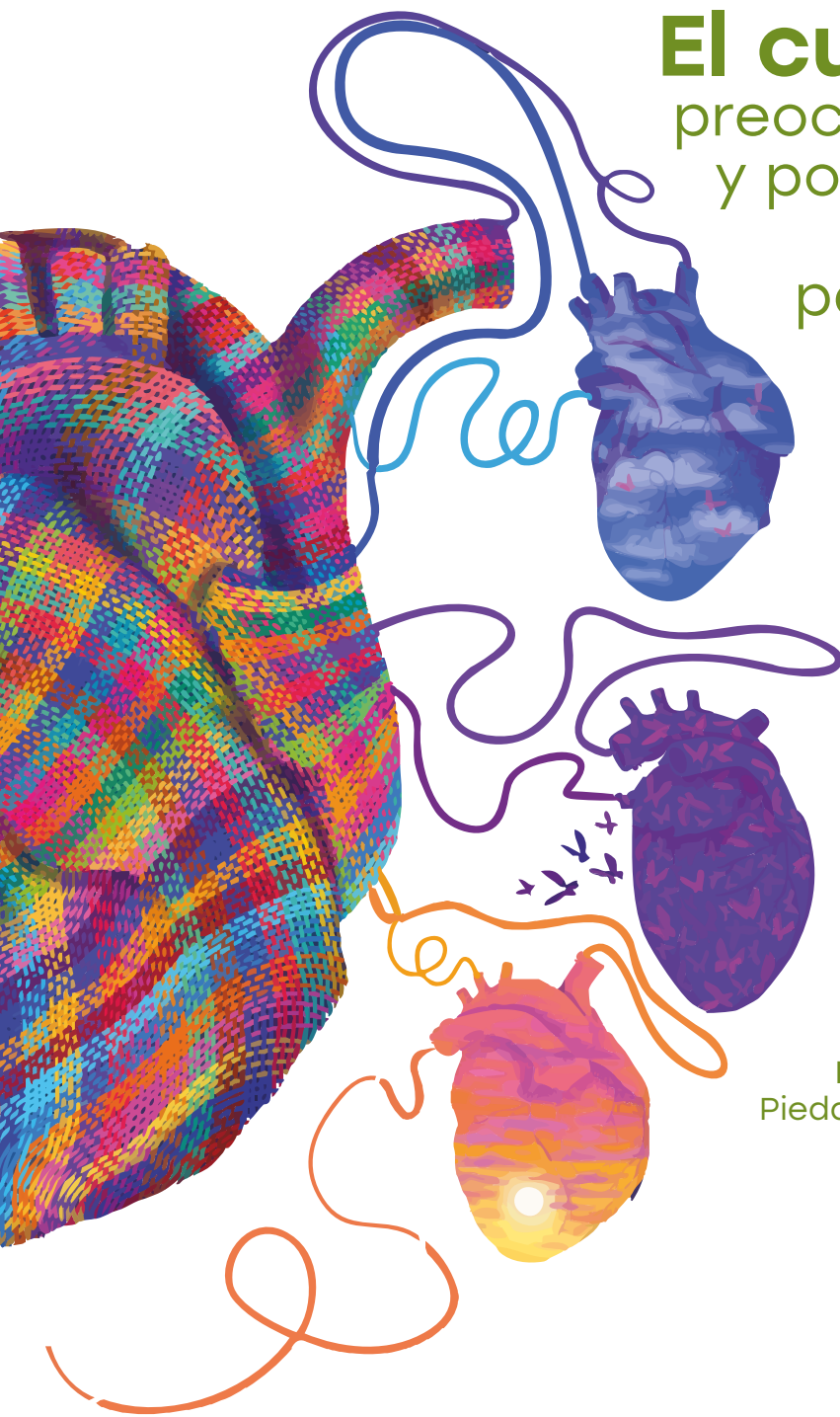

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS
Y EXPERIENCIAS DEL CUIDADO

El cuidado:

preocupaciones
y posibilidades
en acción
pedagógica



Editora académica
Piedad Ortega Valencia



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

El cuidado:
preocupaciones
y posibilidades en
acción pedagógica

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS
Y EXPERIENCIAS DEL CUIDADO**

El cuidado: preocupaciones y posibilidades en acción pedagógica.

Piedad Ortega Valencia y doce autores más. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2025.

208 páginas.

Incluye Referencias Bibliográficas al final de cada capítulo.

1. Relaciones Interpersonales. 2. Ética Social. 3. Derechos Humanos. 4. Saber Vivir. 5. Relaciones Humanas. 6. Psicología Individual. 7. Convivencia. 8. Educación en Valores. 9. Política Educativa – Colombia. 10. Emociones. I. Espinosa Galán, Víctor Eligio. II. Tamayo Valencia, Alfonso. III. Merchán Díaz, Jeritza. IV. Rojas Díaz, July. V. Rodríguez Castillo, Andrés Camilo. VI. Acosta Sierra, Paola Helena. VII. Choachí González, Helberth. VIII. Rodríguez Silva, Laura Angélica. IX. Rodríguez Gómez, Érika. X. Ramírez Jiménez, Érika. XI. Melo Amaya, Alejandra. XII. Castro Sánchez, Clara Patricia. XIII. Ortega Valencia, Piedad.

370.114 21ed.

El cuidado: preocupaciones y posibilidades en acción pedagógica

Editora académica

Piedad Ortega Valencia

© Universidad Pedagógica Nacional

Autores

Piedad Ortega Valencia

Víctor Eligio Espinosa Galán

Alfonso Tamayo Valencia

Jeritza Merchán Díaz

July Rojas Díaz

Andrés Camilo Rodríguez Castillo

Paola Helena Acosta Sierra

Helberth Choachí González

Laura Angélica Rodríguez Silva

Érika Ramírez Jiménez

Érika Rodríguez Gómez

Alejandra Melo Amaya

Clara Patricia Castro Sánchez

ISBN impreso: 978-628-7851-05-4

ISBN PDF: 978-628-7851-06-1

Helberth Augusto Choachí González

Rector

Paola Helena Acosta Sierra

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán

Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca

Vicerrectora Administrativa y

Financiera

Gina Marcela Duarte Fonseca

Secretaria General

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Calle 72 N° 12-77.

Tercer piso, Edificio Administrativo

editorial.pedagogica.edu.co

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Tomás Collazos Garay

Edición

Isabella Rendón Barros

Corrección de estilo

Paula Andrea Cubillos Gómez

Diagramación, diseño de pauta y cubierta

Macondiana

Ilustración de cubierta y portadillas

Agencia Independiente

Impresión

Bogotá, D. C., 2025

La presente obra fue producida con el apoyo de la Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ), como parte del proceso de diseño y fortalecimiento de la Política de Cuidado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El contenido del libro no compromete la posición institucional de la GIZ y es responsabilidad de sus autores.

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

El cuidado: preocupaciones y posibilidades en acción pedagógica

Editora académica

Piedad Ortega Valencia



Implementado por
giz Deutsche Gesellschaft
für Internationale
Zusammenarbeit (GIZ) GmbH



Contenido

9	Presentación
21	Primera parte
23	Perspectivas conceptuales sobre el cuidado en el contexto de la ética y las políticas públicas
41	Panorámica sobre la ética del cuidado situada en procesos de formación
73	Cuidándonos desde una ética del cuidado: reflexiones pedagógicas en la escuela
83	Segunda parte
85	El derecho a existir: una disputa contra la desesperanza neoliberal
103	Juvenicidio: contexto y cuerpos en resistencia
129	Cuidándonos desde las pérdidas, las ausencias y los duelos
143	Tercera parte
145	Reflexiones sobre el cuidado y autocuidado: movilización social feminista y experiencias en el Caquetá

159	Procesos integrales de cuidado en escenarios universitarios y en defensa de los derechos humanos
181	El cuidado: un latido amoroso para con- mover y con-sentir desde la pedagogía crítica
203	Sobre los autores

Presentación

Te miran con esos ojos sin comer.
Te miran con un silencio de hambre.
Te miran con saliva de estropajo.
Te miran sin nubes ni cielos.
Te miran
náufragos de esperanza.
Los que te miran, así no más,
apretando sus dolores,
saben del tamaño de su abandono.

PIEDAD ORTEGA VALENCIA, *Pedagogía crítica,
una poética de la resistencia*

El presente libro, *El cuidado: preocupaciones y posibilidades en acción pedagógica*, constituye una promesa de formación en contexto y desde lo sensible. Promesa en tanto anhelo, proyecto, porvenir, potencia de imaginar lo nuevo (en tanto los inéditos viables de Paulo Freire) y de construcción de una vida en común. Una promesa que interpela, propone, narra y exige dignidad. Marina Garcés (2023), plantea que:

Hacerse promesas parece un gesto antiguo. Hacer una promesa verdadera se ha convertido hoy en un acto entre incómodo e inesperado. Prometer es una acción que se hace con la palabra y que, de la nada, hace nacer un vínculo y un compromiso capaces de atravesar el tiempo y reunir, en una sola declaración, pasado, presente y futuro. (pp. 10-11)



Nombramos el contexto desde la territorialización de las preocupaciones éticas y políticas que permean nuestra experiencia formadora. Como lo sugiere Paulo Freire: *Lectura del mundo, lectura de la palabra*, por ello cobra fuerza preguntarnos: ¿en qué mundo estamos formando?, ¿para qué mundo estamos formando?, ¿qué expresiones vulneran nuestra dignidad?, ¿qué hacer ante tanto dolor que produce el hambre, el desprecio, las vidas tristes y miserables?, ¿de qué me hago responsable? Interrogantes que nos permiten develar y denunciar los efectos más terribles y devastadores que está produciendo el odio, la exclusión, el consumismo desaforado, la exacerbación del individualismo y el relativismo ético. Rasgos de un capitalismo que funciona como 'régimen afectivo' desde las cuatro dimensiones de la sensibilidad: corporal, psíquica, ética y estética. A este mapa situacional se le suma la producción de cuerpos fragmentados, rotos, desfondados. Estos son tiempos de sujetos pusilánimes, sin fuerza, sin voluntad de resistencia, opacos, disminuidos, acomodados y cargando sus propias precariedades en modo de emoticones. Por ello, afirmamos que el cuidado es la conciencia del dolor y del sufrimiento, la experiencia de afrontar las enfermedades, las ausencias y los duelos. El cuidado nos pone en escena la precariedad y fragilidad de nuestras existencias. A propósito, Mélich (2021) nos indica lo siguiente:

La relación con el mundo, y con lo que en él se encuentra, es inquietante, y no es nada fácil aprender a habitar en esa inquietud. Quizá sea un aprendizaje imposible, condenado al fracaso, pero a pesar de todo necesario, porque, de no ser así, la melancolía, el pánico o la angustia harán acto de presencia, y junto a ellos puede irrumpir una de las más importantes formas de fragmentación: el vacío. Este tiene dos direcciones que a menudo convergen; ambas resultan terribles si aparecen en toda su radicalidad: la ausencia de sentido y la ausencia del otro. La sensación de no poder inventarnos un espacio cordial, de no

¹ Ampliar en: Quintana, L. (2023). *Espacios afectivos. Instituciones, conflicto, emancipación*. Herder.



poder habitarlo, de existir en un mundo mudo y vacío posee nuestros cuerpos hasta el punto de provocar heridas que no solo no podrán curarse, sino que ni siquiera llegarán algún día a cicatrizar. (p. 23)

De modo que este contexto nos exige con urgencia regular los discursos de la enemistad y sus efectos de transmisión en la alteridad, para que hagamos posible la desactivación de prácticas segregativas, la eliminación de la criminalización, estigmatización y marginalización de nuestros contemporáneos y la producción de expresiones de crueldad. Gallo *et al.* (2018) entiende por estos discursos:

Aquellos enunciados de calidad performativa que implican intimidación, estigmatización o amenaza, y que tienen como efecto la deslegitimación o el silenciamiento (por autocensura o eliminación) de ciertos sectores de la sociedad civil. Estos discursos se alimentan de la retórica de la enemistad y la guerra, que es propia de un contexto de conflicto armado, y generan un ambiente de sospecha, debido al señalamiento generalizado que se efectúa contra los sectores de la sociedad civil involucrados. (pp. 14-15)

Este es el enjambre de violencias que se va reproduciendo de generación en generación, como en *La vorágine* de José Eustasio Rivera o en la novela de J. M. Coetzee (2012), *Desgracia*. Un relato de este libro nos entrega la tonalidad del contexto que hemos intentado describir:

[...] Tal vez sea eso lo que debo aprender a aceptar. Empezar de cero, sin nada de nada. No con nada de nada, sino sin nada. Sin nada. Sin tarjetas, sin armas, sin tierras, sin derechos, sin dignidad.

Como un perro.

Pues sí, como un perro. (p. 250)

[...] Lo ve con bastante claridad, y es algo que lo colma y lo consume (esa palabra no lo dejará en paz) de desesperación. La sangre de la vida abandona su cuerpo y es reemplazada por la



desesperación, una desesperación que, como un gas, es inodora, incolora, insípida, carente de nutrientes. (p. 137)

En términos de las posibilidades, indicamos la activación de proyectos pedagógicos que se puedan desplegar para formar a estas nuevas generaciones de maestros(as), jóvenes, infancias y educadores(as) populares. La formación se estructura a partir de un campo de comprensión sobre el cuidado en espacios escolares institucionales, comunitarios, sindicales y de educación popular. Se sitúa desde una praxis política, ética y sensible, en tanto configuración de alteridad y disposición colectiva de lo común, por ello se inscribe en las relaciones sociales, en las cartografías de los conflictos, en las corporeidades, en experiencias con el mundo y en los territorios afectivos. Enfatizamos que cuando nombramos estos territorios los asumimos como un conjunto de imaginarios, creencias, vivencias y geografías en donde existimos, deseamos y resistimos. Entendemos el afecto como el efecto que produce un cuerpo sobre otro cuerpo. Estas interacciones no solo ocurren entre corporeidades sino también en determinados tiempos, espacios, condiciones, tecnologías, discursos y prácticas.

El territorio afectivo puede asumirse también como un mapa que delinea el amor, la amistad, la sexualidad, la erótica y, en suma, los núcleos del cuidado. El afecto se mueve entre lo íntimo, lo privado y lo público, y tiene que ver con la construcción de comunidades emocionales, de parentesco, vecinales, filiales, comunitarias, políticas, etc.

Reflexionar sobre el afecto como territorio es también pensar en la construcción de experiencias amorosas que contribuyan a un mundo común. En esta línea, recordamos a dos autores: Octavio Paz, con su obra *La llama doble*, que explora el amor y la amistad desde una perspectiva filosófica y poética, y Jacques Derrida, con su disertación sobre la amistad.

Podríamos afirmar, entonces, que abordar el cuidado desde una perspectiva de la pedagogía crítica significa tejer un entramado de experiencias de socialización política, las cuales nos remiten a la construcción interdisciplinaria de una visión ecológica, política, psicológica, filosófica, feminista, espiritual, estética e histórica, ya que atiende



formas de vida que necesitamos para la sostenibilidad de nuestra propia existencia. Plantear igualmente que estas se posicionan desde un pensamiento sociopsíquico y cultural, epistemológicamente abierto.

Desde esta episteme, el cuidado nos compromete. Esto es lo bello, porque no estamos hablando del cuidado en abstracto ni de un cuidado unipersonal. Si bien es importante el autocuidado, no es solo el cuidado de uno mismo, sino también el cuidado mutuo. Y aquí el cuidado en plural y en vínculo con la naturaleza es fundamental, ya que nos implica, nos afecta en estos tejidos relacionales. Sobre todo, son estos cuidados comunitarios, organizativos, políticos, universitarios, los que nos hacen sentirnos implicados en estas construcciones colectivas.

Así pues, el cuidado en espacios formativos sostiene, revitaliza, repara, protege, atiende, cobija, arropa, contiene y abraza a quienes encarnan la fragilidad en sus cuerpos inmovilizados en la toma de sus propias decisiones, posicionamientos y actuaciones. Acá se encuentra el reto de activar procesos pedagógicos donde prevalezca el reconocimiento, la lucha por los derechos y la justicia restaurativa.

Nuestro libro, *El cuidado: preocupaciones y posibilidades en acción pedagógica*, contempla tres entradas en su estructura: en la primera parte nos encontramos con algunos desarrollos sobre la ética y sus diálogos con el cuidado. En el capítulo titulado “Perspectivas conceptuales sobre el cuidado en el contexto de la ética y las políticas públicas”, su autor, Víctor Espinoza, detalla el contexto de discusión y tematización sobre lo que implica abordar el cuidado como una categoría fundamental en las discusiones sobre las prácticas de cuidado en la sociedad, explorando su relevancia en distintos ámbitos, incluyendo el educativo. Examina cómo las prácticas de cuidado atraviesan todos los aspectos de la existencia, entendiéndolas como una respuesta al sufrimiento. Propone que cuidar implica reconocer el dolor como parte inherente de la vida y procurar su alivio. En esta línea, se plantea cómo la vulnerabilidad es la experiencia fundante del cuidado, ya que la fragilidad humana nos expone al riesgo y la necesidad de asistencia. Finalmente, desarrolla la idea de una ética del cuidado que nos invite a comprenderlo como una respuesta activa a lo vulnerables que somos y a la interdependencia que define nuestra existencia.



Por su parte, Alfonso Tamayo Valencia y Jeritza Merchán Díaz, en “Panorámicas sobre la ética del cuidado situada en procesos de formación”, señalan la importancia de la relación entre ética y cuidado, poniendo la mirada en diversas perspectivas a la hora de problematizar la formación de los(as) educadores(as); así también sugieren recuperar una dimensión conceptual y práctica que ha sido invisibilizada al momento de pensar la convivencia y la justicia social en forma situada. Argumentan que el interés por el cuidado constituye una responsabilidad como universidad y como maestros(as), pues pensar críticamente la reducción del quehacer pedagógico que ha hecho un discurso oficial, sostenido en competencias y estándares homogeneizantes, medidores y vigilantes de “controles de calidad”, nos ha impuesto un lenguaje mercantilizado que sujeta y controla las prácticas de enseñanza desde un dispositivo de poder excluyente de las diferencias, la interacción social y dando como certezas únicas el logro de éxitos individualistas.

En “Cuidándonos desde una ética del cuidado: reflexiones pedagógicas en la escuela”, su autora, July Rojas Díaz, propone una comprensión de la escuela, entendida como un lugar de encuentros y saberes (Sousa Santos, 2006), espacio que se enfrenta al desafío de reconfigurar sus prácticas pedagógicas para responder a las necesidades sociales contemporáneas. En este contexto, la ética del cuidado puede orientarse como una propuesta transformadora que posiciona la educación como un espacio para reconocer al otro, resignificar las relaciones y construir comunidades bajo los principios fundamentales de solidaridad. Este ensayo explora algunas de estas consideraciones bajo la óptica de cómo la escuela puede ser un lugar de cuidado ético, guiado por principios pedagógicos que aborden la solidaridad y la sensibilidad.

En la segunda parte, los artículos que lo componen contribuyen a una disertación sobre el contexto desde tres posicionamientos. En el primer artículo, titulado “El derecho a existir: una disputa contra la desesperanza neoliberal”, de Andrés Camilo Rodríguez Castillo, el autor caracteriza una visión fragmentada de los derechos impuesta por el relato liberal, la cual se convierte cada vez más en una terapia intensa contra la posibilidad de reivindicar la vida en relación con la condición



vital en que se encuentran las sociedades del mundo. El derecho de tu vida se encuentra sujeto a una relación de poder que es ejercida con coerción, discriminación y estandarización; situación que merece ser analizada en la posibilidad de recrear escenarios de disputa que contribuyan a generar nuevos consensos comunes para universalizar la dignidad humana en medio de un mundo en crisis. Se enfatiza en la necesidad de reivindicar el derecho a existir como un horizonte de sentido que cuestiona, sitúa y cuida la vida misma en el mundo actual.

En “Juvenicidio: contexto y cuerpos en resistencia”, sus autores, Paola Helena Acosta Sierra y Helberth Choachí González, pretenden enmarcar la presencia material y simbólica de un crimen atroz contra la juventud que, si bien no está tipificado como delito en la doctrina jurídica, sí se evidencia como una práctica sistemática de terrorismo de Estado que se acentúa en el siglo XXI contra una identidad concreta: las y los jóvenes. Esta afirmación nos conduce necesariamente a explicitar identitariamente: ¿qué jóvenes?, ¿cuáles y de dónde provienen esas políticas de eliminación sistemática que se ejecutan contra esta identidad?, ¿cuáles son las motivaciones para esa ejecución? Interrogantes que se asumen en el abordaje del artículo.

Por su parte, en “Cuidándonos desde las pérdidas, las ausencias y los duelos”, Laura Angélica Rodríguez Silva nos propone una reflexión sobre el cuidado como acción ética y política en el marco de las ausencias y los duelos. La escritura del texto surge por la necesidad inaplazable de preguntarnos, como comunidad académica, cómo actuar frente al malestar psicosocial de los(as) estudiantes que los ha llevado a considerar autolesiones, incluso a terminar con sus vidas. Como se infiere, es un texto que recurre a referentes teóricos que ofrecen herramientas para pensar el malestar social y que permitan esbozar estrategias para la acción, pero es también una disertación que surge de un inmenso dolor y de una vivencia reciente; por ello, lo teórico es interpelado o apoyado constantemente por la experiencia personal y colectiva que reclama anclaje en un tiempo y espacio específico.

En la tercera parte se encuentra un tejido escritural a partir de posibilidades del cuidado en diálogo con el movimiento feminista, la defensa



y lucha por los derechos humanos y las apuestas de la pedagogía crítica que reivindica el trabajo con el cuidado a partir de la construcción de una bitácora formativa. De esta forma, Érika Ramírez Jiménez y Érika Rodríguez Gómez aportan un conjunto de “Reflexiones sobre el cuidado y autocuidado desde el movimiento feminista colombiano”. Las autoras indican que las consignas sobre reconocer, reducir y redistribuir han sido apropiadas por diversos Estados y poco a poco se han ido generando transformaciones legislativas y de política pública que apuntan a la superación de brechas de género en el ámbito de los cuidados. En Colombia, por ejemplo, es hoy una realidad la apuesta por el establecimiento de un Sistema Nacional de Cuidados, en virtud del Plan de Desarrollo “Colombia Potencia Mundial de la Vida 2022-2026”, y con la creación del Ministerio de la Igualdad y Equidad, que tiene en su estructura una Dirección de Cuidado encargada de generar los lineamientos políticos para los diversos entes territoriales, la cual permita tener una infraestructura que libere tiempo a las mujeres y redistribuya las cargas domésticas.

También afirman que se cuenta en la actualidad con dispositivos jurídicos sobre los cuidados, los cuales no han surgido del vacío sino que han sido fruto de la movilización social de las mujeres y sus diversas apuestas feministas, que paulatinamente han evidenciado la falsa dicotomía entre el mundo público y privado, y han elevado lo privado y personal a la categoría de políticamente relevante para saldar las deudas que en términos económicos y sociales se tienen con más de la mitad de la población mundial, es decir, las mujeres.

En “Procesos integrales de cuidado en escenarios universitarios y en defensa de los derechos humanos”, Alejandra Melo Amaya y Clara Patricia Castro Sánchez proponen analizar las exigencias y fortalezas presentes en el trabajo de derechos humanos en el contexto de la educación pública superior en Colombia, con el fin de realizar aportes para la construcción de estrategias de cuidado en medio de la continuidad de las violencias. En este sentido, aportan elementos para una comprensión epistémica del cuidado desde perspectivas críticas, así como una metodología para la valoración del agotamiento emocional que contribuya a la construcción de procesos integrales y situados, capaces de responder a las particularidades y necesidades de los colectivos.



En “El cuidado como un latido amoroso para con-mover y con-sentir desde la pedagogía crítica”, su autora, Piedad Ortega Valencia, nos invita a pensar desde esta perspectiva el contexto, las comprensiones y los gestos del cuidado en el mundo de la vida universitaria, para poder anclarlo como principio, promesa y acción pedagógica; de modo que atender el asunto de los cuidados pasa por situar preguntas, problematizaciones, lecturas de época y, sobre todo, indagar por la cuestión ética, política y pedagógica en la que se constituye su episteme. ¿Desde dónde producir saberes capaces de acoger y cuidar lo desigual, lo excluido, diferente, diverso, lo heterogéneo y singular en la formación de la experiencia del sujeto? ¿Para qué y cómo pensar una formación que atienda a un sujeto desfondado y atravesado por unas corporeidades en conflicto?

Pues bien, este es el propósito de este libro: recoger el trazado de lo que hemos estado trabajando en la Universidad Pedagógica Nacional que permita definir, afianzar, sostener y movilizar una política del cuidado, la cual pueda territorializarse en las dinámicas formativas, investigativas, de extensión, proyección y posicionamiento de nuestra universidad.

Para la Universidad Pedagógica Nacional, contar con este repertorio de artículos sobre el cuidado, sus preocupaciones y posibilidades en acción pedagógica, constituirá la línea base de carácter teórica y situacional para la formulación de una política institucional sobre el cuidado, que procure materializar el alcance, la visión, los propósitos, procesos y estrategias de la Mesa del Cuidado, inscrita en el Plan rectoral (*Por una universidad pedagógica que cuida su por-venir*, Helberth Choachí, 2024-2028). Igualmente, situada en el Sistema Nacional de Cuidado² y la Política Nacional del Cuidado del Ministerio de la

2 Mediante la Ley 2281 de 2023 se creó el Ministerio de Igualdad y Equidad, al igual que el Sistema Nacional de Cuidado. Este sistema tiene entre sus objetivos los siguientes: 1) Reconocer y proteger las prácticas de cuidado comunitario y colectivo, en especial las propias de comunidades campesinas y pueblos étnicos; 2) mejorar la calidad de vida de las personas cuidadoras y fortalecer sus derechos; 3) transformar los factores culturales que perpetúan la desigualdad en la distribución del cuidado, y 4) ampliar la capacidad del Estado para atender las necesidades de cuidado de la población y garantizar el adecuado funcionamiento del Sistema Nacional de Cuidado.



Igualdad³ (2025). A su vez, permitirá trabajar y problematizar algunos de los ejes formativos de la *Ley 2383 del 19 de julio de 2024* expedida por el Ministerio de Educación Nacional, por medio de la cual se promueve la educación socio emocional de los(as) niños(as) y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria y media en Colombia.

La Mesa del Cuidado (creada en el mes de mayo de 2024) tiene como alcance la construcción de un plan estratégico sobre el cuidado que defina políticas, estrategias y programas de carácter multidimensional, interdisciplinario, interseccional e intergeneracional en torno a la salud mental y a los procesos formativos sobre género y convivencia, entre otras áreas. Está articulada a los ejes misionales de la Universidad y fundamentalmente a la Subdirección de Bienestar Universitario. Como proceso se estima orientar una armonización sistémica con la gestión de las diferentes dependencias y unidades académicas.

Por eso, desde la Mesa de Cuidado por la Vida Universitaria se está trabajando en el diseño de múltiples estrategias y acciones que tengan como soporte una formación en la responsabilidad y en los procesos de regulación, así como en el despliegue y sostenibilidad de condiciones académicas y de bienestar.

Ofrecemos un agradecimiento especial al equipo de trabajo que materializó el conjunto de acciones de la Mesa del Cuidado en el 2024, equipo conformado por Iván Aguilar, Andrés Camilo Rodríguez, Amalfi Bocanegra, Jeritza Merchán, Alejandro Mantilla, Diego Pinto y Alfonso Tamayo; y por supuesto al Comité Directivo de la Universidad.⁴ A cada uno(a) de los(as) profesores(as)⁵ que nos donaron sus

3 La Política Nacional de Cuidado se estructura en cuatro grandes objetivos estratégicos (OE), cada uno con acciones concretas: 1) Fortalecimiento del cuidado comunitario y ancestral, 2) Protección de los derechos de las personas cuidadoras, 3) Transformación cultural para la corresponsabilidad y 4) Fortalecimiento de la capacidad estatal en el Sistema Nacional de Cuidado.

