqDyjZ00nK?usp=drive_link

Anexo 19: Evidencias fotográficas sesión 5

https://drive.google.com/drive/folders/1efhjIV6Qf5ikl1eo7iqmUPRcCpESSN5?usp=drive_link