4 Helberth Choachí, rector; Paola Acosta, vicerrectora de gestión; Marcela González, directora del IPN; Víctor Espinosa, vicerrector académico; Yaneth Romero, vicerrectora administrativa y financiera.

5 Claudia Tovar y Manuel Roberto Escobar, profesores(as) de la Universidad Javeriana; Laura López Duplat (profesora de LAV-UPN); Luz Helena Cordero, poeta.



reflexiones en los espacios conversacionales desarrollados. Especial agradecimiento también a los colegas Ximena Lozano y Edgar Barrero de la Cátedra Libre Martín Baró, interlocutores en estos diálogos.

Igualmente queremos reconocer el papel que han desempeñado Erika Rodríguez y Erika Ramírez del Programa Global de Feminismo en Acción para la Transformación Estructural de la Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ), quienes han contribuido, a partir de una alianza estratégica con la Universidad Pedagógica Nacional, a desplegar acciones alrededor del cuidado.

Invito a leer el libro, a conversar con sus autores(as), a interpelarlo y resignificarlo. Una lectura que permita espantar los pájaros del escepticismo y a quitar la hojarasca de prevenciones. Leerlo para regar con agua de lluvia una siembra que empieza a llamarse generosidad, responsabilidad, fraternidad, una trilogía para sentipensar el cuidado en tiempos de penuria.

PIEDAD ORTEGA VALENCIA
Editora académica

Referencias

- Coetzee, J. M. (2012). *Desgracia*. Mondadori.
- Colombia. Congreso de la República. (2024, 19 de julio). *Ley 2383 de 2024: Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los(as) niños(as) y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria y media en Colombia*. Diario Oficial, Año CLX, No. 52.822.
- Gallo, H., Jiménez Zuluaga, B. I., Londoño Usma, D., Mesa Bedoya, J. A., Ramírez, M. E. y Ramírez Jiménez, D. (2018). *Discursos de enemistad: Pronunciamientos sobre los medios de comunicación y las ONG en el conflicto armado colombiano, 1998-2010*. Universidad de Antioquia.
- Garcés, M. (2023). *El tiempo de la promesa*. Anagrama.
- Mélich, J-C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets Editores.



Quintana, L. (2023). *Espacios afectivos. Instituciones, conflicto, emancipación*. Herder.

Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>





Primera Parte

Perspectivas conceptuales sobre el cuidado en el contexto de la ética y las políticas públicas

Víctor Eligio Espinosa Galán

Todos nacemos desnudos y pobres; todos estamos sujetos a enfermedades y sufrimientos de todo tipo y, por último, todos estamos condenados a morir. Por tanto, la visión de todos estos sufrimientos comunes puede llevar a la humanidad a nuestros corazones, si vivimos en una sociedad que nos alienta a imaginar la vida del otro.

MARTHA NUSSBAUM, *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*

Presentación

Con el desarrollo de la pandemia generada por el Covid-19, en la escena pública se fijó la mirada sobre otras formas de trabajo que históricamente se han invisibilizado y han sido poco valoradas en términos de remuneración y condiciones laborales, a la vez que permitió —en medio de la más devastadora crisis sanitaria de nuestra historia

reciente— identificar las profundas desigualdades que existen en el trabajo de mujeres, cuidadoras, maestros(as) y personal de salud. Tampoco podemos olvidar el desconocimiento de las prácticas de cuidado de los pueblos, grupos étnicos de comunidades campesinas que han sido invisibilizados del discurso y las políticas de cuidado en Occidente. Esta desigualdad se expresa en las altas cargas laborales, la falta de garantías de seguridad social, la poca o inexistente remuneración y la falta de reconocimiento de prestaciones sociales. Por ello, es urgente que las políticas públicas incorporen las actividades de cuidado dentro del aparato productivo y generador de riqueza. Para lograrlo, y a la luz de la evidencia que dejó la pandemia, es necesario un pacto entre la ciudadanía, el sector empresarial, las y los trabajadores, el Estado y las instituciones sociales. Este acuerdo debe reconocer el cuidado como un imperativo político fundamental para la transformación social y la generación de riqueza, garantizando, a su vez, condiciones de dignidad laboral. Las personas dedicadas a las actividades de cuidado, debido al tiempo que demandan estas labores y a las características de la población que atienden, suelen quedar excluidas de la educación, la capacitación, la cultura y el esparcimiento. Por ello, las políticas públicas deben enfocarse en reducir estas desigualdades y garantizar el bienestar de quienes desempeñan tareas de cuidado.

Tanto el cuidado como la ética son las categorías actuales más relevantes y fundamentales para hacer frente a los desafíos políticos, económicos, sociales, científicos y ambientales en relación con la toma de decisiones que afectan la vida del hombre y sus comunidades. Esto porque asistimos de manera —al parecer— inevitable a una mezcla de conflictos bélicos, cambios ambientales, sociales y tecnológicos que en su conjunto no solo van poniendo en riesgo la supervivencia de la vida humana sobre el planeta, sino la supervivencia del planeta mismo. Esta situación de riesgo global revela, entre otras cosas, la vulnerabilidad y la fragilidad de la vida en sus distintas manifestaciones, así como un enorme vacío de organización y solidaridad global que no ha sido capaz de poner fin a la atrocidad de la guerra y al uso desproporcionado y sin regulación de la biodiversidad del planeta. Todo ello agudiza los



conflictos y pone en riesgo la vida de las comunidades indígenas y campesinas, a la vez que cuestiona la falta de liderazgo de los gobiernos de todo el mundo para tomar medidas globales frente al modelo de convivencia planetaria.

La categoría de ‘cuidado’ ha tomado gran importancia en los debates sobre derechos laborales, políticos, científicos, sociales y educativos, puesto que está atravesada por una amplia tradición filosófica, sobre la cual, en el presente escrito, esbozaremos algunas tematizaciones que ayudan a enriquecer el debate sobre la forma como podemos mejorar nuestras relaciones de coexistencia y encontrar un horizonte común de habitabilidad del mundo, resaltando la urgencia de un contrato ético que permita la creación de políticas públicas sobre el cuidado en el ámbito del trabajo, la salud y el desarrollo científico. De aquí que las preguntas que están en la base de la idea del cuidado desde una perspectiva ética son: ¿Qué tradiciones fundamentan la idea del cuidado? ¿Quiénes son los sujetos del cuidado? ¿Cómo se complementa el cuidado de sí mismo y el cuidado del otro? ¿Cómo entender las instituciones del cuidado? ¿Cómo orientar las políticas públicas sobre el cuidado? Todos estos interrogantes dan cuenta del lugar que tiene el cuidado en la construcción de la democracia; en consecuencia, la responsabilidad de la ciudadanía y las instituciones sociales (como la escuela y la universidad) es lograr una transformación que permita considerar los cuidados en la sociedad como bienes públicos, como una condición humana fundamental y la base para construir un contrato social que ponga en el centro de las agendas políticas el cuidado.

El presente texto tiene como propósito exponer un contexto de discusión y tematización sobre lo que implica abordar el cuidado como una categoría fundamental en las discusiones sobre las prácticas de cuidado en la sociedad, explorando su relevancia en distintos ámbitos, incluyendo el educativo. Se examina cómo las prácticas de cuidado atraviesan todos los aspectos de la existencia, entendiéndolas a partir de una respuesta al sufrimiento. Cuidar implica reconocer el dolor y tramitarlo como parte inherente de la vida y procurar su alivio. En esta línea, se plantea cómo la vulnerabilidad es la experiencia fundante del cuidado, ya que



la fragilidad humana nos expone al riesgo y la necesidad de asistencia. Finalmente, se desarrolla la idea de una ética del cuidado, que nos invite a comprenderlo como una respuesta activa a lo vulnerables que somos y a la interdependencia que define nuestra existencia.

Aproximaciones conceptuales al cuidado

Existe una perspectiva semántica de la palabra ‘cuidado’ que en nuestra lengua tiene varias acepciones; la más inmediata y común es aquella que entiende el cuidado como advertencia, peligro, precaución; otra es la usada en el campo de la salud, como cura o recuperación; y otra tiene que ver con desvelo, preocupación. Con esta última podemos decir que el cuidado significa una actitud de desvelo, preocupación: “el cuidado es condición existencial del ser humano” (Arenas, 2006, p. 3). De ahí que para los intereses de este escrito entenderemos el cuidado como la actitud, capacidad y disposición de preocuparnos y ocuparnos de los asuntos de los otros desde una perspectiva relacional, política, ética y científica, maximizando las condiciones de bienestar de los sujetos que tienen la capacidad de cuidar y ser cuidados desde un enfoque sanitario, educativo, social y ambiental.

El cuidado como columna vertebral de las relaciones humanas se desarrolla en dos sentidos: 1) el cuidado hacia uno mismo y 2) el cuidado para con los otros, pues “cada persona querría ser objeto de cuidado” y “el mundo sería un lugar mejor si todos nosotros nos cuidáramos más los unos a los otros” (Noddings, 2002, p. 11). En este mismo sentido, Heidegger (2003), uno de los filósofos más importantes del siglo XX, entendió el cuidado como estructura fundamental de la existencia humana. El ‘ser ahí’ (*Dasein*) asume su propia existencia cuidándola. Porque ser o estar aquí (*Dasein*) es el ser humano insertado en el mundo (con cosas y personas), más exactamente arrojado en el mundo; es decir, hace parte de un contexto histórico, cultural y ambiental específico, y son estas circunstancias las que condicionan su existir. El cuidado va más allá de la salud y el bienestar. Es una relación con uno mismo, con los demás y con el entorno circundante: “El cuidado es el modo



de ser del *Dasein* que, en su cotidianidad, se ocupa de las cosas, de sí mismo y de los otros, y se preocupa por ellos” (Heidegger, 1927, p. 78). Finalmente, el cuidado tiene una profunda conexión con la propia existencia, una responsabilidad hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el mundo en que vivimos. Es una proyección hacia el futuro. Es proyectar nuestro poder ser, que no es otra cosa que poder estructurar un plan de vida con condiciones de dignidad y justicia.

La idea del cuidado cuestiona la perspectiva donde solo es válido el trabajo que produce ingresos monetarios, y, por tanto, el modelo de sociedad que tenemos quita valor a las actividades de cuidado que no son remuneradas y que deberían tener el mismo valor social y de remuneración que otros tipos de trabajo. Es por ello que se requiere una nueva perspectiva económica que interprete los trabajos del cuidado como actividades productivas esenciales, las cuales deben ser recogidas en los enfoques de las políticas públicas, sean de tipo sanitario, de trabajo, de gestión ambiental y cultural, o de desarrollo científico; y fundamentalmente, en el ámbito educativo y de formación de ciudadanía se requiere hacer presente que el cuidado en su dimensión pedagógica y didáctica es un componente esencial que debe ser transversal al currículo, al plan de estudios y a las actividades en instituciones que permitan el desarrollo de una sensibilidad y compromisos frente a los cambios sociales, ambientales, del trabajo y aquellos que atañen a las condiciones de bienestar y seguridad de los ciudadanos, en especial aquellos que por condiciones de vulnerabilidad necesitan mayor atención y garantías para la preservación de su calidad de vida.

La forma de trabajo más extendida en la actualidad está basada en el cuidado. Aun cuando existe evidencia fáctica de que la destrucción es un camino evidente, la idea que soporta nuestro proyecto de sociedad es la protección y bienestar de la vida, de ninguna en particular, sino la calidad de toda vida en general. En esto Foucault (2001) tenía razón cuando señaló que la vida en los Estados modernos es biopolítica en la medida que usan tecnologías —a través de la medicina, la sociología, la biología, la psicología, la psiquiatría y la estadística— además de prácticas, estrategias, instituciones y racionalidades políticas que hacen



posible el gobierno de la vida. Todas estas tecnologías buscan detectar situaciones de inseguridad, peligro, enfermedades y epidemias para diseñar mecanismos de prevención por medio de políticas de sanidad o seguridad, según sea el caso. El cuidado del cuerpo de la población requiere también de otros factores, como una alimentación adecuada, vivienda digna, acceso a transporte público y privado, así como la protección del medio ambiente, ya que este influye directamente en la salud humana (Groys, 2022).

Hannah Arendt, en su obra *La condición humana* (1998), habló del ‘trabajo’ como una forma de la actividad humana que busca satisfacer necesidades primarias. De ahí que el trabajo productivo sea más valioso que el trabajo del cuidado. Por ello, la pensadora de origen judío realizó una distinción entre el ‘trabajo’, entendido como proceso productivo, y la ‘labor’, entendida como el trabajo improductivo del cuidado:

En efecto, signo de todo laborar es que no deja nada tras de sí, que el resultado de su esfuerzo se consume casi tan rápidamente como se gasta el esfuerzo. Y no obstante, dicho esfuerzo, a pesar de su futilidad, nace de un gran apremio y está motivado por su impulso mucho más poderoso que cualquier otro, ya que de él depende la propia vida. (Arendt, 1998, p. 102)

El trabajo de cuidado no permite descanso, es un trabajo que ocupa todo el tiempo, a la vez que es un rasgo de la condición humana, como por ejemplo cuidar los hijos, los enfermos, las personas en condición de discapacidad, los niños, los ancianos y muchas labores domésticas. De ahí que la hasta ahora invisibilizada fuerza productiva de las labores de cuidado cobre mayor relevancia en el actual panorama de justicia social. Este avance busca mejorar la remuneración, así como las condiciones contractuales y de seguridad social de quienes trabajan en el sector de los servicios de cuidado.

El cuidado en la educación

Existía ya desde los griegos una idea de cuidado en el modelo platónico; por ejemplo, en el *Laques* o (*Sobre la valentía*) de Platón, en relación con



la educación de los hijos, se señala que la tarea de la educación es hacer que los jóvenes “sean excelentes en el arte de vivir” (Platón, como se cita en Mortari, 2015):

Éstos de aquí son nuestros hijos. Éste es el de Melesias, que lleva el nombre de su abuelo paterno: Tucídides. Y éste es el mío. También él tiene el nombre de su abuelo, de mi padre, pues le llamamos Arístides.

Nosotros hemos decidido cuidarnos de ellos al máximo, y no hacer como la mayoría que, una vez que sus hijos llegan a muchachos, los sueltan a lo que quieran hacer, sino comenzar precisamente ya ahora a ocuparnos de ellos en todo cuanto podamos. Como sabemos que también vosotros tenéis hijos, pensamos que os habréis preocupado por ellos, más que nadie, de cómo lleguen a ser los mejores gracias a vuestros cuidados. Y, en caso de que no hubierais aplicado a menudo vuestra atención a tal asunto, vamos a recordaros que no debe descuidarse y os exhortamos a dedicar, en común con nosotros, cierta atención a vuestros hijos. (p. 25)

Tener cuidado de sí, en la antigüedad, no es otra cosa que cuidar del alma —así lo entendió Sócrates— que es la cosa de mayor valor y su significado es conducirse virtuosamente en la vida, ser prudente y evitar los extremos. Pues, en últimas, no se justifica vivir una vida mala si podemos elegir una mejor, aun cuando existan hombres que sabiendo cuál es la mejor vida posible escojan una mala vida (el ácrata). De ahí que la tarea de cualquier proyecto político de ciudadanía es el cultivo de las virtudes y de la participación en los asuntos públicos.

El cuidado es una capacidad que puede enseñarse, podemos promover actitudes de cuidado en los espacios académicos, podemos enseñar a los niños, niñas y adolescentes a tener un pensamiento de cuidado propio, de los otros, del medio ambiente y en general de la vida en sociedad. Por ello, los procesos formativos deben tener como eje articulador el cuidado en los currículos escolares. La educación es una práctica de cuidado, de ahí que la formación escolar o en otros



ámbitos educativos, sociales, comunitarios o de las organizaciones requiera de cierta capacidad para ocuparse y preocuparse de los otros, porque nos interesan, porque compartimos expectativas y proyectos; o simplemente porque tenemos una existencia relacional.

En esta misma perspectiva, la pensadora de origen judío Hannah Arendt (1906–1975) nos presenta en su obra *La condición humana* (1998) la filosofía de la natalidad como aquella capacidad humana de comenzar algo nuevo: “Los humanos, aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar” (p. 265). Pues cada nacimiento es un comienzo y en esto consiste precisamente la libertad, en esa capacidad humana de iniciar una acción nueva. Con ello hay una ampliación de la noción de libertad de la tradición liberal como capacidad de elegir entre posibilidades y alternativas, y con la tradición kantiana que entendía la libertad como libre albedrío, propio también de la tradición cristiana. Lo importante de esta comprensión de la acción humana es la posibilidad que entrega al hombre la capacidad de cambiar el rumbo de su historia y comenzar de nuevo, y a la sociedad la posibilidad de revertir el destino trágico del mundo (Arendt, 1998, pp. 246-247). Y en esto hay una ruptura con el pensamiento de la filosofía de Occidente hasta Heidegger, quien en su obra *Ser y Tiempo* (1927) funda su filosofía de la existencia por medio del nacimiento y la muerte, dando mayor valor a la muerte, pues el *ser ahí* como totalidad adquiere su significado cuando asume su finitud y enfrenta la posibilidad de la muerte como angustia existencial.

Tomarse la vida en serio

El cuidado es la característica fundamental para que la vida florezca, pues no es solo la condición de bienestar material —como una suerte de derechos a los bienes más básicos de la supervivencia de la vida en general— sino que también está acompañado, para el caso de la existencia humana, del conjunto de experiencias que permiten enriquecer la dimensión ética, política y social:



Cuando escuchamos al profesorado que se dedica a cultivar el pensamiento, a los educadores que cuidan de los pequeños en las guarderías o de los jóvenes con dificultades que luchan por encontrar el orden en su existencia; cuando escuchamos a los enfermeros, a los médicos que nos ayudan a retomar la normalidad de la vida; cuando escuchamos a las personas que, en su cotidianidad, invierten su energía en alimentar las buenas relaciones con la dedicación que requiere el cuidado de una amistad o con simples gestos de cortesía y amabilidad en los contextos laborales, pues en todos estos casos estamos obligados a tomar conciencia de la primacía del cuidado. (Mortari, 2024, p. 7)

La transformación de la vida cotidiana y de las relaciones entre los ciudadanos en una democracia requiere una política pública que sitúe el cuidado en el centro. Esta debe ser capaz de reinterpretar los gestos, prácticas y labores que sostienen numerosos ámbitos de la vida productiva, social y cultural, pero que a menudo pasan desapercibidos para los tomadores de decisiones y legisladores. Como consecuencia de esta invisibilización, quienes tienen como misión, compromiso y trabajo el cuidado quedan relegados a condiciones de vida precarias. En esta perspectiva, Mortari (2024) señala que existen por lo menos cuatro asuntos esenciales sobre el cuidado: 1) el cuidado es la esencia de la vida; 2) ¿qué es actuar con cuidado?; 3) ¿cómo es el cuidado?; y 4) ¿cómo realizar una política del cuidado?

El cuidado no es un asunto menor, ni mucho menos puede ser reducido a la mera actitud de compasión o protección de ciertos individuos en la sociedad. El cuidado es la esencia misma de *ser humano*, puesto que toda vida exige cuidados. Y es por esto por lo que tomarse la vida en serio implica un compromiso público sobre las formas sociales como se reconoce y valora la capacidad de cuidado, que en términos del trabajo está en cabeza de unos ciudadanos, pero que es en el ámbito de las responsabilidades compartidas y exigidas que reestructura los vínculos sociales en la perspectiva de satisfacer las necesidades de cuidados que requieren los ciudadanos en una democracia.



La práctica de cuidado, cuando se asume con seriedad, implica apropiarse de este en todas las dimensiones de la vida. En un primer momento, se manifiesta a través del cuidado de uno mismo, promoviendo el desarrollo personal; en un segundo instante se materializa en el cuidado de los demás, pues la convivencia con los otros es esencial en la vida social; seguido del cuidado de la naturaleza, ya que hacemos parte del mundo natural; y, por último, se relaciona con el cuidado del mundo, desde su sentido más amplio, cuidando todo aquello que nos rodea. Estas cuatro dimensiones del cuidado no parten de una jerarquía, por el contrario, se interrelacionan por medio de un trabajo circular que posibilita su abordaje simultáneo (Mortari, 2024).

Cuidar de las heridas

El sufrimiento hace parte de la vida como evidencia e hipótesis de nuestra fragilidad y vulnerabilidad. De ahí que una dimensión del cuidado es aliviar o hacer más llevadero el sufrimiento, y la fuente de ese sufrimiento es el dolor. El dolor es un dato primario (es decir, sin procesar) que produce una sensación de irritación, molestias y desagrado al punto que puede convertirse en insoportable. Esto sucede porque los seres vivos que poseen sistema nervioso pueden experimentar enervaciones (intranquilidad, irritación) dolorosas (Zárraga, 2013). Por ello, el dolor es una irritación (insoportable) a todos los seres con sistema nervioso, y su formalización lo define como malo, desagradable y, cuando es extremo, insoportable.

El ser humano es capaz de formalizar ese dolor, lo puede llegar a entender (no justificar) y cuando esto sucede el dolor se convierte en sufrimiento (sufrimos el dolor). De ahí que el sufrimiento, en el caso de los seres humanos, es un sentimiento y no un mero sentir orgánico (Zárraga, 2013). Sin dolor no hay sufrimiento. El dolor (como algo biológico o psíquico) puede desaparecer y aun así el sufrimiento seguir, pues este está ligado a la capacidad de preguntarnos por nuestro propio dolor (¿por qué a mí?). Racionalizar el dolor no es otra cosa que volver sobre este en el transcurrir de la vida, es actualizarlo



en nuestra experiencia temporal como algo que pudo ser de otra manera o que se pudo evitar.

La vulnerabilidad como experiencia fundante del cuidado

Occidente moderno se construyó sobre la idea de un sujeto autónomo, racional, universal, abstracto y autosuficiente, que es capaz de valerse de su propio entendimiento, pero que no es soberano porque se enferma, envejece, pierde facultades, padece dolores, sufre, se cansa, se fatiga, pasa hambre y sed; en últimas, un sujeto que muere. De ahí que el ser humano necesita cuidados, necesita de los otros para auto-realizarse, así pues “antes que individuos autosuficientes, somos cuidadores y hermanos” (Laguna, 2020, p. 20).

Dicho lo anterior, parece obvio señalar que toda vida es frágil, que en especial los seres humanos somos vulnerables debido a nuestro cuerpo biológico y social, a nuestras emociones, a nuestras expectativas, a nuestros miedos y angustias; en fin, ser vulnerable es un atributo de nuestra existencia, donde se hace indispensable un pacto de cuidados como el primer contrato social que reconoce la condición de vulnerabilidad de nuestra humanidad (Liedo y Ausín, 2021).

Lo ‘frágil’ tiene que ver con una cualidad de las cosas, como aquello que se puede romper fácilmente (Chrétien, 2017), que se puede quebrar; en últimas, que puede hacerse pedazos. El mundo está lleno de objetos frágiles. Los seres vivos —y el ser humano como parte de ellos—, dada su estructura orgánica y biológica, son frágiles. Hay finitud, enfermedad, exposición, dolor; en últimas, la vida perece, se agota, es débil. Y es por esta misma fragilidad que los organismos vivos tienen capacidad adaptativa, no solo al entorno natural sino también —para el caso del ser humano— capacidad para adaptarse a los otros, al entorno social, cultural y simbólico, y para ello desarrolla empatía, resiliencia, compasión; en últimas, emociones que le permiten reconocer lo universal que es la fragilidad humana. Pues toda vida tiene duración, hay longevidad, envejecemos, nos enfermamos y podemos sufrir. El hombre, frente a



la fugacidad y finitud de la vida, crea formas simbólicas como el arte, la religión y la filosofía, que permiten —aunque sea por un breve momento— olvidar lo que Heidegger llamó “el ser para la muerte” y así aferrarse a la idea de la inmortalidad del alma como una promesa de una vida después de la muerte.

La fragilidad es una característica que se puede aplicar a un conjunto más amplio de cosas, incluido el ser humano; mientras que la vulnerabilidad es una característica de la condición humana, el ser humano es frágil y vulnerable al mismo tiempo. Lo frágil está dado en nuestra estructura biológica, mientras que lo vulnerable siempre está en relación con lo otro, lo externo. Nos hacemos vulnerables debido a nuestra condición humana, en tanto estamos expuestos al sufrimiento y al abandono, experimentamos el miedo, somos susceptibles de ser heridos (*‘vulnus’*), dañados o lesionados.

Cuando se habla de poblaciones vulnerables se hace referencia a los grupos humanos que son susceptibles de experimentar algún tipo de daño, dado, entre otras cosas, por su lugar geográfico o por su condición socioeconómica, su género, su cultura, su color de piel, su nivel educativo, su capacidad de autonomía, entre otros. La ética de la investigación y la bioética han sido los campos de reflexión que comenzaron —después de la Segunda Guerra Mundial— a pensar el asunto de la vulnerabilidad en relación con el sentido y finalidad de la ciencia. De ahí que ‘vulnerable’ tiene que ver con la situación de sufrir, de experimentar algún daño, como consecuencia de injusticias y reducción de la autonomía. Entonces, lo vulnerable es siempre algo a lo que me encuentro expuesto, que desemboca en daño; lo vulnerable no es una condición natural, sino una construcción que justifica la posibilidad de hacer sufrir. La fragilidad es una condición inevitable, es propio, en el caso del hombre, tener un cuerpo biológico que se puede enfermar, fracturar una pierna, caer y morir; mientras la vulnerabilidad se da por tener un cuerpo que tiene ciertos rasgos (color de piel, grupo étnico, género, nivel de educación) que habita lugares de riesgo o peligro. Lo vulnerable nos pone a merced de los intereses de los otros, nos coloca en un discurso en el que justifica tomar posesión de nuestra



condición humana, que puede ser herida debido a los intereses ajenos, hasta en nombre de un supuesto bienestar propio. “La vulnerabilidad se entiende, por consiguiente, como un proceso condicionado por el desarrollo de las relaciones sociales” (Espinosa, 2015, p. 27) y sus asimetrías. Por ello no hablamos de las personas como personas o grupos vulnerables, sino *condiciones* de vulnerabilidad a las que están expuestas las personas o los grupos.

La crisis sanitaria generada por el Covid-19 es un ejemplo de que se puede ser frágil y vulnerable al mismo tiempo. Por un lado, lo frágil es la posibilidad que tenemos de enfermarnos, esta situación la compartimos ricos, pobres, blancos, negros, hombres, mujeres y niños; la enfermedad no discrimina. Por otro lado, lo vulnerable es que unas personas tienen más ventajas sobre los medicamentos, según sus recursos y el desarrollo científico de sus países. Muchos grupos humanos quedan expuestos por su situación de pobreza y cultura a la espera de que unas personas sanen primero, de ahí que:

[...] se puede observar que la vulnerabilidad tiene dos dimensiones: la vulnerabilidad es la exposición a contingencias y tensiones, y la dificultad de enfrentarse a ellas. Es decir, existe un elemento externo de riesgo, del que es sujeto la persona, y un elemento interno que hace referencia a la indefensión, a la ausencia de medios para contender con tales riesgos sin sufrir daño. Esto puede interpretarse también como tres coordenadas que se articulan en la vulnerabilidad: la exposición, o riesgo de ser expuestos a situaciones de crisis, la capacidad, o riesgo de no tener recursos necesarios para enfrentarse a dichas situaciones, y la potencialidad, o riesgo de sufrir serias consecuencias como resultado de las crisis.

[...] La vulnerabilidad tiene, por tanto, una dimensión de susceptibilidad al daño, condicionada por factores intrínsecos y extrínsecos, anclada en la radical fragilidad del ser humano, pero sin duda atribuible en buena medida a elementos sociales y ambientales. (Feito, 2007, p. 11)



El concepto de vulnerabilidad ha formado parte del repertorio de principios en la investigación con seres humanos desde 1947, con la promulgación del Código de Núremberg. Sin embargo, fue en la década de 1970, con la ética principialista de Beauchamp y Childress (1979), cuando este concepto comenzó a aplicarse tanto a la vida mental como corporal, estableciendo exigencias para garantizar la seguridad de los sujetos, grupos y poblaciones involucrados en investigaciones. Y hoy en las democracias la situación de vulnerabilidad debe hacer parte de los asuntos transversales de las políticas públicas que afectan la pluralidad de la vida de los ciudadanos.

En resumen, la vulnerabilidad expresa la fragilidad de la vida humana que requiere cuidados y protección; el ser humano es vulnerable cuando su autonomía, dignidad, integridad, seguridad y la vida misma están en riesgo,

[...] si bien todas las personas somos vulnerables, el grado y tipo de las amenazas a las que estemos expuestas depende de variables sociales. Ese carácter social de la vulnerabilidad nos permite enjuiciar críticamente ciertas situaciones que podemos considerar injustas y, a partir de aquí, tratar de modificarlas. (Liedo y Ausín, 2021, p. 14)

La ética de cuidado

La forma como respondemos a la vulnerabilidad es por medio del cuidado. Esto nos permite reconocer que hay espacios donde somos vulnerables, situaciones en las que somos vulnerables, que como grupo podemos ser vulnerables, que económicamente somos vulnerables, étnicamente somos vulnerables, nuestras elecciones de vida nos hacen vulnerables, y así podríamos hacer una larga lista de situaciones y aspectos de nuestra cotidianidad que nos hacen vulnerables frente a los otros, y como consecuencia de esta condición, podemos experimentar daño.

El vulnerable es quien está expuesto a sufrir. El ser herido o dañado debe ser centro de atención ética, en tanto cualquier modelo de razonamiento ético es un esfuerzo por maximizar las condiciones de bienestar



y felicidad de los individuos. La vulnerabilidad genera en nosotros un sentimiento de simpatía (lo que hoy entendemos como empatía) como el sentimiento de solidaridad hacia los otros; es ponernos, mediante la imaginación, en su lugar, acompañarlo: “Por más egoísta que se pueda suponer al hombre, existen evidentemente en su naturaleza algunos principios que le hacen interesarse por la suerte de otros” (Smith, 1997, p. 49). Entonces la ética surge “allí donde el sufrimiento del otro exige mi respuesta” (Laguna, 2020), allí donde me preocupo por la suerte del otro.

Es en contexto de la condición de vulnerabilidad que podemos apostar por una ética del cuidado como horizonte y aspiración para disponer una actitud centrada en los intereses y las necesidades de cuidados de los otros. Esta ética tiene su desarrollo en las teorías feministas de Carol Gilligan (1982), que valida la experiencia de cómo las mujeres abordan los problemas morales, y que el sujeto moral es aquel que ayuda a los otros (Brugère, 2017). El cuidado ha sido históricamente considerado como un asunto privado, doméstico, poco importante, propio de personas sin mayores expectativas de crecimiento social, como algo degradante. Esto lo convierte en una actividad privada, invisible, poco valiosa y no productiva. Situación que aleja estos oficios y labores de los derechos sociales y las condiciones laborales que tiene el trabajo remunerado. En esta perspectiva, Durán (2018) afirma que:

Igual que el proletariado, los cuidadores a tiempo completo no tienen medios de producción. Su propia fuerza de trabajo, en la mayoría de los casos, no pueden incorporarla al mercado laboral porque la absorbe el cuidado de los ancestros y otros familiares dependientes. Su organización del tiempo viene dada por las demandas de quienes reciben el cuidado. No disponen de descansos garantizados semanales ni anuales ni nocturnos. Su jornada de trabajo (la disponibilidad y la atención activa o intermitente) es mucho más larga que la de los asalariados. Carecen de Seguridad Social y otros derechos inherentes al trabajo remunerado (sanidad, jubilación), especialmente si se comparan con los derechos de los asalariados de la economía formal. El cuidatoriado (término acuñado por María Ángeles



Durán en su libro *La riqueza invisible del cuidado*, 2018) no tiene posibilidad de movilidad geográfica para acceder a mejores condiciones de vida porque le ata la permanencia de quien recibe su cuidado a un lugar y una residencia administrativa. Tampoco tiene posibilidades de ascenso económico o social. Debido a su falta de tiempo para sí mismo, frecuentemente los pertenecientes al cuidatorio tienen mermadas sus posibilidades de acceso a la vida de ocio, educación, cultura, sexualidad o participación política. El cuidatorio, a diferencia del proletariado, no tiene clase social antagónica. (p. 110)

Tronto (1993) presenta cinco fases del cuidado: 1) reconocer los intereses y necesidades del otro; 2) responsabilizarse del cuidado del otro; 3) la competencia y habilidad para proveer un cuidado bueno y exitoso; 4) la disposición a recibir el cuidado; y 5) las condiciones necesarias para el cuidado. Así, la ética del cuidado “conlleva una nueva forma de responsabilidad en el ámbito individual, colectivo y político, tomando conciencia de la existencia y de las necesidades del otro y respondiendo a ellas” (Domínguez-Alcón *et al.*, 2022, p. 94).

Conclusiones

Una perspectiva del cuidado y de los cuidados, en el marco de su inclusión en las agendas públicas, requiere un consenso sobre su importancia en la vida de la ciudadanía, la democracia y el desarrollo de las organizaciones sociales del cuidado (hogares, comunidad, Estado y sector privado). Asimismo, su reconocimiento como fuente de riqueza exige garantizar condiciones dignas de vida para quienes ejercen la profesión y el arte de cuidar, trascendiendo enfoques altruistas, asistencialistas o basados únicamente en la compasión por la vida vulnerable. Esta preocupación fue interpretada y atendida por la Vicepresidencia de la República de Colombia, que, tras un riguroso trabajo de análisis estadístico y diagnóstico, expidió el documento Conpes 4143 en febrero de 2025. Este documento define la política del cuidado en Colombia, con el propósito de eliminar la inequidad y garantizar el



goce efectivo de los derechos de las personas cuidadoras, incluyendo el de cuidar en condiciones dignas, y el derecho a recibir cuidado, asistencia o apoyo, de las personas que lo requieren, e invisibiliza los cuidados colectivos, comunitarios y las prácticas de cuidado propias de pueblos étnicos y comunidades campesinas. (Conpes, 2025, p. 9)

En este sentido, la política nacional de cuidado tiene como objetivo reconocer el cuidado como un derecho humano fundamental y como asunto de utilidad pública, sobre el cual hay que encausar las acciones para la superación de las barreras de los cuidadores y de los sujetos de cuidado.

Referencias

- Arenas, N. M. (2006). El cuidado como manifestación de la condición humana. *Salus*, 10(1), 12-17. Universidad de Carabobo.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós.
- Beauchamp, T. L. y Childress, J. F. (1979). *Principles of biomedical ethics* (1st ed.). Oxford University Press.
- Brugère, F. (2017). *L'éthique du « care »*. Presses Universitaires de France.
- Chrétien, J. L. (2017). *Fragilité*. Les Éditions de Minuit.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). (2025, febrero). Política del cuidado (Conpes 4143).
- Domínguez-Alcón, C., Busquets-Surribas, M., Cuxart-Ainaud, N. y Ramió-Jofre, A. (2022). *Compromiso con el cuidado y la ética del cuidado: Desarrollo teórico y aplicación práctica*. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Durán, M. Á. (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. Catarata.
- Espinosa, D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(Supl. 3), 07-22. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113766272007000600002&lng=es&tlng=es.
- Foucault, M. (2001). *El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.



- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Groys, B. (2022). *Filosofía del cuidado*. Caja Negra.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Laguna, J. (2020). *Vulnerables: El cuidado como horizonte político*. Ediciones Rondas.
- Liedo, B. y Ausín, T. (2021). Tomar los cuidados en serio. *Iglesia Viva*, 288, 11-28.
- Mortari, L. (2015). *Filosofía del cuidado* (C. Benaglio, S. Dorr y L. Menatti, Trans.). Editorial Universidad del Desarrollo.
- Mortari, L. (2024). *La política del cuidado: Tomarse la vida en serio* (P. Scotton, Trad.). Ediciones Encuentro.
- Noddings, N. (2002). *Empezando desde casa: Cuidado y política social*. University of California Press.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo: Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial* (C. Castells, Trad.). Paidós.
- Smith, A. (1997/1790). *Teoría de los sentimientos morales* (C. Rodríguez, Trad.). Alianza Editorial.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Zárraga, C. (2013). *El problema del mal*. Create Space.



Panorámica sobre la ética del cuidado situada en procesos de formación

Alfonso Tamayo Valencia

Jeritza Merchán Díaz

El propósito de este escrito es señalar la importancia de la relación entre ética y cuidado, poniendo la mirada en diversas perspectivas a la hora de problematizar la formación de los(as) educadores(as), de tal modo que nos permita recuperar una dimensión conceptual y práctica, la cual ha sido invisibilizada al momento de pensar la convivencia y la justicia social en forma situada. Valorar la formación de sujetos éticos y políticos es asumir el ser maestros(as) como posibilitadores(as) y potencializadores(as) de los espacios pedagógicos cuidados y cuidadosos con la existencia de los sujetos pedagógicos y sus ambientes integrales.

El artículo recoge la fundamentación de la Mesa del Cuidado que, durante el segundo semestre de 2024 en la Universidad Pedagógica Nacional, se ocupó de pensar cómo cuidar el porvenir, entre otros: desde el contexto y bien común; los duelos y las ausencias; los gestos del cuidado en los espacios escolares y comunitarios; los territorios geográficos y corporales; la promesas y los principios formativos; las condiciones psicoemocionales y, por supuesto, desde la ética del cuidado, tema específico del cual nos ocupamos en las siguientes líneas.

Este interés por el cuidado es una responsabilidad como Universidad y como maestros, pues pensar críticamente la reducción del quehacer pedagógico que ha hecho un discurso oficial, sostenido en

competencias y estándares homogeneizantes, medidores y vigilantes de “controles de calidad”, nos ha impuesto un lenguaje mercantilizado el cual sujeta y controla las prácticas de enseñanza desde un dispositivo de poder excluyente de las diferencias, la interacción social y dando como certezas únicas el logro de éxitos individualistas.

De ahí que dialogar relacionamente, entre ética, cuidado y pedagogía, es apostar por la recuperación del sujeto en el contexto de la comunidad académica; ese sujeto que siente, piensa, imagina, hace, decide y transforma, que se implica y compromete con lo que pasa con él y con los otros, que asume sus historias, memorias y entornos con compromiso vital desde la dedicación, el cuidado y la decisión consciente como miembro de una especie, sociedad, cultura y, por supuesto, una comunidad académica.

En los siguientes acápites, los lectores encontrarán aproximaciones conceptuales, vínculos dialogantes y posturas críticas respecto a la ética, el cuidado y el abordaje de estos en perspectiva formativa. Entendiendo que preguntas como ¿qué es la ética?, ¿para qué sirve la ética?, ¿cómo se relaciona con el cuidado?, ¿cuál es la potencia de esta relación para pensar la convivencia en la universidad y en la sociedad? exigen seguir pensando, construyendo y apostando por otras maneras de vivencia individual y conjunta, en tiempos y espacios concretos, en donde los seres humanos hacemos simbiosis endo y exo-especie y cohabitamos con ellas. La ética entonces tiene que ver con otra pregunta: ¿cómo queremos y estamos dispuestos a hacerlo?; no es fácil, ni taxativa, ni siempre precisa la respuesta, por eso como Universidad, centro de pensamiento, debemos estudiarla constantemente, porque, como lo expresa el filósofo Michael Marder, cuando es citado en *Ethos Control* (2024):

Es difícil, si no imposible, hablar de ética en términos generales. Y la dificultad no es casual: nos lleva a una intuición sobre lo que es y lo que no es la ética. Generalizar sobre la ética es caer en la moralidad o, peor aún, en una moralización vacía. Incluso una afirmación como «la ética es el respeto absoluto por el otro» ya no es, o todavía no, ética. A lo sumo, podemos decir que la ética no es una actitud sino una acción, no una disposición



interior sino un modo de comportamiento finamente ajustado a cada caso, a cada situación presente, en el que se está llamado a actuar éticamente. Así, concebida formalmente, la ética dibuja un círculo que parece indistinguible del razonamiento escolástico. Pero esto es solo porque las concepciones formales son inadecuadas para la ética. Es necesario entrar en el círculo, entregarse por completo a sus extraños giros, para empezar a intuir el sentido de la ética.

Preludio

Sobre la ética y el cuidado se ha venido hablando desde hace tiempo, sin embargo, la conversación no está agotada; por el contrario, cada época, generación, emergencias y crisis de humanidad trae una y otra vez el diálogo entre estos dos conceptos.

En un hermoso libro, *Los hombres no son islas*, Nuccio Ordine (2023) recurre a los clásicos de la literatura para analizar cómo estos nos ayudan con el pensamiento a dilucidar esta unidad simbiótica que nos permite vivir. Entresacamos algunas citas del texto que dan cuenta del valor de la solidaridad y el cuidado:

- Bacon: Si un hombre es comprensivo en las aflicciones de los demás, es como el árbol de bálsamo que, a pesar de recibir heridas en su corteza, devuelve un aceite nobilísimo para curar llagas y heridas de todo tipo.
- Virginia Woolf: Utiliza la imagen de la ola para representar a los seres individuales humanos como parte del océano; todo individuo es parte de la humanidad como la ola es parte del océano.
- Séneca: La naturaleza nos ha hecho parientes, sacándonos de los mismos principios y destinándonos a los mismos fines. Hombre soy y nada humano me es ajeno. Quien no es capaz de vivir para los demás, tampoco es capaz de vivir para sí mismo.
- M. de Montaigne: Éramos distintos, la amistad nos unió, la amistad es un santo lazo que encuentra su alimento más elevado en la



conversación, y si me obligaran a elegir preferiría perder la vista que perder el oído y el habla. Todo hombre comporta la forma entera de la condición humana, pero no se trata de una ética basada en un paradigma ideal normativo, sino de una moral construida, paso a paso, por los individuos singulares a partir de elecciones singulares. A nada parece habernos encaminado más la naturaleza que a la sociedad.

- W. Shakespeare: Cuando el rey Lear pierde todo, se da cuenta de las humillaciones que ejercen los poderosos contra los pobres. El ansia de poder es autodestructiva y por eso sintiendo lo que siente el desvalido puede permitir despojarse de lo superfluo y dárselo a él.
- Tolstói: Durante las visitas a “aquella humanidad” que pasa frío y hambre, con aire de súplica y resignación, el escritor toma conciencia de la enorme distancia que separa a los privilegiados que viven entre comodidades, de los miserables y hambrientos. “De igual modo allí, en presencia del hambre, del frío y de la humillación de aquellos seres humanos, me convencí de que la existencia de tales seres en Moscú era también un crimen”. Ponerse al servicio del prójimo y de la utilidad colectiva de la humanidad: un objetivo magnánimo basado en una “ley natural” que, por sí misma, sea capaz de garantizar el único camino a través del cual el hombre “pueda realizar su preciso objetivo y de esta forma ser feliz.”

Termina esta excursión literaria el profesor Ordine (2023), quien analizando *El Principito*, nos dice:

Contra venenos como el dominio de la indiferencia, la supremacía de los números y las medidas, la dictadura de la rapidez y la banalización de las relaciones humanas (cada vez más sometidas a lo virtual, hasta el extremo de que la amistad se reduce a un click en Facebook), Antoine de Saint Exúpery demuestra una extraordinaria capacidad para hablar a pequeños y mayores. [...] El corazón es necesario para captar lo esencial. Y el corazón tiene ritmos, sus reglas, su lenguaje. Es preciso ante todo liberarse del culto a los números y cifras. Quien pretenda traducirlo todo a cantidades exactas difícilmente se verá atraído por elementos que escapan a cualquier forma de medición. Este es uno de los



límites más peligrosos que el autor atribuye a 'los mayores'. El encuentro entre dos seres que se convierten en 'únicos' el uno para el otro cambia no solo la percepción del otro, sino también la de las cosas que le circundan. (p. 76)

Los paisajes literarios anteriores, que podrían ser muchos más, nos permiten aseverar que la ética del cuidado va más allá de la ética de la justicia presentada en los desarrollos de la moral. Ya sea entendida como valor, virtud, acción, principio, la ética tiene que ver también con la propuesta del reconocimiento como presupuesto para la interacción comunicativa, afectiva, sensible y, por supuesto, racional, que se traduce en acción o inacción de cuidado respecto de otros. Honnet (2019) propone, por ejemplo, que los valores indispensables para alcanzar la madurez moral serán al menos cuatro: justicia, autonomía, responsabilidad y compasión. El “reconocimiento está presente en exigencias tan distintas como la igualdad de derechos entre los miembros de una comunidad, el reconocimiento incondicional de las peculiaridades del otro, la valoración de las pluralidades culturales, la coexistencia con diversidades vitales” (p. 107).

Hay evidencias del cuidado en culturas milenarias, personas que no podían masticar vivieron por mucho tiempo bajo el cuidado de otros; el cuidado está en nuestra naturaleza humana. Somos capaces de compasión, afecto, amor, dedicación, ternura, todos tenemos valor moral para cuidar y ser cuidados. Sin embargo, existe también la desconexión afectiva que se aprende en contextos culturales específicos donde la competencia, el odio y el miedo excluyen o legitiman formas de ser egoístas y aisladas. Muchos de nuestros problemas como sociedad tienen que ver con esta situación de “sálvese quien pueda”. Estas actitudes son aprendidas y por ello también pueden ser transformadas por la educación. Por ello, educar en los afectos y los sentimientos en los escenarios pedagógicos requiere hacer una arqueología del descuido para extraer lo que subyace en nuestras acciones, en los contextos donde interactuamos y poder así formar para el cuidado.

En este mismo sentido, el profesor Angulo Rasco (2022) nos habla de la justicia afectiva como una necesidad educativa y política inaplazable.



La cultura de la comunidad, sus reglas, normas y valores son determinantes para entender nuestra vida desde las actitudes y emociones, es en la estructura sociocognitiva del lenguaje donde está la intencionalidad para comunicarse con otros. La cooperación es un mecanismo evolutivo fundamental, Butler (2022) establece que una vida buena no puede plantearse solo en términos estrictamente individuales. La desconexión afectiva que me hace desconocer al otro, no darle importancia, no tenerlo en cuenta, es una creación cultural y, por tanto, puede ser revertida por la educación.

Carol Gilligan (2008), como se cita en Mondal (2023), valora una ética del cuidado igual que la ética de la justicia. La ética del cuidado es una forma alternativa también de justicia, en la que hay un juicio más contextual como tendencia a adoptar el punto de vista del “otro particular”, con sus peculiaridades a la intervención de los sentimientos, la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar. Como se tiene en cuenta el contexto, no existe una única solución al problema moral. Responsabilidad por los demás, preocupación por la posibilidad de omisión de no prestar ayuda cuando podríamos hacerlo. Desasosiego por no actuar, cuando habría que hacerlo, pues la inmovilidad sustentada en la indiferencia es, realmente, un problema social y humano. La cooperación, como comportamiento y decisión evolutiva, se fundamenta en la comprensión del mundo como una red de relaciones, es en ellas que se inserta el yo con los demás, y de ahí surge un reconocimiento de las responsabilidades, necesidades y cooperaciones con esos demás que me circundan y con quienes comparto el mundo.

Para Gilligan (2008), como se cita en Mondal (2023), la ética del cuidado no es ni kantiana¹ ni utilitarista,² pues asume el ser humano en su particular vulnerabilidad, contingencia, fragilidad; no es un racionalismo abstracto y universal como imperativo categórico desde los derechos humanos, las leyes, el Estado. La ética del cuidado se compadece

1 Cumplimiento de reglas morales, deber y razón práctica.

2 Realismo moral, se basa en demostrar la verdad de las oraciones éticas expresadas por proposiciones.



de la interdependencia de unos con otros. ¿Podríamos llamarla una ética de mínimos?, ¿podríamos relacionarla con los juegos de lenguaje? Su compañera de investigaciones Nel Noddings (2008), como se cita en Mondal (2023), establece dos tipos de cuidado: cuidar al otro cara a cara y cuidar a los otros que no conocemos, y dice: “si nos han cuidado bien y hemos cuidado bien entramos a lo público con un sentimiento de compañerismo por los demás” (p. 1).

Las citas anteriores y la manera como algunos autores más contemporáneos asumen, casi como máximas, lo expresado por otros clásicos dan cuenta de la preocupación en diferentes épocas por distintos pensamientos, manifestando, como principio vital, las formas de relacionamiento entre personas. Las distintas voces invitan a entender el sentido de ser y estar con otros. En esa medida, los argumentos que se desarrollan a continuación hacen hincapié en cómo algunos de esos pensamientos han sido abordados de manera específica por el pensamiento crítico, en el ámbito educativo y pedagógico, asumiendo dialógicamente la relación entre ética, cuidado y procesos formativos.

Ética del cuidado en sentido formativo

La nueva *Ética de la Liberación: en la edad de la globalización y la exclusión*, escrita por Enrique Dussel desde 1993 (1998b), mencionando los debates ya indicados, intenta responder de manera sistemática, aunque desde la incertidumbre propia de toda reflexión con pretensión de verdad y validez, pero al fin solo “pretensión” (nada más y nada menos), al formalismo de la Ética del Discurso (mostrando la necesidad de un principio “material” universal, que reemplaza definitivamente la búsqueda de una “economía trascendental”), a la parcialidad de ciertas éticas materiales (como la utilitarista, la de los comunitaristas, de los axiólogos, las éticas de la felicidad, etc.), articulando arquitectónicamente una moral discursiva de la validez, pero completando ambas desde una ética de la factibilidad (que asume también la racionalidad estratégica e instrumental). La primera parte de dicha ética termina



con un tema que deberá ser ampliado en el futuro: la “pretensión de bondad” (Dussel, 1998a).

La ética es entendida como ese conjunto de principios que nos permiten individualmente ser, estar y actuar en la vida, con la “pretensión de bondad”, al decir de Dussel (1998a), para estar y relacionarnos junto con otros, responsable y sensiblemente, en vínculo con lo otro. En esta comprensión, por supuesto que discursos, sentidos, percepciones, sentimientos, emociones, hacen parte, definen e interfieren en ese conjunto de principios, los cuales necesariamente se materializan en acciones concretas, de tal manera que, cuando se habla de ética, estamos hablando del accionar del pensamiento, el sentir de la idea y la praxis situada de uno y otra frente a la otredad humana y no humana, pues como lo manifiesta en sus versos John Donne (1624, como se cita en el epígrafe de Hemingway, 2024):

[...]

Ningún hombre es una isla, ni se basta a sí mismo;

todo hombre es una parte del continente, una parte del todo.

Si el mar se lleva una porción de tierra, todo el mundo queda disminuido,³

Como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos,
o la tuya propia.

Ninguna persona es una isla; la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque soy parte

de la humanidad; por eso, nunca preguntes por quién doblan
las campanas;

Doblan por ti.

Lo anterior confiere peso y afecto a la actuación ética, dado que el discurso acerca de las prácticas adecuadas de ese grupo de valores adquiere relevancia en contextos específicos, es decir, en la cotidiani-

3 La negrilla subrayada parafrasea el original “toda Europa queda disminuida”.



dad; puesto que es en la vida diaria donde la vida misma toma formas, llena lugares, guía percepciones, crea conexiones, dirige procesos, provoca cambios, establece derechos y representa referentes. Todo esto en relación con la existencia material, emocional y simbólica. Bajo estos entendidos, el propósito de este escrito es señalar la importancia de la relación entre ética y cuidado, de manera situada, no solo porque es urgente repensarnos el sentido de la formación ética como proceso transformador, sino porque la misión de la Universidad como centro de pensamiento educativo es precisamente preguntarnos por nuestra relación con la vida cotidiana: ¿Cómo formarnos para ser sujetos cuidados y cuidadosos? ¿Cómo el ser universitario, como identidad, se sitúa subjetiva y objetivamente en una apuesta educativa por y desde el cuidado? ¿Cómo las relaciones políticas al interior de la universidad permiten proyectarse al exterior de ella, en otros escenarios formativos? ¿Cómo son las relaciones pedagógicas en el presente? ¿Qué prácticas pedagógicas como maestras/os en formación llevamos a los territorios y asumimos en nuestros espacios vitales? Máxime si acogemos el principio freiriano: “Es esencial cerrar la brecha entre lo que dices y lo que haces, para que en cualquier momento tu discurso sea tu práctica” (Freire, s. f., como se cita en Afroféminas, 2021).

Sin lugar a dudas, una manera efectiva de cerrar la brecha es apostarle al cuidado como principio ético, que asume la pretensión de ser resistencia, propuesta y oposición real a modelos globalizantes y mercantiles instaladores de sentidos y valores oficiales y homogeneizantes, que reducen todo a competencias y estándares. Esto, al negar uno de los principios axiológicos de la ética, la solidaridad, entendida esta como valor, virtud y acción que rige la vida social y la condición humana. La solidaridad nos sensibiliza, por ello es importante formar seres y sociedades que sientan y piensen críticamente las realidades concretas que afectan a la humanidad, el mundo y la vida. Asumir la formación del cuidado desde una ética solidaria nos permite comprender a partir del sentir, de modo que nos permita responsabilizarnos con la transformación real buscando y accionando alternativas concretas que se vean reflejadas en el ámbito íntimo, privado, público, lo que nos exige como



formadores hacer relación dialógica, práctica y política en derechos, servicios, costumbres, hábitos, principios y valores.

La disputa de sentido, que plantea una ética del cuidado en temas de formación, pone en tensión una decisión fundamental: si queremos vivir y perpetuar un modelo individualista e indiferente a la existencia de otros, si nuestros sentires nos responsabilizan de cultivar y transmitir como valor máximo el éxito, basado en protagonismo, popularidad, endiosamiento o, por el contrario, optamos por formar en y para la solidaridad, justicia, equidad, fraternidad y respeto hacia el otro y lo otro. Estos son conceptos, valores y acciones que se enseñan, aprenden y transmiten como tradición, signan una cultura, definen una sociedad y le dan valor a sus ciudadanos, personas, colectividades y, en este caso, identidad universitaria, que en su integralidad hace, existe y es organizativamente en entornos también vitales, puesto que, en los Estados modernos,

El ser ciudadano implica pertenecer a una comunidad política, social y económica, donde nuestras sociedades humanas se fueron organizando por medio de un Estado, que nos identifica y nos resalta ante los demás países, así que se deberá restaurar el significado de la cultura en nuevas generaciones y en el entorno.
(Giraldo, 2021, p. 2)

En la formación del “ser”, la fortaleza del cuidado como Universidad Pedagógica es recuperar la comprensión del sujeto en el contexto de la comunidad académica, imprimiendo al sentido identitario la defensa del derecho a la educación en todos sus niveles, particularmente en el superior, al cual un país que le ha apostado por mucho tiempo a la transición política le ofrece esperanza para que piense, cree y aporte conocimiento sensible y proporcione ideas, técnicas, saberes en torno a una transición ética, que permita cuidar lo descuidado. En particular, nuestra Universidad asume la política del cuidado para que maestras/os/es se formen y al mismo tiempo formen asumiendo la invitación de Simón Rodríguez (Rosales, 2007); la libertad debe ser tema crucial en la educación, su finalidad se logra cuando el interés está centrado en la acción, para que se sienta lo que se necesite sentir, se entienda y



transfigure lo que necesita transformarse y se cuide lo que requiere ser cuidado. Plantea bell hooks (2024) que

el compromiso de enseñar bien es un compromiso con el servicio. [...] el servicio restaura la conexión entre las diferentes etapas del proceso formativo contrarrestando la separación artificial entre el aprendizaje de las escuelas públicas y la experiencia universitaria. Los profesores que pueden preguntar a los estudiantes: ¿Qué necesitas para aprender? O ¿cómo puedo servirte? Aportan al acto educativo un espíritu de servicio que honra la voluntad de aprender de los estudiantes. Los actos comprometidos del cuidado demuestran a todos los estudiantes que el propósito de la educación no es dominarlos ni prepararlos para ser dominadores, sino crear las condiciones para la libertad. (p. 101, 109)

El hecho de preguntarse constantemente por el sentido y el ser del maestro en relación con la existencia de los otros actores pedagógicos no siempre obtiene respuesta, pero sí es el *inicio de todo conocimiento*, como plantean Freire y Faúndez (2013). A continuación, se presentan algunos abordajes que contribuyen, asumiendo los interrogantes hasta ahora formulados, a profundizar en las dudas y posibilitar caminos de posibles respuestas a esa gran pregunta situada pedagógicamente sobre la ética del cuidado.

Abordajes del cuidado desde perspectivas ético-pedagógicas

El otro se revela realmente como otro, en toda la acuidad de su exterioridad, cuando irrumpe como lo más extraordinario y distinto, como lo no habitual o cotidiano, como lo extraordinario, lo enorme (fuera de la norma), como el pobre, el oprimido; el que, a la vera del camino, fuera del sistema, muestra su rostro sufriente y sin embargo desafiante: “¡Tengo hambre!, ¡tengo derecho a comer!”. El derecho del otro, fuera del sistema, no es un derecho que se justifique por el proyecto del sistema o por sus leyes. Su derecho absoluto, por ser alguien



libre, autónomo, se funda en su propia exterioridad, en la constitución real de su dignidad humana. Cuando se avanza en el mundo, el pobre conmueve los pilares mismos del sistema que lo explota. Su rostro (*pnim* en hebreo, *prósopon* en griego), persona, es provocación y juicio por su sola revelación (Dussel, 1996).

Sería imposible encontrarse con acepciones de cuidado y pedagogía donde la Otredad se encuentre ausente. La propia naturaleza del verbo *cogitare* y *curare*, que da lugar a la acción de cuidar, se desarrolla fonéticamente a partir del verbo latino *cogitare* ‘pensar’ (etimológicamente ‘perseguir algo en la mente’), un verbo de ‘actividad intelectual’. (Toro, 2017, s. p.)

Lo anterior implica pensamiento, idea, razón, orientados a accionar comportamiento, actitud, voluntad, disposición, creencia, entre otros, frente y en relación a ese *alguien*, concebido como *libre, sagrado*. Frente a esto, la palabra pedagogía proviene *pedós*, significa hijo/a, luego derivado en *paidós*, que alude a niño/a, y *agein*, que refiere a guiar o conducir, acciones que implican por lo menos una relación dual, de un alguien en vínculo con otro susceptible de ser tutelado o llevado, para o hacia algo. Hemos de recordar cómo lo ilustra el *Diccionario etimológico castellano* (s. f.) que, en la Antigua Grecia,⁴ el problema de la enseñanza es, básicamente, cómo hacer del hombre un ser libre, es decir, cómo enseñar la virtud. Cómo conseguir que quien está siendo llevado, guiado, ame la verdad y quiera la belleza. Entonces, la educación está referida a un modelo superior de hombre. De este modo, la enseñanza debe ser un arte que sea capaz de activar todo el ser, no solo en sus estructuras cognitivas. En síntesis, la enseñanza debe transmitir un conocimiento integral, pues abarca tanto la dimensión teórica como práctica.

Como se puede ver, desde las citadas aristas se van resaltando argumentos vinculares de la relación dialógica entre el yo y el otro como unidad existencial, y el pensamiento y la acción como principio consecuente del cómo ser y estar con los otros y lo otro. Si las

4 Ver <https://etimologias.dechile.net/?pedagogia>



campanas doblan por otros y también por mí, la pregunta es ¿cómo quiero que suenen?, ¿cómo deseo su tonalidad? El deseo tiene que ver con lo existente y con lo que se pretende pueda llegar a ser, lo cual requiere observación, decisión, acción y transformación. Pero como lo hemos señalado, en términos sociales y políticos, este proceso de sentir y pensar no es meramente individual, contemplativo. El repicar de las campanas no es únicamente la tonalidad que se escucha, sino el sentido de su llamado, que puede significar peligro, tiempo marcado, anuncio para la agremiación o noticias de tristeza o alegría.

Con relación a esos llamados, presentaremos algunas maneras como se han escuchado esas tonalidades, de acuerdo con distintos abordajes dialogantes entretejidos alrededor del cuidado, la pedagogía y la ética.

La ética en la filosofía de Ludwig Wittgenstein

Este filósofo, considerado uno de los mayores transformadores de la filosofía en el siglo XX, origina el llamado giro lingüístico en filosofía, afirmando que los límites del mundo son los límites de mi lenguaje y que es posible comprender el mundo gracias a las proposiciones de la lógica simbólica. A propósito, sugiere este autor que:

El mundo se divide en hechos: un hecho es una combinación de elementos, objetos, entidades, cosas. Los hechos en el espacio lógico son el mundo. Es esencial a la cosa poder ser parte constitutiva de un hecho atómico. La figuración de los objetos forma el hecho atómico. En el hecho atómico los objetos penden unos de otros como los eslabones de una cadena. La existencia de los hechos atómicos es la realidad. Nosotros nos hacemos figuras de los hechos. Pensar es operar con símbolos y este ejercicio se realiza en el lenguaje. Somos lenguaje, pero el lenguaje supone la relación con otros que comparten semántica, sintáctica, pragmática y gramática. No hay lenguaje privado. (Wittgenstein, 1957, p. 33)

De acuerdo con esta apretada síntesis, el mundo de los hechos atómicos se puede expresar con el lenguaje de las tablas de verdad mediante



enunciados y conectores (p, q, r, - o, y, no, si entonces, no...),⁵ esto es lo que se puede decir del mundo.

Figura 1.

Tablas proposicionales

a	b	c = f (a, b)
V	V	V
V	F	F
F	V	F
F	F	V

Es claro que la ética no se puede expresar.

De la voluntad como sujeto de la ética no se puede hablar.

Fuente: Wittgenstein, 1957.

Las proposiciones de la lógica son tautologías, contradicciones o proposiciones genuinas que tienen valor de verdad, sentido y significado. La filosofía es un ejercicio para poner límites al pensamiento en el lenguaje, haciendo una profilaxis de lo que puede ser dicho y de los malentendidos que se generan cuando se confunden los enunciados atribuyendo valor de verdad a lo que no lo tiene.

Consecuente con su teoría pictórica, Wittgenstein (1957) afirma que “la ética no se puede expresar... la ética es trascendental... la ética no trata del mundo... en el mundo no hay ningún valor” y añade: “Si todas las cuestiones científicas pudieran responderse, el problema de nuestra vida no habría sido más penetrado” (1957, p. 75);⁶ es decir, aquí ya hay una postura frente al entendimiento de la ética como mera prescripción moral del deber ser, pues si en el mundo no hay ningún valor, los

5 Estas tablas proposicionales hablan del mundo con valoraciones morales; sin embargo, lo que no pueden decir se traduce en sentido ético. La ética no se dice, se muestra cuando se asume el mundo como propósito, cuando hay voluntad, acción práctica (cultural, social, ecológica, espiritual).

6 Wittgenstein en su *Tractatus Logico-philosophicus*. El propio autor presenta su obra así “Mi libro traza, por así decirlo, desde el interior los límites de la esfera ética, y estoy convencido que esta es la ÚNICA forma rigurosa de trazar sus límites. En pocas palabras, considero que ahí en donde tantos otros hoy peroran, me las arreglé para poner todo bien en su sitio callándome sobre ese asunto” (Wittgenstein, carta a Ludwig von Ficker, citado en Chauviré, 1989, p. 75).



quiénes, cómo y los porqués sobre las valoraciones atribuidas deben analizarse. Ello implica pensar política, histórica y culturalmente los sentidos de ese mundo; necesariamente se convoca al pensamiento, la percepción y la relación con quienes producen esos pensamientos, seres situados, ubicados e intercedidos.

En 1930, en Cambridge,⁷ Wittgenstein, como se cita en Ierardo (2024), dicta una conferencia en la que señala que hay dos sentidos acerca del uso de las expresiones sobre ética: las que tienen un discernimiento trivial o relativo y las que tratan de expresar un valor absoluto. El uso trivial sucede cuando hablamos acerca de una buena silla, de un buen pianista, de tal manera que mediante el análisis lo podemos reducir a un hecho en el mundo, a un acontecimiento dentro del mundo, perdiendo entonces su carácter de juicio de valor, por lo que deja de pertenecer al campo de la ética. Las proposiciones de la ética en sentido absoluto son aquellas que nos exigen una acción voluntaria que no se mide por las consecuencias y sin tener la posibilidad de no cumplirla. La ciencia natural se expresa por medio de proposiciones con sentido acerca de los hechos, pero tiene unos límites; no puede expresar lo ético, tal como una taza de té tiene un tope y no se puede llenar sino hasta allí. El dolor, la rabia, el sentimiento y la emoción son hechos que estudia la psicología y, en ese sentido, no pueden expresar lo ético, como tampoco la simple descripción de un asesinato incluye algún juicio ético. Describir el mundo no es interpretar su sentido desde los valores; pero como sentimientos o pulsiones sí intervienen en las acciones que rompen o fracturan los principios éticos, de ahí que, en términos de educación, estos sí les competen a procesos de formación; como diría Kant, tienen que ver con la segunda naturaleza, en donde la

7 “Esta exposición fue publicada por primera vez en *The Philosophical Review*, vol. LXXIV, n. 1, en enero de 1965. Sus editores en la introducción escribieron la siguiente nota: La conferencia que presentamos a continuación, inédita hasta este momento, fue preparada por Wittgenstein para pronunciarla en Cambridge entre septiembre de 1929 y diciembre de 1930. Probablemente se dictó en la sociedad conocida con el nombre «The Heretics» en la que, por estas fechas, dio una conferencia. El manuscrito no lleva título. Por lo que sabemos, ésta fue la única conferencia pública escrita o pronunciada por Wittgenstein. (Ierardo, 2024).



razón puede modificar (léase transformar) el estado de cosas, incluso la de configurarse como hombre. Al respecto, Kant (2009) sugiere que “por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él. Hay que notar que el hombre es sólo educado por hombres, hombres que, a su vez, están educados” (p. 31).

Siguiendo con Wittgenstein, queda claro que el mundo de los hechos no es el de los valores y que se comete un error categorial o falacia naturalista cuando se confunde el deber ser con el ser. La voluntad como sujeto de la ética se pone como límite del mundo. Es ella la que amplía o reduce el mundo según su buena o mala actitud hacia él, entonces, el valor no es un hecho en el mundo sino un acto de voluntad, una posición del sujeto. La ética no se dice, la ética se muestra en las decisiones que tomamos desde la voluntad. No son discursos o prescripciones sino acciones con sentido moral realizadas en la sociedad las que dan cuenta de mi actitud hacia los demás, hacia mí mismo y hacia la naturaleza; ellas muestran el mundo desde la voluntad.

En su última época, Wittgenstein cambia su manera de pensar sobre la teoría del significado y ya la suscribe a la teoría pictórica, sino que afirma que el significado es el uso que la comunidad da a los enunciados y a las formas de actuación que están concatenadas con esos mismos enunciados. Es la teoría de los juegos de lenguaje.

En concordancia con este autor, se afirma que el lenguaje consiste en juegos de lenguaje. No hay un lenguaje, lo que hay son incontables juegos de lenguaje. Cada uno de ellos funciona en su propio sentido, se engrana en un determinado contexto, se integra en una determinada acción, constituye una determinada forma de vida. El lenguaje es una actividad humana compleja y dinámica como la vida misma, las culturas y las sociedades. El lenguaje es abordado como una caja de herramientas que se usa para diferentes propósitos y tiene sentido y significado en el contexto.

Estas líneas bastan para señalar los límites que encuentra el entendimiento cuando pretende reducir las cuestiones fundamentales acerca del sentido y significado de la formación humana a una racionalidad positivista, cuyas técnicas instrumentales reducen la realidad a lo



medible y la comprensión humana a un conjunto de enunciados verdaderos, estandarizados y legitimados por la estadística y la psicometría. El mundo de la voluntad no es el mundo de la representación.

La ética en la obra de Ernst Alfred Cassirer

Para este filósofo y sociólogo polaco, la discusión sobre estas posturas encuentra otro vértice, en su filosofía antropológica. Cassirer (2002) pone en discusión lo anterior, planteando que

[...] en lugar de definir al hombre como un animal racional lo definiremos como un animal simbólico. De este modo podemos designar su diferencia específica y podemos comprender el nuevo camino abierto al hombre: el camino de la civilización. (p. 49)

Con Cassirer (2002), el mundo de la cultura cuenta en la comprensión de la dimensión ética, pues el hombre no crea la realidad, pero tiene la posibilidad de interpretarla; cuando se produce conocimiento, no se reproduce la realidad, se asume desde la configuración que se tenga de ella. Estas representaciones no son innatas, responden a estructuras culturales que, a su vez, son constituciones de conocimiento organizado, es decir, la experiencia del hombre se sostiene y cobra valor a partir de sus obras, estas responden a procesos racionales. Cassirer (2002) expresa que:

En lugar de investigar meramente los presupuestos generales del conocimiento científico del mundo, había que proceder a delimitar con precisión las diversas formas fundamentales de ‘comprensión’ del mundo y aprehender con la mayor penetración posible cada una de ellas en su tendencia y forma espiritual peculiares. (p. 7)

El pasado ha puesto en evidencia cómo varias de esas “comprensiones” han normalizado, justificado y validado como valores dominantes la exclusión, el trato desigual y el desprecio hacia esos otros que igualmente forman parte de la cultura, incluso la nacional. En el siglo XX, la cultura alemana, considerada superior, suprimió otras manifestaciones de una unidad; para este autor el odio que la ideología del nazismo



expandió en los años treinta contra los judíos respondía en gran parte al hecho de que este pueblo había dado el paso desde una religión mítica a una religión ética. Hay formas de publicidad constructiva que conducen a una comunidad basada en los lazos de la autonomía y el libre pensamiento de todos, y una publicidad mendaz que no duda en recurrir a la manipulación para llevar a cabo su labor de difundir el caos. Mientras la Ilustración confía a los seres humanos las bridas de su destino, la ceremonia de la confusión del totalitarismo les arranca toda posibilidad de controlar lo que sufren y experimentan.

Para Cassirer (2002), toda actividad cultural y sus representaciones simbólicas, ya sea desde el lenguaje, los mitos, la creación artística, la ciencia y, por supuesto, la educación, son manifestaciones concretas de actividades humanas, emanadas de ideas, sentires, creencias que dan cuenta de la construcción cultural; de ahí la necesidad de una teoría del símbolo y su incidencia en las percepciones cognitivas y actividades pensadas intelectualmente por sujetos acunados culturalmente. La formación del individuo está definida, permeada, signada por el Estado, arte, religión, familia, desde ellas los sujetos culturales igualmente desarrollan su teoría del lenguaje, mito/religión, arte y ciencia como formaciones culturales; es decir, en una interdependencia de doble vía, la cultura incide en la educación y la educación, a su vez, en la cultura.

De acuerdo con estas consideraciones expresadas por Cassirer, la pedagogía actuaría como un puente entre la herencia cultural y su transformación; sin duda, no de forma inocente o imparcial, sino en correspondencia con intereses, posicionamientos y materialidades concretas que dependen de las representaciones simbólicas que, a su vez, producen creencias, pensamientos y comportamientos humanos que, de igual manera, no son inocentes ni imparciales *pues* justifican o se oponen a los proyectos de sistemas y sus leyes, esas que promueven el derecho a ser otro, pero que al mismo tiempo lo reprimen. En este sentido, el cuidado pedagógico recae en un principio ético: ser consecuente con la creencia, la representación, el decir y hacer de estas. La pregunta es la consecuencia en torno a qué sentidos. El de la vida, el respeto a esta o la defensa de ella a costa de la eliminación de otras.



La ética entonces es la decisión que conduce al cuidado como política, principio y representación simbólica.

La ética en la obra de Peter Singer

Este filósofo australiano, en su *Ética práctica* (2009), se enfoca en examinar las razones y los modos en que las motivaciones de las personas oscilan entre alcanzar la armonía y experimentar la desestabilización. Por lo mismo, el cuidado se constituiría en la consideración de la igualdad para el logro de tal interés, pero ¿qué interés? Las respuestas a esta pregunta convocan el principio ético de la responsabilidad, tanto de lo que se hace como de lo que se podría haber evitado que se hiciera, es decir, están implicadas en este principio la acción y la inacción del ser humano, principalmente en lo concerniente a producir o evitar el dolor y sufrimiento a los seres humanos y los no humanos. El aprendizaje sobre realizar o no ciertas acciones exhorta a que nos dediquemos a comprender lo que es correcto y lo que no lo es, no de manera absoluta, sino en función de nuestra responsabilidad. Reflexionar éticamente significa considerar de manera racional y humana no solo a la humanidad, sino también a otros seres que experimentan sufrimiento, por decirlo de otra forma.

De tal manera que una ética reflexiva no solo se ocupa del cuidado sobre una única especie por considerarse superior; por el contrario, le exige a esta, precisamente porque piensa, razona y dirime sobre su propio dolor, que sea cuidadosa de otras que comparten la existencia con ella, pues de no hacerlo se estaría justificando que personas en condiciones de mayor vulnerabilidad puedan ser tratadas de manera injusta y deplorable. Singer pone como ejemplo a unos niños huérfanos, personas con algunas dificultades o singularidades, tanto sociales como biológicas o físicas. No asumir el cuidado con las otredades no humanas, o no hacer nada para evitar el maltrato hacia ellas, justifica la actuación de quienes se posesionan de la “superioridad racial” para ejercer dolor y sufrimiento a otras que consideran inferiores. Pues el cuidado y respeto que una



sociedad tiene hacia los animales está íntimamente ligado a la bondad de carácter y puede existir solo en conexión íntima con la humanidad.

Singer (2004) señala cuatro malentendidos que se deben tener en cuenta cuando hablamos de formación ética: la ética no es un conjunto de prohibiciones; tampoco es un sistema ideal noble en teoría, pero malo en la práctica; no es solo inteligible en el contexto de la religión; y no es algo relativo o subjetivo. La ética tiene que ver con la argumentación o razón de los juicios morales que, como vimos, se basa en la voluntad de los sujetos y tiene que ver con el lenguaje que supone siempre al otro en la sociedad, que no es una construcción científica que explica la moral o impone normas universales y que mucho menos se reduce a propiedades de objetos en el mundo que se pueden describir sin ninguna implicación moral.

Cuidar es implicarse, responsabilizarse y reflexionar sobre el otro y lo otro. Eso significa no sobreponer nuestros intereses y necesidades humanas por encima y a costa de las de otras especies, puesto que se nos demanda tomar posición por estilos de vida distintos a la depredación legitimada en la superioridad especista, pues el ser ético, con mayúscula, no se enfoca únicamente en la decisión de no hacer daño, sino de tomar acciones conscientes, es decir, actuar para ayudar y proteger a otros seres sintientes; por lo mismo, enseñar la bondad hacia otras especies es una virtud que necesita asumirse socialmente.

Desde esta perspectiva, la pedagogía tiene un papel preponderante en la formación de la humanidad sensible, respetuosa y responsable consigo misma y con las demás especies. Como ser racional, el ser humano puede trabajar para asumir culturalmente acciones que conlleven vínculos y articulaciones de respeto con otras especies y sistemas vivos. En estos procesos, la conciencia ambiental necesariamente requiere asumirse como principio ético de defensa por la existencia digna.

Como lo venimos argumentando, entonces, los conceptos de ética y cuidado cobijan la mismidad, la otredad y la bioexistencia; son categorías dinámicas que asumen las emergencias, problematizaciones y realidades de la propia vida. Por ello es acertada la pregunta sobre el



sentido de los mismos; porque, aún hoy, nos seguimos preguntando sobre lo que ya se ha disertado desde hace siglos.

La ética en la obra de Adela Cortina

De manera escueta, esta filósofa española (2007) se hace preguntas profundas, aunque a veces por trivializadas parecieran desgastadas, y hacemos mención de las siguientes: ¿Para qué la ética?, ¿qué lugar tiene esta en la vida democrática?, ¿qué tienen que ver los valores éticos con los proyectos de ciudadanía?, ¿qué valores mínimos se requieren para vivir en sociedad?, entre otras preguntas que nos ayudan a contextualizar nuestro interés por el cuidado. Las respuestas a estos interrogantes, por supuesto, necesitarían de tratados disciplinares, no obstante, ubicando las incógnitas en tiempos y espacios específicos, como plantea la autora, pasaremos de la concientización moral a la realización ética como objetivo. Esto en buena parte depende, dice Cortina (EAFIT, 2017), de “educar en positivo y educar éticamente para que haya gente tan convencida de que hay cosas que no tienen ningún sentido hacerlas”.

Los valores mínimos en una democracia se traducen en derechos, no como los límites mínimos, sino al contrario como los estándares de bienestar que todo ser humano debe tener en plenitud; estos a su vez deben materializarse efectivamente, se traducen en el cuidado del Estado para sus ciudadanos, y estos a su vez deben reciprocidad en su vínculo de cuidado cívico; en esta ligación responsabilidad-correspondencia el corazón tiene un lugar, por ello la ética es de cordialidad: instituciones-ciudadano, ciudadano-ciudadano, en un reconocimiento y respeto mutuo. La orientación, en sentido formativo, para que las acciones de las partes vinculadas puedan construir lo anterior, requiere de formación para la democracia desde “una ética del cuidado para construir una sociedad más justa” (EAFIT, 2017):

El reconocimiento recíproco y cordial es el vínculo, la *ligatio* que genera una *obligatio* con las demás personas y consigo mismo, un reconocimiento que no es solo lógico, sino también compasivo.



Con los seres no humanos, cuando son valiosos y vulnerables y pueden ser protegidos, no hay reconocimiento recíproco, claro está, pero sí un aprecio de lo valioso que genera una obligación de responsabilidad. (Cortina, 2009, p. 51)

En sentido formativo, Cortina (2013), desde la pregunta ¿para qué sirve la ética?, aporta elementos importantes que dialogan con la necesidad, responsabilidad y valor del cuidado:

- Para recordar que los seres humanos necesitamos ser cuidados para sobrevivir y que estamos hechos para cuidar de los cercanos, pero también para recordar que tenemos la capacidad de llegar hasta los lejanos, creando vecindarios nuevos. Para eso hace falta no solo poder, sino también querer hacerlo.
- No se construye una sociedad justa con ciudadanos mediocres, ni es la opción por la mediocridad el mejor consejo que puede darse para llevar adelante una vida digna de ser vivida.
- Para aprender a degustar lo que es valioso por sí mismo, para estrechar el vínculo con todos aquellos que son dignos de respeto y compasión.
- Para ser protagonista de la propia vida, autora del guion de la propia biografía, para construir con otros la vida compartida, sin permitir que nos la hagan. Para realizar un sueño, el de una sociedad sin dominación en la que podamos mirarnos a los ojos sin tener que bajarlos para conseguir lo que es nuestro derecho.
- Para ayudar a construir una democracia más auténtica que sea gobierno del pueblo.
- Para abaratar costes en dinero y sufrimiento en todo aquello que depende de nosotros, e invertirlo en lo que vale la pena, sabiendo priorizar.
- Para intentar forjarse un buen carácter, que aumenta la probabilidad de ser felices y justos, al ayudar a estimar los mejores valores y optar por ellos.
- Para recordar que es más prudente cooperar que buscar el máximo beneficio individual, caiga quien caiga, y buscar aliados más que



enemigos. Y que esto vale para las personas, para las organizaciones, para los pueblos y los países. Que el apoyo mutuo es más inteligente que intentar desalojar a los presuntos competidores en la lucha por la vida. Generar enemigos es suicida.

- Para aprender a apostar por una vida feliz, por una vida buena, que integra como un sobreentendido las exigencias de la justicia y abre el camino a la esperanza.

Desde finales del siglo pasado, las vivencias, la calidad de la educación, la evaluación y la democracia se han visto enrarecidos, diezmados y limitados por el capitalismo voraz (neoliberalismo) que ha mercantilizado uno de los derechos fundamentales, es decir, uno de los mínimos vitales, sujetando y controlando las prácticas de enseñanza desde dispositivos de poder, excluyendo las diferencias y unificando los propósitos con políticas puramente económicas, convirtiendo espacios, sujetos y campos pedagógicos en índices de mercado y productividad en términos de eficiencia y eficacia. Esto al medir procesos humanos, vitales, afectivos, sensibles, lógicos y racionales como si fueran productos de vitrina ceñidos a estándares, modelos y medidas predeterminados, desconociendo el trabajo colectivo, la solidaridad y el respeto, negando también la autoestima, la confianza y la interacción social, de ahí que no solo es pertinente sino urgente volver seriamente la mirada al diálogo vinculante del cuidado, la pedagogía y la ética, como defensa y exigencia de:

El valor de todos los hombres concretos [...] este es el mensaje de quienes ven en el diálogo la forma de integrar justicia y solidaridad. Pero también el mensaje de cuantas/cuantos acuerdan, frente a las éticas centradas exclusivamente en la justicia, que la conciencia de lo justo es una forma de conciencia moral, pero no la única, que en el mundo moral suena la voz de la justicia, pero también una voz diferente: la voz de la compasión y el cuidado. (Cortina, 2007, p. 155)

Cortina (2007) rechaza la tesis del egoísmo inteligente que nos hace unirnos para formar sociedades; según ella, somos seres predispuestos a



cuidar de nosotros mismos y de los otros. Esta propensión para cuidar la llevamos ya en la entraña de nuestra humanidad. Pero esta disposición hay que cultivarla desde que nacemos porque somos vulnerables. Contra el egoísmo inteligente abundan hoy estudios científicos que demuestran que estamos preparados para valorar positivamente cuanto contribuya a nuestra supervivencia y bienestar y la de nuestros hijos y nuestras parejas, y para experimentar como negativo todo lo que ponga en peligro esos bienes. Tenemos la capacidad de valorar y, por ello, preferimos unas cosas a otras, hacemos elecciones y tomamos decisiones. Es esta capacidad de cooperar la base de la moralidad humana y se puede enseñar en la sociedad.

Sin embargo, podemos dar un paso más allá del cuidado y la preocupación por los hijos y la familia para colaborar en el cuidado de los otros asumiendo una actitud de desvelo, solicitud, atención, diligencia en relación con alguien o con algo, pero también una actitud de preocupación, de inquietud por el ser al que se está ligado por lazos de parentesco, proximidad, afecto, amor, e incluso supone precaución y prevención para evitar que le ocurra algo malo a ese alguien. El cuidado es un modo humano de estar en el mundo, nos dice Cortina (2007), recordando a Heidegger: si somos seres arrojados al mundo, tejidos de temporalidad, con una existencia finita y los únicos seres que sabemos que vamos a morir, es, por tanto, una necesidad tanto ontológica como ética protegernos mutuamente como requisito esencial para otorgarle significado a nuestras existencias. Somos seres finitos. Mientras permanecemos vivos, entender esto nos invitaría a festejar incesantemente la vida, ya que la muerte es inevitable.

Cuidar sería entonces la gran alternativa al fracaso del mundo en que vivimos. Ser ciudadano del mundo significa tener la capacidad de superar el limitado espacio de nuestros propios intereses para abrirnos a lo universal, para sentirnos parte de la inmensa comunidad humana que habita el planeta. Es esta una cuestión de ética, una ética planetaria. Se trata de cambiar de actitud, de adoptar voluntariamente la disposición a cuidar, que es una relación amorosa, respetuosa y no agresiva con la realidad y, por eso mismo, no destructiva.



Ese cambio de actitud también implica pensarse lo estructural, por ejemplo, preguntarnos, como maestros/as, universitarios y actores/as de pensamiento, cuál es la disposición de cuidado de la:

universidad empresarial se concibe como un negocio, que no se diferencia de ningún otro, debido a lo cual la educación se convierte en una “industria”, cuyo objetivo supremo radica en obtener un producto mercantil (título), para lo cual existen insumos, que son los estudiantes y administradores de insumos que son los profesores. En concordancia, la educación debe funcionar como cualquier otro proceso productivo. (Vega Cantor, 2025, p. 30)

¿Por qué la pregunta?, es necesario recordar que en nuestro país la Constitución Política de 1991 legisló sobre el sector educativo:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67)

En virtud de esa legislación constitucional se elaboró la Ley General de Educación en 1994, que define los fines de la educación y reglamenta sus niveles y modalidades, define la autonomía escolar, establece el gobierno escolar, el Proyecto Educativo Institucional, las juntas nacional y departamental de educación, los foros. En su artículo 9 dice que se regirá por una ley estatutaria y en el artículo 72 establece el Plan Decenal de Educación.

Sin embargo, a pesar de la profusa legislación sobre la formación integral como propósito de la educación, el sistema educativo colombiano viene siendo colonizado por una política educativa de corte neoliberal, que antepone los intereses del mercado a la formación de sujetos éticos y políticos para la construcción de democracia. Las reformas en la legislación, particularmente el acto legislativo del 2001 y la expedición del Decreto 1278, cambiaron el estatuto docente y le asignaron a los maestros una función instrumental, mediante un lenguaje de la administración de empresas, la eficiencia, la eficacia, el pago por mérito, la vigilancia y el control de todas sus actividades, que deben



estar alineadas con los estándares de competencias según derechos básicos de aprendizaje y logros en lectoescritura-matemáticas y ciencias, dejando los procesos de socialización política y cultural por fuera de los fines de la llamada “calidad educativa”, que se mide ahora por resultados en las pruebas externas Saber y PISA.

Podemos inferir, entonces, el olvido de dimensiones tales como la ética y formación política de los jóvenes, tanto porque no son “medibles” con estándares predeterminados como porque el mérito en cuanto a la calidad de la educación está centrado en aumentar los puntajes en las pruebas (Gentili, 2014, pp. 28-31).

El estado de la educación universitaria es aún más alarmante debido a, por lo menos, cuatro elementos que mencionamos a continuación:

- La obsoleta legislación en la Ley 30/92, que cumple ya treinta y tres años sin que se actualice frente a los cambios paradigmáticos en las ciencias y los saberes, en la ética y la estética, en la economía y en la tecnología, en la IA y en las visiones del mundo y las profesiones del futuro.
- El auge de un modelo credencialista, profesionalizante y tradicional en las más de doscientas Instituciones de Educación Superior (IES) privadas.
- La asfixia presupuestal vigente en las treinta universidades públicas y la vigencia de currículos asignaturistas, con docentes por contrato y focalizados en la enseñanza de las disciplinas. Hay olvidos mutuos: la universidad se olvidó de los problemas de la sociedad y la sociedad no la reconoce como alternativa para las transformaciones que requiere el país.
- La ausencia de una política pública en formación de docentes.

Esta situación ha sido caracterizada por Boaventura de Sousa Santos como pérdida de hegemonía, de institucionalidad y de legitimidad en la universidad (De Sousa, 2017).



Desafíos y demandas para trabajar el cuidado

Retomamos el siguiente planteamiento de Ortega (2020) en torno a la pedagogía crítica, en la se indica que esta es una política de vida en colectivo que se ocupa de los cuidados recíprocos y solidarios. Porque cuidar es hacer comunidad, es hacernos responsables de un otro, es sostener el deseo de formar y el deseo siempre nos vincula con las generaciones y con el porvenir. Por ello, la pedagogía crítica tiene una apuesta por el vínculo y la transmisión generacional en términos de una construcción colectiva (Ortega, 2020), que despliega prácticas de solidaridad en torno a proyectos pedagógicos, sociales, políticos y culturales. Tiene resonancia como producción de lo múltiple, de la diversidad, de la diferencia, de la interculturalidad, recreando la necesidad permanente de construir comunidades emocionales, filiales, políticas y de memoria (Ortega, 2020).

Interpelar entonces el cuidado del otro, cuestionar la relación ética-cuidado, abordar estas materias en la formación de maestros, nos permite señalar la urgencia de continuar la política del porvenir y el cuidado como eje central en la administración de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esto representa un reto compartido y un proceso en constante desarrollo. Enseguida se mencionan tres elementos significativos en la vida académica para progresar en este objetivo:

1. Recuperar la confianza y reconocer los valores existentes en la comunidad académica.

Una ruta posible para ser consecuentes con instalar en la Universidad una ética del cuidado tiene que ver con asumir como punto de partida la naturaleza misma de la Universidad, entendida como institución de educación superior pública y formadora de maestros en una comunidad académica. Reconocernos todos: estudiantes, profesores, personal administrativo, trabajadores y egresados como miembros de un gran proyecto cultural, político y pedagógico cuyo *ethos* es el respeto a la dignidad de las personas, la solidaridad común para el cumplimiento de los propósitos de formar profesionales y ciudadanos para la vida en



común, ejerciendo las funciones propias de una comunidad del saber: la escritura, la lectura, la argumentación razonada, la construcción de lenguajes especializados en el campo intelectual de la pedagogía, la integración de la teoría con la práctica y una responsabilidad social compartida de cara al proyecto de nación fundada en el derecho a la educación. Poner las condiciones para una “cultura del cuidado” que nos comprometa a todos a cuidar de todos, superando la indiferencia y la insularidad frente al interrogante central: ¿Cómo abrirle paso al nuevo maestro del siglo XXI?, ¿qué tiene que ver mi actuación con esa misión?, ¿qué lugar ocupa en la construcción del sentido de mi propia existencia mi pertenencia a la UPN?

2. Resignificar, a partir de la pedagogía crítica, los enfoques curriculares desde la justicia social, cognitiva, anamnética, afectiva.

No podemos anticipar resultados diferentes de la política neoliberal vigente si continuamos actuando de la misma manera en lo pedagógico, o, mejor dicho, si persistimos en aceptar la despedagogización y desprofesionalización del profesorado colombiano como consecuencia del Decreto 1278. Desde 1987 se ha venido levantando un gran movimiento pedagógico que reivindica la educación pública, defiende la dignidad del docente como trabajador de la cultura y profesional del saber pedagógico, que se opone a toda forma de colonización de su oficio y que encuentra en la pedagogía crítica una alternativa. Integrar la Universidad al movimiento pedagógico nos compromete a formar sujetos éticos y políticos que analizan, investigan y transforman, con pensamiento crítico hacia las condiciones de exclusión y negación de derechos en educación, organizando colectivos para la participación en propuestas innovadoras y alternativas, dando un nuevo sentido a las llamadas “prácticas pedagógicas”, asumidas como proyectos colectivos emancipadores fundamentados en las propuestas de Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Orlando Fals Borda y no solo como un requisito de grado.

3. Permitir la entrada a un nuevo educador, cuya trayectoria educativa y laboral sea el producto de la discusión y el análisis informado con todos los sectores de la UPN, abarcando a los egresados, padres



de familia, alumnos, docentes, personal administrativo, trabajadores y asociaciones.

En este sentido, urge romper la indiferencia y la desintegración que están caracterizando el mundo de la vida cotidiana en la UPN. Indiferencia frente a la misión como universidad pública, debido tal vez a la cantidad de docentes catedráticos y ocasionales, y la falta de espacios de reunión del profesorado, donde los debates sobre la política de formación de maestros nos permitan hacer un balance documentado sobre la riqueza intelectual y la producción escrita de todos los actores en el ejercicio de la docencia en la cátedra y de la investigación en los programas de posgrado. Un proyecto viable sería elaborar un laboratorio de material didáctico para llegar a las instituciones educativas con la producción editorial de la universidad. ¿Qué es lo común de la vida universitaria? ¿Cuál es su potencia para pensar la formación de maestros? ¿En qué nos diferenciamos de las más de trescientas IES con programas de licenciatura?

La celebración de la cátedra Orlando Fals Borda puede ser también una oportunidad para reivindicar la Acción Participativa como un método para transformar la realidad. Es preciso entonces un cambio de foco en los imaginarios acerca de la UPN, aprovechando los avances del programa de cuidar el porvenir. Pues como lo plantea Solnit (2004), reconociendo las poderosas cosas que hacemos en la cotidianidad, dándole un lugar importante a nuestro deseo, proyecto y decisión de cuidarnos, vinculando las diversas apuestas de cuidado al interior de nuestro espacio universitario, fortalecemos la interacción, afianzamos nuestros compromisos organizacionales, espirituales, sociales y pedagógicos en torno a un principio que nos convoca a todos: ¡cuidar-cuidarnos! Para, citando a la autora:

Explorar un universo de oportunidades. En tiempos de quiebras, las personas llegan a darse cuenta de que son parte de un “nosotros” que antes no estaba presente, al menos no como una entidad con propósito, identidad y fuerza [...] la revelación del poder tanto colectivo como individual, la realización de aspiraciones, el surgimiento de sueños aún más grandes, un significado que abarca lo



emocional y lo político, vidas transformadas [son las que] pueden brindarnos la certeza entre nosotros de que tenemos la capacidad de modificar el mundo, ya que lo hemos hecho anteriormente en muchas ocasiones. (Solnit, 2004, pp. 22-23)

Sin duda, el cuidar cuidándonos permitirá que nos narremos de otras formas, que nos formemos para formar de otras maneras, que a partir de cuidar el porvenir escribamos la historia con nuestros pies y con nuestra presencia y nuestra voz y visión colectiva. El legado de esta generación que le apuesta a formar y formarse, en y desde una ética del cuidado, avanza en pensamientos, prácticas y decisiones para hacer presente un porvenir, no como pleonismo sino con creatividad en la que sea posible habitar concretamente en diversidad, equidad, justicia, al dar lugar a movimientos pedagógicos en contra de “descuidos”, estructurales, convivenciales y políticos que han permeado y fracturado la acción pedagógica. Es necesario ahondar en esas fracturas, hacerlo con cuidado es indispensable para poder repararlas. La invitación es para que forjemos prácticas que desde las acciones éticas hagan realidad tantos enunciados que se han quedado en el discurso, pero han esquivado la razón práctica, los sentimientos y los entornos concretos. La Universidad formadora de maestras y maestros es una posibilidad, una razón, un deseo y una decisión concreta para formar desde el cuidado y hacer real un deseo: ¡vivir mejor! No lo hacemos unos, lo hacemos entre todos.

Referencias

- Afroféminas. (2021, 16 de diciembre). *bell hooks: para una pedagogía interseccional*. Afroféminas. <https://afrofeminas.com/2021/12/16/bell-hooks-para-una-pedagogia-interseccional/>
- Angulo Rasco, J. F. (2022). Justicia afectiva: una necesidad educativa y política inaplazable. *Hemiciclo. Revista de Estudios Parlamentarios*, 24, 51-64.
- bell hooks (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra Edicions.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo: Formas de resistencia a la violencia hoy* (I. Pellisa Díaz, Trad.). Taurus.



- Cassirer, E. (2002). *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (2019). *Filosofía de las Formas Simbólicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Chauviré, C. (1989). *Ludwig Wittgenstein*. Éditions du Seuil.
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial No. 44.940 del 7 de julio de 1991.
- Cortina, A. (2007). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial*. Ediciones Nobel.
- Cortina, A. (2013). *Para qué sirve realmente...la ética*. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI, Plural Editores. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Diccionario etimológico castellano. (s. f.). *Diccionario etimológico castellano en línea*. <https://etimologias.dechile.net/?pedagogia>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1998a). En búsqueda del sentido: Origen y desarrollo de una filosofía de la liberación. *Anthropos: Huellas del conocimiento*, (180), 13–36.
- Dussel, E. (1998b). *Ética de la liberación en la era de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- EAFIT. (2017, 18 de septiembre). *Entrevista a Adela Cortina* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OOAI7Ye653s>
- Ethos Control. (2024). *Michael Marder, el filósofo e investigador...* [Entrada en LinkedIn]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/ethos-control_michael-marder-el-fil%C3%B3sofo-e-investigador-activi-ty-7117311780724322304-Rrqj/
- Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2014). Evaluar o medir: Límites de las pruebas PISA. *Revista Educación y Cultura*, (102), 28–31. FECODE.
- Giraldo, M. J. (2021). *Crisis ética en la sociedad colombiana y reconstrucción de una ética*. UNAD. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Hemingway, E. (2024). *Por quién doblan las campanas* (M. Temprano García, Trad.). Debolsillo.
- Honneth, A. (2019). *Una historia de las ideas europea*. Akal.



- Ierardo, E. (2024, 30 de junio). La conferencia sobre la ética, de Ludwig Wittgenstein. *La mirada de Linceo*. <https://estebanierardo.com/2024/06/30/conferencia-sobre-etica-de-ludwig-wittgenstein/>
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba; Encuentro Grupo Editor.
- Mondal, D. (2023). A comparative study between the view of Nel Noddings and Gilligan on ethics of care and moral education. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 49(4), 1181. <https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v49i41181>
- Ordine, N. (2023). *Los hombres no son islas*. Acantilado.
- Ortega, P. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de asepsia*. INIS.
- Rosales, S. (2007). La ética de Simón Rodríguez. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 3(6), 1–2. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Singer, P. (2004). *Compendio de ética*. Alianza Editorial.
- Singer, P. (2009). *Ética Práctica*. Akal.
- Solnit, R. (2004). *Esperanza en la oscuridad. La historia jamás contada del poder de la gente*. Capitán Swing.
- Toro, V. (2017). Régimen directo y preposicional del verbo *cuidar* en castellano: Una aproximación histórica. *Literatura y Lingüística*, (36), 263–288. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So716-58112017000200263
- Vega Cantor, R. (2025). *Educación capitalista. Mercantilización, violencia y sometimiento tecnológico*. Teoría y Praxis.
- Wittgenstein, L. (1957). *Tractatus logico-philosophicus*. Routledge y Kegan Paul.



Cuidándonos desde una ética del cuidado: reflexiones pedagógicas en la escuela

July Rojas Díaz

Las palabras están vivas, entran en el cuerpo, perforan el vientre: pueden ser piedras o pompas de jabón, hojas milagrosas. Pueden hacer que nos enamoremos o herirnos. Las palabras no son sólo medios para comunicar, las palabras no son sólo un vehículo de información... sino cuerpo, carne, vida, deseo. No utilizamos simplemente las palabras, sino que estamos hechos de palabras, vivimos y respiramos en las palabras[...]

MASSIMO RECALCATI, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, 2016

Presentación

La escuela, entendida como un lugar de encuentros y saberes (Sousa Santos, 2006), se enfrenta al desafío de reconfigurar sus prácticas pedagógicas para responder a las necesidades sociales contemporáneas. En este contexto, la ética del cuidado puede orientarse como una propuesta transformadora que posiciona la educación como un espacio para reconocer al otro, resignificar las relaciones y construir comunidades bajo los principios fundamentales de solidaridad. Este texto explora algunas de estas reflexiones bajo la óptica escolar, a partir de

los diálogos propuestos en el conversatorio sobre el cuidado en el 2024, y busca esencialmente exponer cómo la escuela puede ser un lugar de cuidado ético, guiado por principios pedagógicos que aborden la solidaridad y sensibilidad.

La escuela como comunidad ética

Incorporar la dimensión ética para leer las posibilidades que se gestan en la escuela permite afianzar las relaciones y prácticas que allí se tejen. Este principio epistémico acerca de la ética del cuidado en los espacios escolares posibilita problematizar y tensionar las relaciones que se han construido históricamente, priorizando las interacciones formativas que ponen en relevancia la necesidad de mantener el horizonte humanizador de la educación.

La ética del cuidado, entendida como una perspectiva que involucra diversas disciplinas, tiene en sus referentes fundamentales los trabajos realizados por Carol Gilligan (1982), quien, a partir del campo de la psicología, plantea la indagación y problematización de elementos morales convencionales; la autora indaga por una ética que se identifica con las formas de interrelación y los modos de asumir responsabilidades dentro de estos procesos de socialización. Su mirada para la comprensión de este campo es fundamental, ya que permite identificar dentro de estas construcciones sociales el ámbito del cuidado.

Al respecto, más adelante será Joan Tronto (2017) quien retoma los planteamientos de Gilligan en el campo de la salud para consolidar una propuesta que acoge los principios de una ética del cuidado como un campo conceptual que dimensiona las acciones que realizan los individuos más allá de sí mismos, y plantea un escenario colectivo desde diversos ámbitos. De esta forma, “cuidar implica atender las necesidades de otros y del mundo, y constituye una práctica tanto relacional como política” (2017, p. 35); esto nos abre una perspectiva diferente porque permite un análisis acerca del cuidado no solo como un componente de la esfera privada, sino desde un contexto público que posibilita resaltar las acciones políticas que los seres humanos ejercen entre sí.



Desde el campo de la filosofía, los aportes de Joan-Carles Mèlich (2010) invitan a concebir que la ética no puede entenderse desvinculada de condiciones de vulnerabilidad de los seres humanos, como lo pueden ser el sufrimiento o la injusticia. Es precisamente desde este principio de reconocimiento que todas aquellas acciones atroces realizadas en contra de la humanidad, como ha sido el caso de los genocidios, hacen imperativo asociar una ética de la compasión (Mèlich, 2010), y en ella instalar el cuidado, para reconocer los hechos que han llevado a la degradación de la humanidad, no solo para acoger el dicho popular acerca de no repetir la historia, sino para acompañar estas reflexiones y acciones desde una experiencia que sensibiliza a los individuos frente al dolor ajeno y fomenta una actitud empática y comprometida con los otros; es decir, reconocer, para garantizar los derechos de aquellos que han sido víctimas, una configuración pedagógica que le hace frente al olvido, esto es, no solo recordamos para conocer y reconocer sino también para hacernos responsables.

En el campo específicamente educativo, los aportes de la profesora Rosa Arias Campos (2007) logran vincular las acciones del cuidado con el trabajo acerca de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, hablamos de una ética del cuidado que se puede abordar en los escenarios colectivos, movilizand o acciones para enfrentar las condiciones de injusticia y desigualdad. En este sentido, recoge aportes desde otros campos como la psicología para subrayar que el cuidado puede orientarse como una construcción universal, que no se restringe a una condición específica, es decir, asignado desde roles sociales o culturales, sino como un horizonte que afianza un vínculo ético y político entre los seres vivos.

A partir de lo anterior, quisiera enfatizar que las relaciones de cuidado y los horizontes éticos y políticos no se dan solo entre los seres humanos; nuestra responsabilidad se extiende con todas las manifestaciones de vida que tenemos en nuestro entorno. En otras palabras, requerimos modos de vivir que puedan preservar las múltiples especies que habitan nuestros ecosistemas.



Retomando el planteamiento inicial, cuando estas conversaciones surgen en los contextos escolares, se abre una invitación para valorar las experiencias individuales y colectivas de las comunidades. Estas posibilidades requieren de auditorios de escucha, es decir, de constituir una escucha activa que guíe las relaciones desde una mirada crítica (Freire, 2006), conectada con los principios epistemológicos de la hospitalidad y la acogida (Bárcena y Mèlich, 2000), para darle cabida a una ética del cuidado situada en los contextos de las comunidades.

La escuela, como espacio de socialización y diálogo de múltiples saberes, requiere promover prácticas pedagógicas que se orienten a trabajar con las dinámicas que rodean e incluso afectan su contexto educativo. Las narrativas de los estudiantes, maestros(as) y en general de la comunidad requieren de un lugar en el que puedan ser reconocidas y valoradas. Es precisamente en el reconocimiento de la pluralidad y la diferencia que el potencial educativo de una ética del cuidado permite concebir una construcción colectiva orientada a la solidaridad y la sensibilidad.

Se concibe entonces que, para cuidarnos desde una ética del cuidado, se requiere afinar la mirada pedagógica y agudizar el sentido formativo; la escuela puede constituir un espacio de resistencia para los discursos de odio que pretenden profundizar las brechas sociales, culturales, políticas y económicas. Ante la indiferencia de estos lenguajes y sus múltiples señales de totalitarismo es que se terminan impulsando crímenes de odio.

El mundo contemporáneo requiere de esas voces, miradas y acciones que no normalicen las condiciones de desigualdad o inequidad, arraigadas en todo tipo de manifestaciones de violencia, que sin lugar a dudas llegan de manera permanente a la escuela (Larrosa, 2014). Dignificar entonces las voces, narrativas y testimonios es una de las manifestaciones de ese cuidado y solidaridad mutuo en el que requerimos afianzar nuestras relaciones sociales.

El papel de la escuela no solo es el transmitir contenidos, eso ha sido ampliamente debatido. Nuestra función como maestros(as) no se



limita al ámbito de la instrucción, mecanizada desde los lineamientos o estándares de competencias. Hemos avanzado para manifestar que, al ser los maestros(as) intelectuales de la cultura, establecemos vínculos con aquellas personas a las que pretendemos formar, es decir, es una práctica vital que se distancia de los procesos de masificación y homogenización.

Desde esta perspectiva, se plantea la importancia de considerar la alteridad y la hospitalidad como principios fundamentales en la práctica pedagógica. Inspirada en los planteamientos de autores como Bárcena (2005) y Mèlich (2010), la escuela debe asumirse como un escenario que acoge al otro en su diversidad, promoviendo una pedagogía que respete y valore las diferencias culturales, históricas y sociales presentes en los estudiantes.

El cuidado, entendido como un acto cotidiano (Rojas Díaz, 2024), se materializa en el entorno escolar a través de prácticas que aseguran la dignidad y el bienestar de todos los actores que lo habitan. Esto implica la construcción de espacios seguros, donde se reconozcan las subjetividades de quienes participan en la comunidad educativa y se promuevan relaciones fundamentadas en el respeto mutuo. De esta manera, como se ha mencionado anteriormente, el cuidado trasciende su dimensión individual para convertirse en un eje central en las dinámicas escolares.

La escuela, como comunidad ética, invita a trascender las dinámicas de la instrucción para convertirse en un espacio donde la justicia, la empatía y la solidaridad sean principios formativos esenciales.



El cuidado como una práctica pedagógica

En las narraciones que tejemos sobre nuestra vida,
individual y colectiva, articulamos acontecimientos dispersos en
una línea temporal que puede ser recorrida en múltiples direcciones.
Mediante tales narraciones configuramos una trama para desplegar
una manera de ser propia y evaluamos retrospectivamente
y proyectivamente el curso de nuestra vida.

ALEXANDER RUIZ SILVA y MANUEL PRADA LONDOÑO, 2020

De acuerdo con las conversaciones anteriores, el cuidado en la educación no podría quedarse en el plano de un ideal abstracto; es más bien una constitución de prácticas pedagógicas concretas que están orientadas a transformar las dinámicas escolares. En este sentido, se convoca a la escucha activa como una praxis pedagógica que permite reconocer al estudiante como un interlocutor legítimo, validando sus experiencias y construyendo junto a ellos una narrativa compartida. Este enfoque posibilita la inclusión de voces y trayectorias de vida que históricamente han sido marginadas en el ámbito educativo.

Asimismo, el cuidado se plantea como un campo fundamental en la escuela al incorporar reflexiones desde distintos campos del saber (Sousa Santos, 2006), como herramientas formativas que abren espacios de reflexión sobre las estructuras de desigualdad y exclusión, entre ellas destacamos el arte, la literatura, las expresiones corporales, entre otras. De igual modo, el cuidado, debido a su constitución epistémica, logra vincular las dimensiones afectivas del aprendizaje, promoviendo relaciones sostenidas en el respeto y el acompañamiento mutuo.

La escuela, bajo esta mirada, tiene el potencial de ser un agente transformador en la construcción de comunidades más solidarias y sostenibles (Bárcena, 2005; Bárcena y Mèlich, 2020). Educar para la justicia social implica rediseñar currículos que incorporen una visión crítica de las estructuras de poder y promuevan el análisis profundo de problemáticas sociales como la desigualdad, la discriminación y las



afectaciones sobre el medio ambiente. Por tanto, no solo se busca la formación de ciudadanos con amplios conocimientos, sino también comprometidos con la transformación de su entorno.

En contextos de violencia, la escuela adquiere un rol aún más relevante como espacio para la reconstrucción de la convivencia. A través del diálogo, la justicia y la construcción de memorias colectivas, la educación no solo dignifica a las víctimas, sino que también permite a los estudiantes reflexionar sobre el impacto de las estructuras de dominación y opresión en sus comunidades, promoviendo una comprensión que extiende el cuidado hacia aquellos que han padecido sufrimientos (Ruiz y Prada, 2012, 2020).

En este sentido, la educación trasciende su función tradicional y se convierte en un acto político, orientado al reconocimiento del otro como sujeto pleno de derechos y a la promoción de la participación activa en la construcción de un mundo más justo y sensible.

Desafíos pedagógicos y posibilidades educativas

Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad.

PAULO FREIRE, 2006

La implementación de una ética del cuidado en la escuela plantea desafíos que exigen un compromiso pedagógico permanente. Uno de ellos es el reconocimiento de la diversidad, lo que requiere diseñar políticas educativas que garanticen la participación efectiva de estudiantes con distintos contextos culturales, sociales y económicos. Esta tarea no solo demanda sensibilidad ante las particularidades de cada estudiante, sino también un enfoque que valore esas diferencias como una oportunidad para el aprendizaje colectivo. Para abordar estos desafíos, es fundamental



desarrollar estrategias concretas que fortalezcan el sentido de comunidad en la escuela.

Otro reto clave es la formación de los maestros(as). Incorporar el cuidado como eje transversal en sus prácticas pedagógicas no solo requiere un esfuerzo individual sino también interinstitucional. Es necesario posicionar el cuidado en las agendas de las políticas públicas de formación de profesores en el país como un escenario de posibilidad educativa. En este sentido, las mesas de cuidado planteadas en instituciones de educación superior, como la Universidad Pedagógica Nacional, representan un ejercicio político y pedagógico importante que demanda una implementación de largo aliento. Formar a los futuros maestros y maestras del país desde prácticas de cuidado establece nuevas bases para consolidar una educación solidaria y sensible.

Asimismo, la articulación entre la escuela y la comunidad es fundamental. Promover proyectos educativos que respondan a las necesidades y realidades locales fortalece el vínculo entre los contextos escolares y sociales, consolidando la escuela como un espacio de encuentro y transformación. En este sentido, las prácticas situadas han sido objeto de reflexión por su papel en la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados.

A pesar de los desafíos, la escuela tiene el potencial de ser un espacio de transformación social, donde el cuidado no solo sea una práctica sino también un motor para construir una educación que trascienda las dinámicas técnicas e instrumentales y se enfoque en la formación centrada en la humanización y la dignidad.

A modo de cierre

La escuela, como espacio de encuentro de saberes, puede adoptar el cuidado como eje de sus prácticas pedagógicas. Esto implica diseñar currículos que incorporen la ética del cuidado de manera transversal, vinculando los contenidos académicos con reflexiones sobre empatía, solidaridad y justicia. Del mismo modo, es clave consolidar comunidades educativas que promuevan estos valores y fortalezcan relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento del otro (Freire, 2006).



A su vez, la educación, al formar ciudadanos críticos y responsables, conscientes de su interdependencia con los demás y con el entorno, fortalece una ética del cuidado que orienta su participación en la sociedad. Esto requiere desarrollar prácticas pedagógicas que fomenten el reconocimiento del otro y del entorno como sujetos de cuidado, promoviendo una comprensión más amplia del impacto de las acciones individuales y colectivas en el tejido social y ambiental.

Desde esta perspectiva, la ética del cuidado no solo transforma los procesos pedagógicos, sino que también fortalece la construcción de un tejido social basado en la solidaridad y el reconocimiento mutuo, en el que la educación actúa como un pilar para la convivencia y la justicia.

Referencias

- Arias Campos, R. L. (2007). Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI. *Trabajo Social*, 9(9), 25-36.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (2.ª reimpresión, pp. 13-44). Homosapiens.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.



- Rojas Díaz, J. (2024). *Políticas de la memoria: Tejidos pedagógicos de apropiación y resignificación en la escuela* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2020). *Didáctica de la fantasía: La formación del niño como sujeto de derechos*. La Carreta Editores y Universidad Pedagógica Nacional.
- Tronto, J. (2017). La democracia del cuidado como antídoto frente al neoliberalismo. En C. Domínguez Alcón, H. Kohlen, y J. Tronto (Eds.), *El futuro del cuidado: Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera* (pp. 7-19). Universidad de Barcelona.





Segunda Parte

El derecho a existir: una disputa contra la desesperanza neoliberal

Andrés Camilo Rodríguez Castillo

El mundo que hemos conocido, explorado y sobre el cual nos han enseñado atraviesa la mayor crisis hasta hoy conocida. La inestabilidad económica, la crisis climática y ecológica, la gobernabilidad tecnológica, el crecimiento del autoritarismo, las crisis democráticas, las amenazas de la salud pública y el crecimiento estructural de la precarización y la pobreza son algunas de las dimensiones que hoy hacen preguntarse por las formas y las condiciones en que existimos como seres humanos. Así las cosas, la vida en todas sus formas, en especial la de la humanidad, se encuentra atrapada en una estructura que reduce su valor y sentidos a la lógica de un sistema mundo que degrada la posibilidad de dignificar la condición humana; esta parece encontrarse en un laberinto de privilegios y desesperanzas que se naturalizan como una condición ineludible.

La visión fragmentada de los derechos impuesta por el relato liberal parece convertirse cada vez más en una terapia intensa contra la posibilidad de reivindicar la vida en relación con la condición vital en que se encuentran las sociedades del mundo. “El derecho de tu vida” se encuentra sujeto a una relación de poder que es ejercida con coerción, discriminación y estandarización; esto merece situarse en la posibilidad de recrear escenarios de disputa que contribuyan a generar nuevos consensos comunes para universalizar la dignidad humana en medio de un mundo en crisis.

Es necesario reflexionar en la necesidad de reivindicar el derecho a existir como un horizonte de sentido que cuestiona, sitúa y cuida la vida misma en el mundo actual. La promesa de igualdad y libertad que sustentaba el paradigma liberal, y por el cual se rige el sistema mundo, hoy no solo es insuficiente, sino que es inevitablemente caduco. La crisis civilizatoria nos obliga a replantear los fundamentos mismos de la interacción de los derechos y de la vida en sociedad, discutiendo cómo el discurso de los derechos, por lógicas materiales y simbólicas del neoliberalismo, resulta priorizando la rentabilidad sobre la vida, lo que se traduce en ubicar al ser humano bajo valor de uso y de cambio.

La crisis civilizatoria, sin dudarlo, es el reflejo de un agotamiento estructural del modelo de civilización dominante, caracterizado por su incapacidad para sostenerse en términos sociales, económicos, políticos, culturales y ecológicos. Es una crisis multidimensional que pone en cuestión las bases mismas del sistema-mundo moderno; no solo se trata del colapso del modelo del capitalismo global y su incapacidad para reproducirse sin generar contradicciones irreconciliables, también es el abismo incierto del futuro de las democracias, la humanidad y el mundo en sí mismo.

Entonces, ¿hacia dónde va el mundo? La crisis civilizatoria no tiene una sola salida sino que abre disputas por futuros posibles. Es un momento de bifurcación histórica en el que distintas fuerzas disputan el rumbo de la humanidad, en donde no se trata solo de generar retóricas sobre el valor o no de las instituciones tradicionales, pues el conflicto no es exclusivamente sobre la mirada geopolítica y la tensión híbrida, y mucho menos es solamente el desastre ecológico o el agravamiento de las desigualdades; también se trata, en lo fundamental, de debatir el sentido y los valores que contribuyan a replantear el horizonte civilizatorio de la humanidad.

En este escenario de crisis e incertidumbre, el papel del modelo neoliberal ha sido la configuración de un mundo donde la precarización de la vida humana es la norma. El neoliberalismo, más que un conjunto de políticas económicas, se ha convertido en un régimen de subjetivación que impone la desesperanza y el no futuro como horizontes inamovibles.



En este sentido, vale la pena revisar cómo este modelo socava la posibilidad de imaginar alternativas, bloqueando la construcción de relatos que reivindicuen el derecho a una existencia plena y digna.

Y entonces, ¿cómo revertir la política de desesperanza y no futuro impuesta por el neoliberalismo? Las reflexiones, la acción y la generación constante de agendas transformadoras que permitan articular nuevos relatos en torno al derecho a existir hoy son vitales. Abrir el diálogo y la construcción de alternativas que rescaten la posibilidad de un futuro distinto es imperativo y es, en este sentido, que a continuación se suscribe un esfuerzo por reimaginar el mundo y las relaciones humanas desde una perspectiva que afirme la vida frente a la lógica de la desesperanza.

Aquí se propone no solo una reflexión teórico-académica, se propone una acción vital en tiempos de crisis. La disputa por el derecho a existir no es un asunto menor: es una lucha fundamental para la construcción de un porvenir que no esté determinado por la precariedad y la exclusión, sino por la justicia, la solidaridad, el cuidado, la esperanza y la dignidad.

El derecho a existir: un enfoque filosófico y político

Aunque parezca extraño, el derecho a existir, aunque puede tener relación con la reivindicación del derecho a la vida, es importante complejizarlo y más aún cuando se establece una relación con un mundo en crisis y épocas de desesperanza. A continuación, se presenta un breve rastreo de algunos elementos que permiten construir un paradigma crítico y reflexivo.

El derecho a existir se puede ubicar como parte de un problema filosófico y político complejo, que atraviesa la historia del pensamiento crítico, desde el materialismo histórico hasta la teoría feminista contemporánea. Se trata no solo de la afirmación de la vida sino de su dignificación en un mundo marcado por la exclusión y la precarización. Para comprender esta problemática, se pueden analizar dos grandes



dimensiones: la relación del sujeto con su entorno, medio y mundo; y, por otro lado, la reivindicación política de un sujeto colectivo en tiempos del modelo neoliberal.

Primera dimensión: el sujeto y su relación con el entorno

Desde una perspectiva filosófica, la existencia del sujeto está mediada por sus condiciones materiales y su relación con el mundo. Karl Marx (1974), en sus *Tesis sobre Feuerbach*, sostiene que “la esencia humana no es algo abstracto inherente al individuo, sino el conjunto de las relaciones sociales” (p. 3). En esta línea, el derecho a existir no puede separarse de las condiciones económicas y sociales en las que se desarrolla la vida.

El concepto de alienación en Marx (1968), en sus *Manuscritos: economía y filosofía*, es clave para entender cómo el capitalismo no solo explota la fuerza de trabajo, sino que también despoja al individuo de su sentido de existencia. En una sociedad basada en la acumulación y la explotación, el derecho a existir se encuentra subordinado a la lógica del capital. Se podría decir, entonces, que la existencia misma está supeditada a la utilidad y rentabilidad económica, lo que excluye a grandes sectores de la población de una vida digna.

Antonio Gramsci (1975), en sus *Cuadernos de la cárcel*, desarrolla la noción de hegemonía para explicar cómo la dominación no es solo económica sino también cultural e ideológica. En este sentido, el derecho a existir se ve amenazado por una estructura de poder que naturaliza la desigualdad y limita la capacidad de los sujetos de transformar su realidad.

Segunda dimensión: el sujeto excluido y la reivindicación de derechos

El neoliberalismo ha intensificado la precarización y la exclusión, afectando especialmente a mujeres, minorías raciales y comunidades marginadas; en general, a un conjunto de sujetos subalternos. La filosofía política feminista ha abordado esta problemática desde una



perspectiva de reconocimiento y redistribución. Nancy Fraser (2000) distingue entre injusticia económica e injusticia cultural, planteando que la lucha por la justicia debe incluir tanto la redistribución de recursos como el reconocimiento de identidades excluidas.

Judith Butler (2009), en *Marcos de guerra: las vidas lloradas y no lloradas*, argumenta que ciertas vidas son consideradas dignas de duelo, mientras que otras son invisibilizadas o desechables. En este sentido, el derecho a existir implica una lucha política para que todas las vidas sean reconocidas como valiosas, independientemente de su género, raza o clase.

Por su parte, Silvia Federici (2018), en *El patriarcado del salario*, denuncia cómo el capitalismo y el patriarcado han condicionado la vida de las mujeres a la reproducción social sin reconocimiento económico. La lucha feminista, por tanto, no solo es una lucha por la igualdad sino también por la plena autonomía y dignidad de los sujetos oprimidos.

Dignificación del ser humano y horizonte de sentido

El derecho a existir es, en última instancia, una reivindicación de la dignidad humana. Como plantea Frantz Fanon (1963) en *Los condenados de la tierra*, la deshumanización de los pueblos oprimidos no es un hecho natural sino una construcción política que debe ser desafiada. La autodeterminación de los pueblos y la construcción de alternativas al neoliberalismo son condiciones fundamentales para garantizar la existencia plena de todos los sujetos.

En conclusión, el derecho a existir es más que una declaración abstracta: es una lucha política y filosófica por la dignidad, es el reconocimiento del sujeto y es la redistribución justa de los recursos y derechos. Desde Marx hasta la teoría feminista contemporánea, el derecho a existir se vincula con la superación de la alienación, la construcción de hegemonías alternativas y la posibilidad de una vida digna para todos los seres humanos.



El derecho a existir ha sido una cuestión fundamental en la historia del pensamiento filosófico y político, vinculándose estrechamente con la dignidad humana y la autodeterminación. A lo largo del tiempo, diversas corrientes han abordado esta problemática desde perspectivas individuales y colectivas, estableciendo la existencia como un derecho fundamental inherente a la condición humana.

El derecho a existir y la dignidad humana

Desde la tradición filosófica clásica, el derecho a existir ha sido vinculado con la dignidad. Immanuel Kant (1997) sostiene en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* que la dignidad es un valor absoluto que radica en la capacidad racional y autónoma del ser humano: “El hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, y no meramente como medio para el uso arbitrario de esta o aquella voluntad” (p. 49). Esta idea establece que el derecho a existir no puede ser instrumentalizado, sino que debe ser garantizado en su plenitud.

En el siglo XX, Hannah Arendt (1974), en *Los orígenes del totalitarismo*, plantea que el derecho a tener derechos es una condición fundamental para la existencia humana en la esfera política. La negación de este derecho es una forma de aniquilación política y social, como se evidenció en los regímenes totalitarios: “Ser apátrida significa no solo perder la protección legal, sino la pertenencia misma a la comunidad humana” (Arendt, 1974, p. 296).

Autodeterminación y existencia colectiva

El derecho a existir no solo se limita a los individuos sino también a los colectivos. Jean-Jacques Rousseau (1996), en *El contrato social*, argumenta que la autodeterminación de los pueblos es un principio esencial para su existencia: “La soberanía no puede ser representada, por la misma razón que no puede ser enajenada; consiste esencialmente en la voluntad general, y la voluntad no se representa” (p. 105). En este sentido, la existencia de una comunidad se sostiene en su capacidad de autodeterminarse políticamente.



Más recientemente, Frantz Fanon (1963), en *Los condenados de la tierra*, aborda el derecho a existir desde una perspectiva anticolonial, afirmando que la deshumanización de los pueblos colonizados es una negación de su existencia: “La violencia que ha presidido la instauración del mundo colonial [...] no cesará sino con la desaparición total de la colonización” (Fanon, 1963, p. 23). Para este autor, la lucha por la existencia de los pueblos colonizados implica una reivindicación de su dignidad y autonomía.

Desafíos contemporáneos del derecho a existir

En la actualidad, el derecho a existir enfrenta amenazas derivadas de conflictos políticos, crisis climática y desigualdades estructurales. Judith Butler (2004), en *Vida precaria*, advierte que ciertas vidas son consideradas menos valiosas dentro del orden global: “Algunas vidas se consideran vivibles y otras no, lo que configura el marco mismo de nuestra comprensión ética y política” (p. 32). Esta reflexión nos lleva a cuestionar qué mecanismos sociales y políticos garantizan o niegan el derecho a existir a distintos grupos.

Con base en lo anterior, se puede concluir que el derecho a existir, comprendido desde una noción integral de la dignidad humana y la autodeterminación, es un principio inalienable que ha sido defendido por múltiples tradiciones filosóficas y políticas, que supera el paradigma sobre el derecho a la vida; por el contrario, exalta el lugar simbólico y político del ser humano. Entonces, garantizarlo implica reconocer tanto la existencia individual como la colectiva, asegurando las condiciones necesarias para una vida digna y autónoma.

Neoliberalismo: la desesperanza por existir y la edificación del no futuro

El neoliberalismo como corriente económica y política promueve la reducción del rol del Estado en favor del mercado libre, defendiendo



la desregulación, privatización y liberalización económica. Este modelo ha tenido profundos impactos culturales y simbólicos en las sociedades, alterando las formas de relación y percepción de la realidad.

Sobre los impactos del neoliberalismo es clave señalar que ha transformado la cultura al promover valores centrados en la competencia, individualismo y consumo. Esta ideología ha llevado a la mercantilización de diversos aspectos de la vida, en los que las relaciones humanas se ven mediadas por lógicas transaccionales que constituyen un proyecto cultural en las dimensiones de lo ideológico y lo simbólico, promoviendo subjetividades sistémicas que reconfiguran la manera en que los individuos se perciben a sí mismos y a la sociedad.

Sobre los elementos claves del proyecto cultural neoliberal se pueden ubicar los siguientes:

- Individualismo competitivo: Se promueve la idea de que el éxito o el fracaso dependen exclusivamente del esfuerzo individual, minimizando el papel de las estructuras sociales y económicas. Autores como Wendy Brown (2015), en *El pueblo sin atributos*, explican cómo el neoliberalismo transforma a los ciudadanos en “capital humano”, es decir, en emprendedores de sí mismos.
- Mercantilización de la vida social: Todo se convierte en objeto de mercado, incluyendo la educación, la salud y la cultura. David Harvey (2005), en *Breve historia del neoliberalismo*, muestra cómo esta lógica mercantil afecta la manera en que las personas interactúan y conciben sus derechos.
- Despolitización y atomización social: Se debilitan las identidades colectivas y las organizaciones sociales, fomentando la apatía política y la desconexión de los problemas estructurales. Pierre Dardot y Christian Laval (2013), en *La nueva razón del mundo*, argumentan que el neoliberalismo no solo transforma la economía, sino que impone una racionalidad que moldea la subjetividad.
- Cultura del emprendimiento y autoexplotación: Se incentiva la idea de que el éxito se logra a través del emprendimiento, incluso en condiciones precarias. Byung-Chul Han (2010), en *La sociedad del*



cansancio, analiza cómo el neoliberalismo convierte a los sujetos en autoexplotadores que creen que su agotamiento es una falla personal y no un problema estructural.

Así las cosas, el proyecto cultural del neoliberalismo no es solo una consecuencia de sus políticas económicas, sino un proceso intencional de transformación de la subjetividad y la organización social. Para enfrentarlo, autores como Antonio Gramsci (1975) sugieren la necesidad de construir una contrahegemonía cultural que dispute el sentido común dominante.

Además, el neoliberalismo ha generado una forma de relacionarse basada en la competencia y la autosuficiencia, debilitando la solidaridad y las estructuras comunitarias. Ulrich Beck (1992), en su teoría de la “sociedad del riesgo”, señala que la individualización promovida por este modelo incrementa la incertidumbre y la inseguridad en las personas, afectando su capacidad para establecer vínculos sólidos.

- Precarización material y humana bajo el neoliberalismo: La flexibilización laboral y la desregulación del mercado de trabajo, pilares del neoliberalismo, han conducido a la precarización de las condiciones laborales. Esto se traduce en empleos inestables, bajos salarios y ausencia de garantías sociales, afectando la calidad de vida de los trabajadores.
- Erosión de la dignidad humana: La precarización laboral y la promoción de valores individualistas han socavado el sentido de dignidad en los seres humanos. La constante competencia y la inseguridad económica generan sentimientos de inutilidad y desesperanza. La falta de oportunidades y la imposibilidad de alcanzar una vida digna llevan a una crisis de identidad y autoestima en las personas.

El “no futuro”, la desesperanza estructural e incertidumbre vital

El neoliberalismo ha instaurado una visión de futuro incierta y pesimista. La falta de estabilidad laboral y social impide a las personas planificar y



reflejarse a largo plazo; situarse hacia un lugar de sueños, felicidades y utopías pareciese imposible, generando así una sensación de “no futuro”. Esta perspectiva limita la capacidad de soñar y construir proyectos de vida, afectando especialmente a las nuevas generaciones que viven la crisis global. La precarización de las condiciones de vida y la ausencia de certezas sobre el futuro han llevado a detonar fenómenos que impactan negativamente a las personas y sus modos de vida: hoy pareciera no haber un camino claro para un trabajador asalariado, un joven estudiante, una mujer violentada; en general, un laberinto sin oportunidades para toda una comunidad marcada por la exclusión y el despojo.

La incertidumbre generada por el neoliberalismo ha instaurado una desesperanza estructural en la vida cotidiana. La constante exposición a riesgos económicos y sociales, sumada a la falta de redes de apoyo y cuidado comunitario/colectivo, incrementa la sensación de vulnerabilidad e incertidumbre. Ulrich Beck (1992) destaca que la sociedad actual se caracteriza por una constante exposición a riesgos que escapan al control individual, lo que incrementa la sensación de desesperanza.

En conclusión, el neoliberalismo ha tenido profundos impactos en la cultura, las relaciones sociales y la percepción del futuro. Ha promovido valores que erosionan la solidaridad y la dignidad humana, llevando a una precarización material y una desesperanza estructural. Es fundamental reflexionar sobre estos efectos y buscar alternativas que promuevan una sociedad más equitativa y con perspectivas de futuro más esperanzadoras. ¡Hay que generar relatos de esperanza y emoción que le den sentido a ocupar el mundo!

El derecho a existir como campo de disputa

El derecho a existir trasciende la mera presencia biológica y se erige como una reivindicación de la vida digna, autónoma y socialmente validada. En un mundo marcado por desigualdades estructurales, este derecho se convierte en un campo de disputa donde las condiciones de vida, las relaciones sociales y las narrativas sobre lo humano se entrelazan con los procesos políticos y culturales.



La lucha por existir con dignidad implica no solo el acceso a recursos materiales, sino también la posibilidad de participar activamente en la vida social y política, garantizando una autonomía que permita a cada individuo desarrollar su potencial en igualdad de condiciones, toda vez que se desenvuelva armónicamente con sus entornos y medios en la interacción con otros.

La legítima existencia: vida digna y autonomía

Reivindicar el derecho a una existencia legítima implica garantizar condiciones de vida dignas que permitan el desarrollo pleno de las personas; a su vez, la autonomía no puede ser entendida únicamente desde una perspectiva individual, sino como una construcción colectiva que se nutre de los derechos fundamentales y las oportunidades equitativas. En este sentido, la autonomía se relaciona con la posibilidad de ejercer la ciudadanía sin restricciones impuestas por estructuras de dominación, ya sean económicas, políticas o culturales; entonces, la lucha por la justicia social y la equidad es una lucha por la posibilidad de existir sin ser marginado, explotado o invisibilizado.

El concepto de legítima existencia podría llegar a hacer referencia a la garantía de que toda persona pueda vivir con dignidad y ejercer su autonomía en condiciones de justicia e igualdad. Se relaciona con principios fundamentales de los derechos humanos, la filosofía política y la ética. Es así que, cuando se habla de vida digna, implica que toda persona tenga acceso a las condiciones materiales y simbólicas necesarias para su bienestar. Esto abarca por lo menos cinco grandes condiciones:

- Derechos básicos de alimentación, vivienda, salud, educación y trabajo digno.
- Reconocimiento y respeto: No basta con la supervivencia; la dignidad también exige que las personas sean valoradas y respetadas en su identidad, cultura y creencias.



- Justicia social: La equidad en el acceso a recursos y oportunidades es esencial para que todas las personas puedan desarrollar su vida sin exclusión ni opresión.
- Autonomía: se refiere a la capacidad de cada individuo para tomar decisiones sobre su vida, sin imposiciones externas injustificadas. Esto implica la posibilidad de poder elegir el propio proyecto de vida sin estar mediado por la coerción.
- Capacidades y oportunidades: No basta con que las personas tengan derechos teóricos; necesitan condiciones reales para ejercer su autonomía.

Para que una persona ejerza estas condiciones, la armonía entre la dimensión autónoma y vida digna son esenciales, toda vez que implica situar la posibilidad de decidir, hacer e imaginar sobre los rumbos propios y los comunes en relación con los otros. Desde un enfoque político y social, se trata de garantizar la legítima existencia construyendo sociedades que aseguren condiciones materiales, reconocimiento y participación.

La ética y la política en la convivencia humana

Existir no es un hecho aislado sino una construcción relacional. La cultura de lo ético y lo político en la existencia humana nos obliga a pensar en la convivencia con otros desde un marco de respeto, reconocimiento y reciprocidad. La ética orienta nuestras acciones hacia la dignidad y la justicia, mientras que la política permite la organización de las demandas colectivas que garantizan el ejercicio pleno de la existencia. En sociedades donde ciertos grupos han sido históricamente excluidos, la construcción de espacios donde su existencia sea reconocida y valorada es un imperativo moral y político.

La convivencia humana, desde un enfoque ético y político, se refiere a las condiciones, valores y normas que permiten a los individuos y colectivos vivir en sociedad de manera armónica, justa y democrática.



Desde la ética, la convivencia se basa en principios y valores que guían las interacciones humanas para garantizar el respeto y la dignidad de cada persona. Algunas claves para comprender esto se pueden encontrar en autores como Honneth (1997), Habermas (1985), Rawls (1979) y Gilligan (1985), quienes apropian la ética desde los siguientes niveles:

- Ética del reconocimiento: plantea que la convivencia depende del reconocimiento mutuo de las personas en tres dimensiones: afectiva (relaciones personales), jurídica (derechos) y social (valoración en la comunidad).
- Ética del diálogo: la convivencia debe sustentarse en la comunicación racional y el consenso, en la que las normas se legitiman mediante el diálogo inclusivo.
- Ética del cuidado: enfatiza la interdependencia y la necesidad de atender el bienestar del otro, promoviendo la solidaridad y la responsabilidad mutua.
- Ética de la justicia: propone que la convivencia debe basarse en principios de equidad, garantizando que las instituciones promuevan el bienestar de todos, especialmente de los más vulnerables.

Desde lo político, la convivencia implica la organización de la sociedad mediante normas, instituciones y mecanismos de resolución de conflictos que permitan la coexistencia pacífica y democrática. Es así como la convivencia requiere del respeto a la diversidad de opiniones, culturas y formas de vida, garantizando la participación ciudadana en la toma de decisiones, pero también de consensos comunes que contribuyan a un entendimiento práctico de la vida en sociedad para garantizar la igualdad de derechos y establecer interacciones colectivas.

Así mismo, la generación de niveles de relación entre los repertorios del Estado y su gobernanza es clave en la promoción de condiciones que faciliten la convivencia, asegurando justicia, seguridad y bienestar social, reconociendo que los conflictos son inevitables, pero que la política debe ofrecer mecanismos para resolverlos mediante el diálogo y la negociación, en lugar de la violencia o la imposición.



Lo anterior, en su conjunto, implica la creación e imaginación de estructuras y mecanismos que garanticen la paz, la participación democrática y la resolución de conflictos de manera justa. Y aquí, tanto la ética como la política están interrelacionadas, ya que la ética proporciona los valores que orientan la política y la política crea las condiciones para que esos valores se materialicen en la sociedad.

Ocupar el espacio público: relatos y repertorios

La disputa por el derecho a existir también se manifiesta en el espacio público, entendido no solo como el territorio físico, sino también como el ámbito simbólico donde se construyen los sentidos de lo común. La ocupación del espacio público se da a través de la movilización, la protesta, la expresión artística y el posicionamiento de relatos que desafían las narrativas hegemónicas. La memoria histórica y la resignificación de los repertorios culturales son fundamentales en esta disputa, pues permiten visibilizar las condiciones sociohistóricas que han configurado la exclusión y la resistencia.

El concepto de espacio público ha sido abordado desde distintas perspectivas. Jürgen Habermas (1962) lo concibe como un espacio de debate racional donde la ciudadanía participa en la formación de la opinión pública. Sin embargo, esta visión ha sido criticada por su idealización de la igualdad de acceso. Nancy Fraser (1992) critica la idea de un espacio público homogéneo y señala que existen esferas públicas subalternas, donde los grupos excluidos generan sus propias formas de deliberación y acción política. Según Fraser (1992), la esfera pública no es neutral sino un campo de disputa donde diversas voces buscan visibilidad y reconocimiento. En este sentido, la ocupación del espacio público por grupos históricamente marginados es una estrategia fundamental para posicionar relatos alternativos y cuestionar las narrativas hegemónicas.



El horizonte del cuidado colectivo: sujeto, sociedad y Estado

El derecho a existir no puede ser garantizado sin una articulación entre el sujeto, la sociedad y el Estado. La construcción de un horizonte basado en el cuidado colectivo implica reconocer que la existencia digna es una responsabilidad compartida. El Estado, como garante de derechos, debe generar políticas públicas que aseguren condiciones equitativas para todas las personas. La sociedad, a su vez, debe comprometerse con la solidaridad y la inclusión, evitando la reproducción de discursos y prácticas de exclusión. Finalmente, el sujeto debe asumir un papel activo en la defensa de su propio derecho a existir y en la construcción de vínculos que fortalezcan el tejido social.

Así, entonces, el cuidado es un concepto amplio que puede abordarse desde distintas perspectivas teóricas y políticas. Algunas aproximaciones claves para situar la reflexión son las siguientes:

- Ética del cuidado: desarrollada por Carol Gilligan y Joan Tronto (1985), esta teoría enfatiza la interdependencia humana y la necesidad de reconocer el cuidado como una práctica fundamental en la vida social, en contraposición a modelos éticos basados en la autonomía y la justicia individual.
- Perspectiva feminista: autoras como Nancy Fraser (2015) y Silvia Federici (2020) han analizado el cuidado como un trabajo invisibilizado y subvalorado, sostenido mayoritariamente por mujeres y esencial para la reproducción de la vida y del sistema económico.
- Economía del cuidado: desde la economía feminista, el cuidado se concibe como una actividad central para la sostenibilidad del sistema capitalista, ya que sin el trabajo doméstico y de cuidados (no remunerado o mal remunerado), la economía productiva no podría funcionar.
- Sociología del cuidado: examina cómo las relaciones de cuidado estructuran el tejido social y las desigualdades de género, clase y raza en la provisión de estos servicios.



- Por otra parte, el cuidado ha sido un tema central en debates sobre derechos, políticas públicas y modelos de Estado. Algunas dimensiones importantes incluyen:
 - El derecho al cuidado: se promueve el reconocimiento del cuidado como un derecho fundamental, tanto para quienes lo reciben como para quienes lo brindan.
 - Políticas públicas de cuidado: muchos países han avanzado en la creación de sistemas nacionales de cuidado que buscan redistribuir la carga del trabajo de cuidados entre el Estado, el mercado y las familias. Ejemplos incluyen licencias parentales, servicios de guarderías y apoyo a personas dependientes.
- Cuidado y Estado de bienestar: en modelos de bienestar más robustos (como los nórdicos), el Estado asume una mayor responsabilidad en la provisión de cuidados, mientras que en países con modelos neoliberales esta responsabilidad recae en las familias, especialmente en las mujeres.
- Cuidado y justicia social: movimientos feministas y sociales han impulsado agendas para visibilizar el cuidado como un eje de justicia social, buscando condiciones dignas para quienes realizan esta labor y una redistribución equitativa de la misma.

En síntesis, desde lo teórico, el cuidado se analiza como una actividad esencial para la vida humana y la organización social, mientras que, desde lo político, es un campo de disputa sobre derechos, distribución de responsabilidades y modelos de bienestar y garantía de derechos.

El derecho a existir no es un hecho dado sino un campo de disputa donde se entrelazan la dignidad, la autonomía, la ética, la política, la memoria y el cuidado colectivo. En una sociedad que tiende a invisibilizar y marginar de forma sistémica, reivindicar este derecho es una tarea urgente y necesaria para la construcción de otros futuros posibles más justos y equitativos, pero, sobre todo, para construir un lugar común de esperanzas. Es aquí en donde se disputa un nuevo horizonte de sentido; es aquí, con el otro, en donde en medio de la incertidumbre



y la crisis hay que mirar a los ojos y disputar, imaginar y no permitirnos dejar de soñar. ¡Hoy este debe ser nuestro esfuerzo vital!

Referencias

- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo* (trad. G. Solana). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1951).
- Beck, U. (1992). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Butler, J. (2004). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: las vidas lloradas y no lloradas*. Paidós.
- Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra* (trad. J. Campos). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961).
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario: críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: el feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. In C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the public sphere* (pp. 109–142). MIT Press.
- Fraser, N. (2000). Reconocimiento y redistribución: una propuesta para su distinción conceptual. *New Left Review*, 3(1), 107–120.
- Fraser, N. (2015). Las contradicciones del capital y los cuidados. *New Left Review*, (100), 99–117.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino* (Trad. de A. García). Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel* (trad. A. M. Palos et al.). Ediciones Era. (Obra original publicada entre 1929 y 1935).
- Habermas, J. (1962). *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gili.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1983).
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.



- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1992).
- Kant, I. (1997). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (trad. M. García Morente). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1785).
- Marx, K. (1968). *Manuscritos: economía y filosofía* (trad. F. Rubio Llorente). Alianza Editorial. (Obra original escrita en 1844, publicada en 1932).
- Marx, K. (1974). *Tesis sobre Feuerbach*. En *La ideología alemana* (pp. 65–77). Ediciones Progreso. (Obra original escrita en 1845).
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia* (M. D. González, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1971).
- Rousseau, J.-J. (1996). *El contrato social* (trad. M. Armiño). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1762).



Juvenicidio: contexto y cuerpos en resistencia

Paola Helena Acosta Sierra

Helberth Choachí González

La palabra “juvenicidio” tiene estrecha relación con el feminicidio. No se trata solamente de asesinatos —casi siempre atroces— llamados “ejecuciones extrajudiciales”, acompañados de “desapariciones forzadas” y múltiples formas de tortura..., sino de otras muchas formas de atentar contra la vida de los/ las jóvenes: la precariedad laboral, la exclusión de la vida pública, el silenciamiento y satanización en los medios de comunicación, las limitaciones a sus derechos, la prohibición de la movilidad dentro de territorios acotados, el cercenamiento de las libertades, la abierta represión. Podemos ampliar el sentido de la noción de juvenicidio —más allá de la eliminación brutal— a las formas socialmente aceptables de quitarles la vida, de amputarles la posibilidad de vivir una vida digna y con sentido, de negarles una imagen con contenido de verdad, de representarles como pre-delincuentes o como causantes de peligro para la sociedad entera. Además del juvenicidio entendido como eliminación física también debemos hablar del juvenicidio social y moral, del juvenicidio simbólico, no menos violentos e inhumanos.

GERMÁN MUÑOZ, *Juvenicidio: las vidas precarias
de los/las jóvenes en América Latina*

Presentación

Etimológicamente, la palabra juvenicidio toma sentido de sus raíces latinas *iuventus* (cualidad de *joven*) y *cidium*, que proviene a su vez del *caedĕre*, que significa ‘matar’ a los(as) jóvenes. En esta reflexión pretendemos enmarcar material y simbólicamente un crimen atroz contra

la juventud, que, si bien no está tipificado como delito en la doctrina jurídica, sí se evidencia como una práctica sistemática de terrorismo de Estado que se acentúa en el siglo XXI contra una identidad concreta: las y los jóvenes. Esta afirmación nos conduce necesariamente a explicitar identitariamente, ¿qué jóvenes?, ¿cuáles y de dónde provienen esas políticas de eliminación sistemática que se ejecutan contra esta identidad?, ¿cuáles son las motivaciones para esa ejecución? En este orden de ideas, se intenta responder o por lo menos dar cuenta de los interrogantes formulados. En un primer momento se busca desarrollar y ubicar el concepto de juvenicidio, para dar paso a la significación de qué es ser joven y, finalmente, poner la principal motivación, su resistencia, como la razón esgrimida por los Estados vulneradores para cometer el crimen. Esta reflexión se presenta en dos apartados: en el primero se ocupa del concepto de juvenicidio como neologismo para evidenciar una vieja práctica genocida; en el segundo, se detalla un entramado de cuerpos que hablan, narran y resisten.

Juvenicidio como neologismo de una vieja práctica genocida

Abordar el término juvenicidio implica tener claridad no solo sobre la conceptualización del crimen, sino sobre los sujetos víctimas del mismo. Al hablar desde este término es preciso entender que se está haciendo alusión a una práctica lesiva y sistemática en contra de la juventud,¹ que responde a políticas de eliminación históricas, materiales y simbólicas:

1 Según el Departamento Nacional de Planeación, la normativa colombiana establece un glosario de definiciones que dan cuenta del concepto de juventud, relativo al periodo de vida de una persona que se ubica entre la infancia y la adultez, así:

- a. Joven. Toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía.
- b. Juventudes. Segmento poblacional construido socioculturalmente y que alude a unas prácticas, relaciones, estéticas y características que se construyen y son atribuidas socialmente. Esta construcción se desarrolla de manera individual y colectiva por esta población, en relación con la sociedad. Es además un momento vital donde se están consolidando las capacidades físicas, intelectuales y morales.



El juvenicidio refiere al acto límite que arranca la vida de la persona, pero ese acto límite no surge del vacío, ni aparece de manera repentina como rayo sobre cielo sereno, sino que es producto y conclusión de diversas formas de precarización económica, social, cultural e identitaria de jóvenes que devienen prescindibles a partir de su situación social y sus repertorios de identidad. La precarización social y la desacreditación identitaria coloca a los jóvenes en zonas sociales prescindibles, zonas de exclusión, zonas de vulnerabilidad, zonas criminalizadas, zonas de desecho, zonas precarias y zonas de muerte o necrozonas. (Valenzuela, 2018, p. 64)

El juvenicidio es una práctica que articula operaciones gravosas que pueden analizarse a la luz de la tipología de la violencia propuesta por Galtung (1969):

Violencia física: comprende acciones dirigidas a causar daño directo en los cuerpos juveniles, manifestadas en aniquilación física, tortura, desaparición forzada, desarraigo, destierro, exilio forzado, agresiones sexuales, ejecuciones extrajudiciales, reclutamiento forzado.

Violencia estructural: se expresa en acciones de presumible legalidad, evidenciadas en condiciones de desigualdad y ausencia de garantías sociales que limitan o impiden el goce de derechos fundamentales a la vida, trabajo, vivienda, educación y salud integral, promovidas por escenarios de exclusión y precarización que condenan a amplios sectores de la población juvenil a la vulnerabilidad y a la negación de oportunidades para el desarrollo pleno.

Violencia simbólica: se manifiesta en un marco de aceptación social compuesto por imaginarios, figuras y discursos que presentan a

-
- c. Juvenil. Proceso subjetivo atravesado por la condición y el estilo de vida articulados a las construcciones sociales. Las realidades y experiencias juveniles son plurales, diversas y heterogéneas, de allí que las y los jóvenes no puedan ser comprendidos como entidades aisladas, individuales y descontextualizadas, sino como una construcción cuya subjetividad está siendo transformada por las dinámicas sociales, económicas y políticas de las sociedades y a cuyas sociedades también aportan. Ver más en: https://www.dnp.gov.co/LaEntidad_/subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/direccion-desarrollo-social/Paginas/sobre-jovenes.aspx



los jóvenes como amenaza al orden social y sujetos descartables señalándolos como delincuentes, patológicos o peligrosos para las sociedades sanas, conformadas por “gente de bien” en el caso colombiano. Estas narrativas están orientadas a naturalizar la eliminación de los jóvenes y a legitimar socialmente los actos eliminatorios, con lo cual deliberadamente se hace hábito y se acepta como costumbre las políticas de eliminación contra los(as) jóvenes, de tal suerte que no solo se repiten, recrean, sino que se extienden como método para neutralizar sus rebeldías, apagar sus potencias creadoras, ahogar sus voces y asfixiar sus realidades.

La confluencia de las acciones descritas anteriormente se traduce en modalidades de eliminación contra esas identidades juveniles, que se establecen no solo en lo etario sino también en las condiciones de vulnerabilidad y acciones de resistencia inscritas en distintos procesos culturales, pues el hecho de ser joven se reconfigura de acuerdo a épocas históricas, expresiones culturales, modelos sociales y cosmovisiones simbólicas. Estas singularidades cobran una identidad negativa única para los eliminadores, pues sus narrativas esgrimen que la juventud es peligrosa e indeseable, por lo mismo se hace “necesario” prescindir de ella, pero no de cualquier manera; al hacerlo se debe garantizar “dar ejemplo” a quienes aún pueden salvarse, para ello se utiliza la sevicia, se recurre al horror, se propicia el máximo de sufrimiento y se denigra el ser.

En este marco, el concepto de juvenicidio no solo permite dar cuenta de la violencia sistemática contra las juventudes, sino que también posibilita situarla dentro de los debates sobre el gobierno de la vida y la administración de la muerte, puesto que el poder político y económico decide qué vidas son protegidas y cuáles son abandonadas o eliminadas. Esta forma de administración diferencial de las vidas jóvenes encuentra un marco de interpretación desde lo planteado por Foucault (1976), cuando señala que

si el genocidio es por cierto el sueño de los poderes modernos, ello no se debe a un retorno, hoy, del viejo derecho de matar; se debe a que el poder reside y ejerce en el nivel de la vida, de la especie, de la raza y de los fenómenos masivos de población. (p. 166)



El poder moderno, al tiempo que posibilita la vida digna de algunos, tiene la capacidad de decidir sobre la muerte de ciertos grupos, lo que Mbembe (2011) denomina necropolítica, a partir de la cual se legitima la eliminación de quienes son concebidos como prescindibles, desechables o sacrificables, en este caso, las juventudes. En este sentido, las políticas fiscales, económicas y de seguridad orientadas por el Banco Mundial y otros organismos no son neutrales, requieren de infraestructuras, sistemas y disciplinas —eugenésicas, castrenses, religiosas—, así como de fundamentos ideológicos que permiten imponer abordajes de control y exclusión, avalados y desarrollados por un sistema que deja desprotegidas las vidas de las juventudes precarizadas.

La exposición de los jóvenes a la vulnerabilidad o a la muerte trae consigo falta de reconocimiento, según Honneth (2007),

donde lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o en la exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso. (p. 173)

Las acciones de menosprecio antes mencionadas recaen sobre una juventud diversa —trabajadora, estudiante, campesina, desempleada, desescolarizada, organizada o no— y se manifiestan en políticas y discursos que promueven la comisión de delitos orientados a la eliminación de la existencia y de la identidad colectiva de la juventud empobrecida, vulnerada y estigmatizada. El reconocimiento de la juventud opera como ambigüedad discursiva y su instrumentalización se manifiesta, por lo menos, en tres vectores: arma, medio y estrategia, evidenciando cómo la administración diferencial de la vida se articula con mecanismos de control social.

La juventud como categoría antropológica se refiere a una condición física, mental y biológicamente singular que se traduce en potencia, capacidad, fortaleza, condiciones. Estas características se ajustan a los intereses de modelos cerrados, autoritarios y despóticos que disfrazan



su desprecio por esta condición. En este sentido, se puede dar cuenta de algunos patrones recurrentes del juvenicidio en Colombia:

- Discurso de la juventud como enemiga interna: este dispositivo discursivo sitúa a la juventud sumergida en la pobreza, la informalidad o la marginación, como una amenaza para el orden social y la seguridad del Estado. Sus raíces se encuentran en la Doctrina de Seguridad Nacional impulsada por Estados Unidos en América Latina durante la guerra fría, que legitimó la criminalización de sectores sociales percibidos como comunistas o subversivos. Como consecuencia, las políticas internas de los Estados incorporan el discurso del enemigo interno, convirtiendo a la juventud en objeto de sospecha y estigmatización desde entonces hasta nuestros días; ejemplo de ello es el señalamiento realizado por el entonces ministro de Defensa en Colombia entre 1978 y 1982:

Centrales sindicales, movimientos populares, organizaciones indígenas, partidos políticos de oposición, movimientos campesinos, sectores intelectuales, corrientes religiosas, grupos juveniles y estudiantiles ingresan en la categoría del “enemigo interno”,² asociaciones de vecinos etc....son el blanco a destruir. Todos son el “brazo desarmado” de la subversión. (Silva Bello y Poveda Pineda, 2010, p. 53)

Esta construcción discursiva se mantiene en la actualidad como lo evidenció la declaración del expresidente Iván Duque publicada en *El Colombiano* el 3 de mayo de 2021, para justificar la militarización de las jornadas de protesta:

Conforme a la política marco de convivencia y seguridad ciudadana la figura de asistencia militar seguirá vigente en los centros urbanos donde existe un alto riesgo para los ciudadanos y donde se requiere emplear toda la capacidad del Estado para proteger a la población. La asistencia militar está consagrada en la constitución y la ley y se mantendrá en

2 El subrayado es nuestro.



coordinación con alcaldes y gobernadores hasta que cesen las graves vulneraciones del orden público. (párr. 2)

- Cooptación económica y política: la juventud es instrumentalizada para sostener modelos económicos excluyentes y para garantizar ventajas electorales. En el ámbito político se prometen políticas “de y para la juventud” en campañas, ya que en las sociedades latinoamericanas constituye un segmento poblacional numeroso y decisivo en términos de votos. En la dimensión económica, se prioriza la formación de jóvenes al servicio del mercado, mediante programas de empleo precario o formación orientada a sostener la economía neoliberal.
- Juventud como arma letal: los ejércitos legales e ilegales reclutan principalmente a personas jóvenes de clase desposeída y desprotegida, sus filas están nutridas por campesinos pobres arrancados de su tierra y jóvenes que viven en las urbes en condiciones infrahumanas. La *Agencia Prensa Rural*, el 27 de abril de 2005, denuncia en su artículo “La masacre de 12 jóvenes y la desaparición de 12 más en Buenaventura”:

El 19 de abril a las 2:00 pm en los barrios Punta del Este, Santa Cruz y Palo Seco de la comuna 5 del municipio de Buenaventura, un hombre en una motocicleta llegó y reunió a 24 jóvenes de estos barrios, supuestamente para ir a jugar un partido de fútbol en Puerto Dagua por el que le iban a pagar 200 mil pesos al equipo que ganara. Las edades de los jóvenes oscilan entre los 15 y 22 años, dedicados a ser coteritos y a jugar fútbol. El día 21 de abril de 2005, fueron encontrados vilmente masacrados 12 de estos jóvenes y siguen desaparecidos los 12 restantes. Los cadáveres fueron encontrados en la comuna 12, barrio El Triunfo, vereda Las Vegas, que queda a cinco kilómetros del aeropuerto de Buenaventura, el cual está vigilado por la Infantería de Marina. (s. p.)

- Estigmatización y precarización laboral: una gran cantidad de jóvenes, hombres y mujeres, se ve condenada a desempeñar trabajos



ilegales vinculados a economías ilícitas, debido a la ausencia de alternativas de subsistencia. De manera paralela, muchos engrosan sectores informales trabajando en condiciones de riesgo, sin garantías mínimas ni perspectivas de avances laborales, lo que ha dado lugar a la denominada generación de los Ni-Ni (ni estudian, ni trabajan). Esta situación, a su vez, promueve la idea que estigmatiza a los jóvenes como responsables de su propia precarización.

- Políticas de negacionismo y revisionismo: los Estados y actores de poder buscan minimizar, ocultar o justificar las violencias ejercidas contra la juventud empobrecida y vulnerable. Este negacionismo permite que los responsables de la violencia actúen con impunidad; según Gutiérrez (2019), en 2008 el Fiscal General aseguró que “los jóvenes desaparecidos de Soacha fueron dados de baja en combate, no fueron a recoger café, iban con propósitos delincuenciales y no murieron un día después de su desaparición, sino un mes más tarde” (s. p.), mensaje cuyo propósito es justificar las ejecuciones extrajudiciales realizadas por el Ejército a “muchachos pobres”, engañados con artimañas para ser sacados de sus casas y luego ser asesinados y mostrados como combatientes dados de baja en teatro de operaciones.³

En la dinámica de esos Estados, en acción o aquiescencia, se dispone como política la ejecución de una serie de delitos que tienen como fin la eliminación de la existencia y de la identidad colectiva de la juventud empobrecida, vulnerada y violentada, en términos físicos, simbólicos e históricos. Juventud trabajadora, estudiante, campesina, desempleada,

3 A propósito, el Padre Javier Giraldo en su texto *Paz... ¿Cuál Paz?* (2020), aclara lo siguiente: Esto permite entender también que durante tantos años el Estado haya recurrido a la política de los “falsos positivos” (que hoy pasan de diez mil los ejecutados dentro de falsos combates y de ciento veinte mil los desaparecidos por móviles sumergidos en la sospecha), con el fin de disfrazar a las víctimas como “víctimas de crímenes de guerra”, sin serlo, pero que, según la expresión corriente de los militares, ello ayuda a “legalizar los muertos”, ocultando las dimensiones esenciales jurídicas e internacionales del crimen de “armado contra desarmado” (crímenes de lesa humanidad, genocidios, violaciones graves al derecho internacional de los derechos humanos) y presentándolos como modalidades de acción bélica, o sea de acciones de “armado contra armado”.



desescolarizada, organizada o no, es indeseada y declarada enemiga; por ello se despliegan todos los elementos de guerra de alta intensidad en armamento, tratamiento físico y psicológico, desestructuración material y emocional, castigo y terror, pues conforme a los juicios esgrimidos por los grupos de poder que tienen la intención de eliminar a esa juventud “enemiga”, sustentan sus razones en elementos de distinta índole como son: étnicos, nacionalistas, ideológicos, religiosos, económicos, de género, diversidad sexual, de clase, para planear, ejecutar e implementar las políticas de eliminación.

En conjunto, estos patrones ponen de presente cómo la violencia estructural, simbólica y física contra la juventud empobrecida no es coyuntural, sino parte de un sistema necropolítico evidente en Estados despóticos y destructores, cuya acción y omisión refuerza la exclusión y la vulnerabilidad de la juventud en Colombia y en la región latinoamericana. Se despliegan múltiples estrategias de violencia que incluyen desde la coerción física y psicológica hasta la desestructuración material y emocional de los jóvenes, en un marco que combina castigo, control y terror. Al igual que otras modalidades de perpetración de genocidio, también este se comete por intereses políticos (permanecer en el poder, manejar los recursos, controlar social y culturalmente determinada zona), así que, como en el feminicidio, memoricidio y etnocidio, los grupos hegemónicos que ostentan el poder ponen en curso acciones, decisiones y estrategias, a través de los sistemas políticos y modelos sociales, con la finalidad de eliminar de manera directa o soterrada a distintas identidades colectivas de la población, en este caso particular a la juventud que resiste, se opone y manifiesta su inconformismo frente a modelos y sistemas políticos opresores.

De acuerdo con lo referenciado anteriormente, el aparato de poder económico y político que define quién merece vivir y quién puede ser sacrificado, evidencia que los responsables de la perpetración del juvenicidio se dividen en dos tipos: por un lado, los que disparan y torturan, y por otro, los que preparan y justifican los crímenes. Como señala Vega Cantor (2021):



Entre los primeros se encuentran los que visten uniformes oficiales, en estos días perfectamente visibles por sus acciones criminales propias de Terrorismo de Estado a la colombiana y los sicarios de civil que matan y desaparecen en forma impune. Pero hay otro tipo de sicarios que justifican el juvenicidio de clase como práctica criminal. Esos sicarios morales e intelectuales han salido a relucir por estos días, y merecen ser considerados como ejemplo de la baja moral a que se puede llegar, y además son un barómetro que mide el estado mental de una parte de la población colombiana (la de mentalidad traqueta y paraca), dispuesta a patrocinar y justificar todo tipo de crímenes, en defensa del “orden, la patria y la propiedad. (párr. 14)

Estas dinámicas se ajustan a los intereses de modelos autoritarios y despóticos, que expresan un profundo menosprecio por la juventud y por su intersección con otras condiciones de vulnerabilidad. En el siglo XXI ese menosprecio adquiere una materialización concreta en el abuso policial y en el hostigamiento judicial que apuntan a destruirlos y lesionarlos en sus cuerpos físicos (disparar a los ojos para dejarlos ciegos, a la columna para dejarlos parapléjicos, a las piernas para dejarlos inmóviles, a la cabeza para asesinarlos, agredir sexualmente a las jóvenes para exhibirlas como trofeos de guerra), socavar en los cuerpos emocionales intentando romper su acción colectiva mediante estrategias atroces en materia de derechos humanos y abominables como acción humana.

De modo que el juvenicidio como práctica social opera a través de políticas de seguridad estatal que se sustentan en doctrinas castrenses, se orientan en planes de eliminación concebidos en los cuarteles y se justifican en políticas legislativas orientadas a la convivencia ciudadana (códigos de policía, decretos de excepción, estados de emergencia) que tienen como fin neutralizar, lesionar a ese enemigo declarado: los y las jóvenes pobres, vulnerados y despojados de derechos.

Reconocemos que ante el direccionamiento de las fases de eliminación se inscriben al unísono procesos de resistencia de estas identidades sometidas a estrategias de orden legislativo, judicial y ejecutivo que



intentan la instalación, ejecución, legitimación y naturalización de esta práctica criminal: el juvenicidio.

Lo anterior pretende negar lo evidente: que se trató de un crimen de Estado.⁴ De la misma manera, se han intentado negar asesinatos de jóvenes pertenecientes a organizaciones políticas, ambientalistas, defensoras del territorio, estudiantiles o de primera línea; así como las graves afectaciones a la integridad física, mental y corporal de jóvenes que ejercen liderazgos sociales, educativos, culturales. También se ha buscado deslegitimar y someter a jóvenes que, sin pertenecer a organizaciones, se han levantado en las calles para exigir condiciones de vida digna. A muchos de ellos se les ha culpabilizado de delitos que ni siquiera están tipificados en la doctrina interna, llamándolos “vándalos”, negando de esta manera el contenido ético-político de sus luchas y sus demandas como sujetos de derecho.

Una mirada desde el Estallido social en Colombia

LOS OTROS

No alcanzaron a sentir miedo. Cuando los cortaron
el dolor llegó primero, la boca
de la bota en la cara. Pronto el susurro de la sierra fue lejano.
Un pajarito almorzó
los pecados de las vísceras.
Sus sombras siguen y recogen los sombreros que atajó el viento.
Las mujeres orinan cualquier lugar.
Los niños se volvieron ancianos amarrados a los alambres de púa.
Tres territorios debajo de las carcajadas de los asesinos.

4 Desde el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) (2020) se argumenta que los crímenes de Estado son aquellos delitos cometidos por los agentes estatales, o por particulares (como los grupos paramilitares) que actúan en complicidad o por tolerancia (omisión) del Estado. Algunos de estos crímenes son el asesinato, el exterminio, la esclavitud, la desaparición forzada, la tortura, el desplazamiento forzado, la deportación o las persecuciones contra cualquier población civil por motivos sociales, políticos, económicos, raciales, religiosos o culturales.



Y sus sombras también son perseguidas, señaladas
y marcadas desde los pájaros
metálicos, dueños del cielo.

MERY YOLANDA SÁNCHEZ, *Poema Los Otros*

Ante los patrones ilustrados en el acápite anterior, resulta pertinente hacer referencia al *Estallido Social en Colombia* como un caso representativo en América Latina que refleja la capacidad necropolítica de los Estados para decidir sobre la muerte de la juventud. Durante el Estallido social de 2021 en Colombia, la juventud emergió como protagonista central de las movilizaciones. Jóvenes de sectores populares y periféricos —muchos de ellos marcados por el desempleo, la exclusión educativa y la desconfianza hacia el Estado— fueron quienes sostuvieron en el tiempo la protesta, generando nuevas formas de organización y territorialización de la resistencia. La juventud popular fue uno de los sectores sociales que con más fuerza expresó su indignación ante la precariedad social y la represión estatal. Estos jóvenes, al movilizarse, no solo interpelaron al Estado, sino que también construyeron nuevas formas de hacer política desde lo cotidiano y lo comunitario.

Durante el año 2019, estallaron múltiples protestas en distintos países de América del Sur, Europa, Asia y el Medio Oriente. Millones de personas salieron a las calles para expresar su inconformidad frente a casos de corrupción e irregularidades en el manejo de recursos estatales y procesos electorales. Estas expresiones de insatisfacción, que tuvieron lugar en un contexto marcado por la crisis del modelo neoliberal, pusieron en evidencia el descontento juvenil frente a modelos económicos excluyentes, el debilitamiento de las democracias y la represión estatal. En Colombia, esta coyuntura internacional se reflejó en un ciclo de protestas que se prolongó entre 2019 y 2021, poniendo en evidencia denuncias relacionadas con la persecución a líderes sociales y la persistente violencia ejercida por fuerzas estatales y grupos paramilitares. Estos reclamos hicieron visibles problemáticas estructurales de larga data vinculadas con la colonización, el despojo, la esclavitud, la exclusión y el desplazamiento forzado.



Como respuesta, se desplegó una violencia institucional sistemática orientada especialmente hacia los cuerpos. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2024a) ha documentado extensamente que, durante las protestas, la fuerza pública reprimió de manera violenta, arbitraria y desproporcionada a la población civil, en especial a los jóvenes, “los daños e impactos que sufrieron en el marco del estallido social, las víctimas de lesiones oculares, desapariciones transitorias, homicidio, violencias basadas en género y violencia sexual, violencia étnico-racial, violencia contra periodistas (libertad de prensa), detenciones transitorias y arbitrarias” (CNMH, 2024a, p. 37). El abuso del repertorio de violencia física de la fuerza pública también fue documentado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2021, como se cita en CNMH, 2024b), “en reiteradas ocasiones, así como en diversas regiones del país, la respuesta del Estado se caracterizó por el uso excesivo y desproporcionado de la fuerza, en muchos casos, incluyendo la fuerza letal” (p. 18).

El Paro Nacional del 21 de noviembre de 2019 se reconoce como un hito inicial dentro del ciclo de protestas, pues representó un punto de inflexión en la historia contemporánea de Colombia, con el surgimiento de una movilización nacional conocida como el *Paro Nacional o 21N*. Las organizaciones sindicales asumieron el liderazgo en la convocatoria. Las razones que impulsaron la protesta fueron múltiples y recogían un descontento generalizado, entre ellas, el malestar social por la falta de cumplimiento de los compromisos asumidos en los Acuerdos de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el rechazo generalizado a las propuestas de reformas en políticas claves como las de educación, trabajo, pensiones y el sistema fiscal.

La respuesta ciudadana fue masiva, con marchas y concentraciones que se replicaron en distintas zonas del país. El descontento hacia el Gobierno propició una amplia participación social que incluyó a estudiantes, profesores, artistas, campesinos, indígenas, sindicalistas, plataformas y colectividades sociales, defensores de DD.HH., barristas y agrupaciones políticas de oposición. A raíz de esta gran movilización, se consolidó el Comité Nacional de Paro (CNP) como un espacio de



coordinación entre diferentes sectores que compartían críticas frente al rumbo de las políticas oficiales.

Tras el 21N, se llevaron a cabo varias jornadas adicionales de protesta —como las del 22, 23 y 27 de noviembre, así como las del 4 y 8 de diciembre— que mantuvieron viva la movilización durante las semanas siguientes, incluso extendiéndose a los primeros meses de 2020. Si bien las medidas sanitarias de la pandemia restringieron las acciones colectivas en el espacio público, la ciudadanía mantuvo distintas formas de intervención a pesar de la “notable criminalización y represión desproporcionada y arbitraria en su contra” (CNMH, 2024a, p. 14). De este modo, el malestar social no desapareció, sino que se transformó y encontró nuevos canales de expresión, pues como lo advierten Acosta-Sierra y Corrales-Caro (2022), las resistencias no cesaron, sino que se reorganizaron mediante repertorios simbólicos y artísticos que resignificaron los espacios urbanos como lugares de memoria y denuncia. En consecuencia, Colombia vivió una prolongada oleada de movilizaciones sociales que se reactivaron tras el confinamiento y la emergencia sanitaria generada durante la pandemia de Covid-19.

Este ciclo de acciones colectivas es un antecedente directo del estallido social que se intensificaría en 2021. Durante este periodo, se registraron numerosos operativos que manifestaron abuso policial y el uso de armas de fuego contra la población civil, especialmente contra jóvenes que participaban en el marco de las manifestaciones, pues “aunque se reconoció la heterogeneidad de actores que proliferó en el 2021, las juventudes de los sectores populares tomaron especial protagonismo en las protestas” (Equipo de Investigación Educapaz, 2023, s. p.). Desde la idea de precarización y estigmatización de la juventud, la pandemia logró empobrecer los bolsillos de las clases populares, sobre todo de la juventud, que se convirtió en el eslabón más débil del mercado laboral, principalmente en las ciudades que vivieron los estragos del confinamiento producto de la pandemia” (CNMH, 2024a, p. 18). La postura del Gobierno frente a las expresiones de inconformidad de la población fue mayoritariamente crítica, con discursos que señalaron la posible



existencia de influencias externas interesadas en generar desestabilización en el país y en la región.

El asesinato de Javier Ordóñez por parte de agentes de policía en septiembre de 2020 profundizó la indignación del pueblo colombiano. En respuesta, se desataron protestas en Bogotá y otras ciudades, denunciando el abuso policial y la impunidad. Este episodio evidenció la continuidad de prácticas represivas y encendió un nuevo ciclo de movilización que culminaría en el estallido social de 2021.

A partir del 28 de abril de ese año, miles de personas salieron a las calles en rechazo a una reforma tributaria que representaba una carga desproporcionada para los sectores populares. Sin embargo, como documenta el CNMH (2024a),

el estallido social puede ser comprendido como un cuestionamiento a la hegemonía neoliberal y a la política belicista del gobierno de Iván Duque (Celis y Garcés, 2023). Así las cosas, el gobierno Duque representaría el crepúsculo de la crisis hegemónica construida por las clases dirigentes, que orientaban el proyecto neoliberal, pero que durante 30 años fueron minando su propia legitimidad y radicalizando la lucha de los movimientos sociales teniendo como efecto que, en los últimos años, la movilización ciudadana fuera escalando y, con ello, la actitud contenciosa de los movimientos. (CNMH, 2024a, p. 17)

Las manifestaciones se expandieron rápidamente a lo largo del país, con especial protagonismo de jóvenes, mujeres, pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales.

Como parte de la respuesta necropolítica, las instituciones del Estado respondieron fuertemente con represión, uso excesivo de la fuerza, detenciones arbitrarias y graves violaciones a los derechos humanos:

[...] a partir del 28A, la violencia fue recurrente y, según los mismos manifestantes, existió un mensaje claro centrado en la generación de terror que, en vez de paralizar, avivó los deseos de movilizarse para resistir (Alvarado *et al.*, 2022) y mantener ejercicios de concentraciones masivas y contención. (CNMH, 2024a, p. 193)



La respuesta institucional, caracterizada por el uso excesivo de la fuerza, fue ampliamente documentada por organismos nacionales e internacionales. A nivel nacional, según Indepaz y Temblores ONG (2021):

Entre el 28 de abril y el 12 de mayo, se registraron al menos 2110 casos de violencia por parte de la Fuerza Pública dentro de los cuales se presentaron 362 víctimas de violencia física, 39 homicidios, 1055 detenciones arbitrarias contra manifestantes, 442 intervenciones violentas en el marco de protestas pacíficas, 30 víctimas de agresiones oculares, 133 casos de disparos de arma de fuego, 16 víctimas de violencia sexual y 3 víctimas de violencia basada en género. (Indepaz y Temblores ONG, 2021, p. 2)

A nivel internacional, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), tras su visita a Colombia, señaló de manera contundente que “en reiteradas ocasiones, así como en diversas regiones del país, la respuesta del Estado se caracterizó por el uso excesivo y desproporcionado de la fuerza, en muchos casos, incluyendo la fuerza letal” (CIDH, 2021, citado en CNMH, 2024a, p. 31).

Este patrón de represión tuvo un correlato directo en el aumento de las operaciones del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD), particularmente durante los días de mayor intensidad del estallido.

El repertorio violento⁵ promovido por la fuerza pública evidencia la confluencia de los tres tipos de violencia señalados en el segmento inicial de este artículo, pues desde la expresión física y tangible de la violencia, esta actuó de manera arbitraria y desproporcionada contra

5 Relacionados con el impacto de gases lacrimógenos y otros objetos disparados directamente a la cara, causando daños permanentes e incluso la pérdida de ojos. También fueron frecuentes los traumatismos nasofaciales, “estos golpes propiciaron lesiones como: pérdidas dentales, fracturas mandibulares, otorragias, traumas auditivos y craneales. Lesiones al pecho, por golpes contundentes y directos con objetos. Este tipo de lesiones se dieron principalmente al momento de las capturas (CNMH, 2024b, p. 266). También durante este periodo de tiempo se presentaron agresiones que causaron “lesiones en zonas vitales de los cuerpos. Los principales órganos lesionados fueron: pulmón, corazón, diafragma, bazo, riñón, páncreas e hígado. Estas afectaciones generaban hemorragias internas o externas, fallos orgánicos” (CNMH, 2024b, p. 227).



la población civil, especialmente contra los jóvenes, quienes fueron “víctimas de lesiones oculares, desapariciones transitorias, homicidio, violencias basadas en género y violencia sexual, violencia étnico-racial, violencia contra periodistas (libertad de prensa), detenciones transitorias y arbitrarias” (CNMH, 2024a, p. 37).

En esta dimensión existe una dificultad derivada de la inexistencia de datos precisos sobre asesinatos y retenciones de manera irregular. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica, con base en reportes de la Fiscalía General de la Nación, se registraron 48 homicidios durante las protestas; sin embargo, otras organizaciones como Indepaz elevaron esta cifra a 81, lo que sugiere no solo una disparidad entre registros, sino también posibles omisiones sistemáticas (CNMH, 2024a, p. 48). Así mismo, el temor a represalias fungió como barrera estructural para que se investigaran a fondo los casos; pese a esto, en varias ciudades del país se documentaron casos alarmantes⁶ de violencia física y psicológica a los jóvenes en el marco de detenciones arbitrarias. Asimismo, se denunció el uso de la violencia sexual en diferentes regiones del país como mecanismo de castigo y control sobre cuerpos feminizados y disidentes. Las agresiones sexuales afectaron de forma desproporcionada a jóvenes mujeres y personas con identidades de género diversas, quienes fueron objeto de humillaciones y actos de violencia sexual bajo custodia policial.

6 Uno de los testimonios recogidos en 2023 en Cali relata que “El 28 de mayo se violaron todos los derechos humanos porque había francotiradores disparándonos. Ahí es donde a mí me pegaron el tiro en la pierna, ahí es donde mataron a Sebastián y a Noah, lo conozco como Noah, no sé más de él, y mataron a otros que yo no les conocía las «chapas» bien, pero ese día el reporte que recibí es que fueron cuatro muertos y quince heridos, y algunos heridos graves; a una compañera, Alexa, le pegaron un tiro que casi la mata, por fuera del bloque, pero se notaba que la estaban persiguiendo. La policía, con fotos de nosotros, preguntando: «¿Usted lo conoce, usted sabe quién es?» por todo el territorio. Eh, no, pues, los abusos, los tiros de traumática; a mí me pegaron un tiro, de eso sí puedo dar fe, el disparo que me pegaron a mí era de arma de largo alcance” (CNMH, 2023 citado en CNMH, 2024b, p. 38). Otro testimonio en Cali relata que una persona aprehendida por la Policía Nacional “desapareció durante una semana y apareció tirado en la recta Cali-Palmira, con lesiones por una fuerte golpiza y con un corte en la lengua que le impedía articular palabras” (Canal 2 y Cuestión Pública, 2021, citado en CNMH, 2024a, p. 107).



Volviendo sobre el patrón de *discurso de la juventud como enemiga interna*, es preciso hacer hincapié en la idea de Acosta-Sierra y Corrales-Caro (2022), quienes señalan que este despliegue de fuerza debe entenderse no como hechos aislados sino como parte de una doctrina de seguridad profundamente arraigada en la lógica del enemigo interno, que concibe la protesta como una amenaza y no como un derecho. Esta concepción ha favorecido la criminalización de las expresiones sociales y la implementación de una política de represión estructural frente a las demandas populares. El CNMH (2024a), en su exhaustiva investigación, pone de presente la correlación de la respuesta estatal con:

la política de seguridad y la visión de enemigo interno, con la que se justificaron líneas de acción, violencia y confrontación armada contra participantes del estallido social [...] La respuesta del Estado pasó por acciones de coerción y por la implementación de políticas relacionadas con la figura de enemigo interno. En esta vía, lo percibido como distinto al orden impuesto fue señalado como contrainsurgente, vandálico y guerrillero, con lo que convirtió cualquier expresión en potencial blanco de estigmatización, represión y criminalización manifestada en actos de violencia contra la protesta. (CNMH, 2024a, p. 29)

Según el CNMH (2024b), se identificaron “algunos elementos de cercanía entre los homicidios de jóvenes y el manejo violento que se le dio al estallido social” (p. 44). Esta violencia se expresó de múltiples formas: asesinatos, torturas, tratos crueles e inhumanos, desapariciones temporales, violencia sexual y estigmatización pública.

La gravedad de los hechos ha sido paulatinamente, y en un porcentaje bajo, reconocida incluso por la propia institucionalidad judicial. Un ejemplo de ello es el caso en el que la Fiscalía General de la Nación, en julio de 2023, imputó cargos por homicidio agravado y afectación a la integridad personal a tres miembros de la Policía Nacional: el coronel Edgar Vega Gómez, el teniente Néstor Mancilla y el patrullero Wilson Orlando Esparragoza, por su presunta participación en el asesinato de seis jóvenes en Cali. Según el ente acusador, Vega Gómez, quien ejercía como comandante operativo de la Policía en esa ciudad, “tenía la



posibilidad de evitar muchos de los hechos ocurridos, ya que los hombres implicados en estos crímenes estaban bajo su mando” (Redacción Judicial, 2021, como se cita en CNMH, 2024b, p. 42).

En varias ciudades del país se documentaron casos alarmantes de violencia física y psicológica a los jóvenes en el marco de detenciones arbitrarias (CNMH, 2024b):

En cuanto al perfil de la población capturada, se evidencia que, aunque hubo participación de prácticamente todas las edades, el grueso se concentró en los jóvenes, pues las edades con las cifras más altas fueron los 20 años, con un total de 214 capturas, seguido de los 19 y los 18 años, con 195 y 192 personas capturadas, respectivamente; nótese, además, que también hubo una participación importante de menores de edad que fueron capturados. (p. 97)

Asimismo, se denunció el uso de la violencia sexual como mecanismo de castigo y control sobre cuerpos feminizados y disidentes. Las agresiones sexuales ocurrieron en diferentes regiones del país y afectaron de forma desproporcionada a jóvenes mujeres y personas con identidades de género diversas, quienes fueron objeto de humillaciones y actos de violencia sexual bajo custodia policial. Esta dimensión de la violencia revela cómo las prácticas represivas también reproducen patrones de discriminación de género y sexualidad, exacerbando las condiciones de vulnerabilidad de los y las jóvenes.

Junto a la violencia física, se desplegó una estrategia sistemática de estigmatización pública contra quienes se movilizaron, en particular contra los jóvenes. Medios de comunicación y voceros del Gobierno nacional, incluido el entonces presidente Iván Duque, contribuyeron a la criminalización simbólica al afirmar que los manifestantes eran guerrilleros: “La represión fue un acto normalizado como vía legítima para enfrentar lo que el Gobierno no pudo controlar y que tildó como fantasma del comunismo internacional, del enemigo interno, de los terroristas, de los ‘vándalos’, de los estudiantes como objetos de adoctrinamiento de la izquierda (García y Garcés, 2021, como se cita en CNMH, 2024a, pp. 30-31).



Esta narrativa buscó deslegitimar la protesta, asociándola con actores armados ilegales y justificando así el uso de la fuerza. Un integrante de la Primera Línea afirmó que “la fuerza pública buscaba maneras de que el estudiantado fuera ‘terrorista’ y los acusaban de terrorismo y vandalismo” (CNMH, 2024a, p. 18). Esta estigmatización se enmarca en una lógica de seguridad sustentada en la doctrina del enemigo interno, una matriz conceptual y operativa que concibe a los opositores políticos y sociales como amenazas a la estabilidad del Estado (García, 2019, como se cita en CNMH, 2024a, p. 18).

Esta violencia no debe ser comprendida únicamente como respuesta estatal a un contexto específico sino como parte de una estructura histórica de exclusión, frente a la cual existe una necesidad urgente de garantizar la no repetición de los hechos y construir una memoria que reconozca las graves violaciones a los derechos humanos cometidas. Como lo plantea Natalia Sandoval, abogada e integrante de la Primera Línea jurídica de la ciudad de Pasto (2023, como se cita en CNMH, 2024b),

Sin verdad no hay reconciliación. Y la verdad parte de reconocer que esto no fue un ejercicio aislado de un funcionario de la Policía porque de nada nos sirve que salga un policía a decir: «Sí, yo activé esta arma y la disparé sabiendo que iba a causar daño, quise causar daño», «¿A usted quién le dijo que lo hiciera?, ¿quién le dio la orden?, ¿quién le dijo que si lo hacía no le iba a pasar nada?». (p. 206)

Los repertorios de resistencia juvenil, especialmente los protagonizados por jóvenes populares, han sido históricamente objeto de sospecha, criminalización y represión. La revuelta social de 2021 reveló cómo estos jóvenes no solo enfrentaron los riesgos físicos de la protesta, sino también una campaña sostenida de deslegitimación que buscó romper los lazos de solidaridad, cohesión y legitimidad de sus demandas. Además de las heridas físicas, los jóvenes sufrieron profundas afectaciones psicosociales, incluyendo miedo, terror, angustia, depresión y ansiedad exacerbadas por la estigmatización, el acoso y la persecución constante.

Frente a la agresión y al intento de silenciamiento, la juventud encontró en la resistencia simbólica un arma para afirmar el valor de



sus vidas. Las expresiones culturales y artísticas se convirtieron en un rasgo distintivo de las movilizaciones, en donde el espacio público se tornó en un escenario performativo y en un lugar de disputa por el sentido mismo de la juventud desafiando la lógica del juvenicidio. En este punto, es menester ampliar la comprensión del fenómeno desde la creación, la memoria y la dignificación colectiva.

Registros corporales de los jóvenes: prácticas de resistencia y re-existencia

Ante la represión referida en el anterior acápite, los jóvenes desarrollaron estrategias de resistencia que combinaron acción directa, cuidado colectivo y producción simbólica. Las expresiones de inconformidad ciudadana trascendieron las demandas materiales y se proyectaron también hacia el ámbito simbólico y cultural, mediante acciones que cuestionaron abiertamente los relatos oficiales sobre la historia nacional y posicionaron la reinterpretación del espacio público como escenario de disputa por la memoria:

- Remoción o intervención de estatuas: uno de los gestos más significativos de las movilizaciones fue la remoción de monumentos que representaban a personajes asociados al colonialismo, a la fundación de ciudades sobre territorios indígenas y a las élites políticas tradicionales. Estas acciones se configuraron como una forma de denuncia del genocidio indígena y de recuperación de la memoria ancestral. En Cali, el 28 de abril de 2021, integrantes del pueblo Misak derribaron la estatua de Sebastián de Belalcázar, en un acto análogo al ocurrido en Popayán el 16 de septiembre de 2020. Este hecho desencadenó acciones similares en Neiva, Popayán, Manizales, Ibagué y Pasto, donde fueron derribados o transformados monumentos dedicados a personajes históricos como Misael Pastrana Borrero, Antonio Nariño, Julio Arboleda y Gilberto Alzate Avendaño. Estos derribamientos de estatuas se inscribieron en un repertorio de resistencias que puso en tensión la



monumentalidad tradicional, al visibilizar narrativas históricas que habían sido blanqueadas por el discurso oficial.

- Apropiación del espacio público como referente de vida y cuidado: durante el periodo de confrontación política y social, surgieron múltiples puntos de resistencia donde se organizaron asambleas, actos culturales, ollas comunitarias y murales, como procesos de reapropiación del espacio público y producción de memoria colectiva. Estos lugares, lejos de ser meros escenarios de confrontación, se convirtieron en epicentros de organización política, cuidado mutuo y resignificación territorial. El caso más emblemático fue el de *Puerto Resistencia* en Cali (antiguo Puerto Rellena), donde se crearon formas de autogestión como brigadas de salud, asambleas populares, ollas comunitarias y expresiones. Esta resignificación espacial también se replicó en Bogotá, con la toma del monumento de Los Héroes, transformado en un espacio de encuentro, expresión y memoria.
- Acciones performativas para una estética de la resistencia: en diferentes ciudades se registraron múltiples murales con frases como “Colombia desangra”, “La fuerza pública viola y mata”, “nos están matando”, “Estado asesino”, “La noche sangrienta”, “gobierno paraco”, “tombo violador” y muchos más, mientras que paralelamente se producían tejidos, pancartas, fanzines, fotografías, canciones, boletines, *collages*, cartelismo, obras de teatro, poesía, grafiti, serigrafías, etc., y el cuerpo mismo se convertía en soporte de protesta a través del maquillaje, los tatuajes, las vendas simbólicas y la pintura corporal. Como lo afirman Acosta-Sierra y Corrales-Caro, estas acciones performativas permitieron no solo visibilizar el dolor, sino también generar lazos de solidaridad; son formas de intervención que expresan una “estética de la resistencia” que resignifica el espacio y el cuerpo como territorios políticos (2022).
- Formas organizadas de resistencia colectiva: conocidas como las *primeras líneas*, conformadas por jóvenes que buscaban proteger a los manifestantes de la represión policial. Estas líneas de defensa



improvisadas se articularon con brigadas de salud, comisiones jurídicas y redes comunitarias que ofrecieron alimentación, atención médica, asesoría legal y acompañamiento psicosocial.

Estas prácticas de resistencia colectiva hacen parte de un conjunto de luchas por el sentido de la historia, por la representación de los cuerpos, los dolores y las memorias que han sido sistemáticamente silenciadas (Acosta-Sierra y Corrales-Caro, 2022). Estos actos simbolizaron también una apuesta por la construcción de relatos que incorporen las experiencias de los pueblos indígenas, comunidades racializadas, sectores populares y juventudes marginadas. En medio del estallido y de la revuelta social, las acciones simbólicas realizadas en el espacio público revelaron el deseo colectivo de reescribir la memoria nacional desde una perspectiva contrahegemónica y, en esa medida, se disputaron los significados de la historia, el territorio y la ciudadanía.

Todo este entramado de resistencia evidencia no solo la capacidad de organización de la juventud en contextos de violencia, sino también la potencia política y ética de sus acciones. En este marco, la revuelta social permitió que sectores históricamente excluidos —especialmente los jóvenes— ocuparan el espacio público como sujetos políticos, poniendo en escena nuevas formas de actuar e imaginar políticamente un mundo propio. La expresión artística y performática se consolidó como una herramienta central de resistencia, denuncia y construcción de memoria colectiva.

A modo de colofón

Retomar el concepto de juvenicidio resulta fundamental para aportar un marco de comprensión sobre la sistematicidad de violencias físicas, estructurales y simbólicas que el poder político y económico aplicó sobre los cuerpos de las juventudes movilizadas en el marco del ciclo de protestas sociales ocurridas en Colombia entre 2019 y 2021. Las vulneraciones a los derechos humanos y sus consecuencias en las vidas jóvenes evidenciaron la articulación de dispositivos de necropolítica que situaron a la juventud como población prescindible. El menosprecio que



históricamente ha recaído sobre los jóvenes precarizados, estigmatizados y marginados se tradujo tanto en la búsqueda de la eliminación de sus cuerpos físicos mediante la violencia policial, como en la anulación de identidades, proyectos de vida y formas de acción colectiva.

La respuesta del Estado frente a la protesta debe orientarse hacia la construcción urgente de un modelo de seguridad basado en el respeto de los derechos humanos. Esto implica reconocer la protesta social como un componente legítimo de la democracia y no como una amenaza al orden público, así como atender las exigencias ciudadanas que buscan transformar el rol y la estructura de la Policía Nacional. Una de las principales demandas frente a la fuerza pública apunta a transformar su carácter militarizado, lo cual implica trasladarla a una instancia de control civil y garantizar que sus abusos sean juzgados por la justicia ordinaria. Estos cambios son vistos como pasos indispensables para asegurar un enfoque verdaderamente democrático en el manejo de la seguridad ciudadana.

Frente a las lógicas de administración de la vida y de producción de la muerte referidas en el presente texto, resulta importante destacar la capacidad de la juventud para desplegar procesos de resistencia con contenido ético y político. La subjetividad juvenil emergida en el marco de las movilizaciones pone de presente su capacidad para desafiar el orden necropolítico y para transformar el espacio público en escenario de vida y dignidad.

Referencias

- Acosta-Sierra, P. H. y Corrales-Caro, D. A. (2022). Repertorios de resistencias y lugares de memoria en la revuelta social. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (28), e204. <https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17317>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2024a). *El pueblo en las calles: memorias de resistencia y represión en el estallido social de 2021. Volumen I*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2024b). *El pueblo en las calles: memorias de resistencia y represión en el estallido social de 2021. Volumen II*. CNMH.
- Departamento Nacional de Planeación. (2024, 31 de julio). *Sobre jóvenes*. DNP. https://www.dnp.gov.co/LaEntidad_/subdireccion-general-prospecti-



va-desarrollo-nacional/direccion-desarrollo-social/Paginas/sobre-jovenes.aspx

- El Colombiano. (2021, mayo 3). *Iván Duque ordenó militarizar las protestas en el país*. <https://www.elcolombiano.com/colombia/presidente-ivan-duque-ordena-presencia-militar-en-protestas-en-colombia-ML14977856>
- Equipo de Investigación Educapaz. (2023). *En qué vamos Educapaz – Edición No. 67*. Bogotá: Educapaz. <https://educapaz.co/wp-content/uploads/2023/12/Boletin-67-Small.pdf>
- Foucault, M. (1976). *La historia de la sexualidad. I. la voluntad de saber*. Siglo XXI editores.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Giraldo, J. (2020, 15 de julio). *Paz ... ¿Cuál Paz?* [Documento de trabajo]. Comité Romero. https://comitesromero.org/actual/sites/default/files/2020-07/Javier%20Giraldo%20cual_paz_14jul2020.pdf
- Gutiérrez, C. A. (2019). De víctimas a pedagogos de la memoria: el caso de las llamadas Madres de Soacha. *Revista Controversia*, (213), 229-262.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz.
- Indepaz; Temblores ONG. (2021, 17 de mayo). *Informe de Temblores ONG e Indepaz a la CIDH sobre la violación sistemática de la Convención Americana y los alcances jurisprudenciales de la Corte IDH con respecto al uso de la fuerza pública contra la sociedad civil en Colombia en el marco de las protestas realizadas entre el 28 de abril y el 12 de mayo de 2021* [Informe]. Indepaz. <https://org.co/informe-de-temblores-ong-e-indepaz-a-la-cidh/>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice). (2020). *¿Qué son los crímenes de Estado?* [Página web]. Recuperado el 14 de abril de 2025, de <https://movimientodevictimas.org/que-son-los-crimenes-de-estado/>
- Muñoz, G. (2018). *Juvenicidio: Las vidas precarias de los/las jóvenes en América Latina* [Presentación oral]. XIX ISA World Congress of Sociology, Toronto, Canadá, 15–21 de julio. <https://isaconf.confex.com/isaconf/wc2018/webprogram/Paper95865.html>
- Silva Bello, L. y Poveda Pineda, E. (2010). *Construcción del discurso político-militar de las Fuerzas Armadas Colombianas, con relación al partido político Unión Patriótica 1987-1990*. Universidad Santo Tomás.



Valenzuela Arce, J. M. (2018). *Trazos de sangre y fuego: Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*. CALAS.

Vega Cantor, R. (2021). *Juvenicidio de clase en Colombia*. Rebelión. <https://rebelion.org/juvenicidio-de-clase-en-colombia/>4 de junio.



Cuidándonos desde las pérdidas, las ausencias y los duelos

Laura Angélica Rodríguez Silva

El presente texto tiene como objetivo desarrollar una reflexión sobre el cuidado como acción ética y política en el marco de las ausencias y los duelos. Surge por la necesidad inaplazable de preguntarnos, como comunidad académica, cómo actuar frente al malestar psicosocial de los y las estudiantes que los ha llevado a considerar autolesiones, incluso a terminar con sus vidas. Como se infiere, es un texto que recurre a referentes teóricos que den herramientas para pensar el malestar social y que permitan esbozar estrategias para la acción, pero es también una disertación que surge de un inmenso dolor y de una vivencia reciente, por ello, lo teórico es interpelado o apoyado constantemente por la experiencia personal y colectiva que reclama anclaje en un tiempo y espacio específico.

Para adelantar el ensayo, el documento se estructura de la siguiente manera: en un primer momento me enuncio, dejo ver desde qué lugar hablo y cuáles son mis experiencias y sentires, para darle paso a un intento de comprensión de las realidades de los y las estudiantes y, desde allí, esbozar unas ideas del porqué de su malestar. En la segunda parte, se postulan posibilidades de acción desde lo formativo, entendiendo que ese es nuestro alcance y fortaleza. Finalmente, se dan unas reflexiones, no conclusivas, que esperan ser puntos para continuar la conversación.

Enunciarme

Es pertinente nombrar de entrada que me enuncio desde ser profesora y coordinadora de un programa de formación de licenciadas y licenciados, la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el año 2023; año en el que se presentaron casos de suicidio de estudiantes, varios intentos de suicidio y crisis de salud mental. El panorama se mostraba devastador, sabíamos que desde nuestro rol docente debíamos emprender procesos que contuvieran emocionalmente a nuestra colectividad. Cuando se lograba poner en palabras lo que se sentía, muchos coincidíamos en sentirnos impotentes. No somos unos testigos más, son nuestros estudiantes los que están viviendo la crisis. Es inevitable sentirnos responsables. Hemos sido conscientes del malestar que vivimos a nivel general, social, nacional, pero esto nos desbordaba; y, sin embargo, no podíamos quedarnos viviendo nuestra impotencia sin intentar acciones a corto y mediano plazo que detuvieran lo que estaba sucediendo.

Ahora que el tiempo nos otorga un poco de distancia para comprender de manera más compleja lo sucedido, es preciso detenernos y no centrarnos exclusivamente en los hechos del momento. No se trataba solo de detener lo que estaba sucediendo en ese justo instante, sino de comprender el pico que vivíamos producto de una larga trayectoria. Era el resultado de años de malestares de larga data. Necesitamos no solo la fotografía del momento sino las imágenes previas y posteriores. Lo cierto es que hemos vivido todas nuestras vidas en un país atravesado por el conflicto armado. Aunque no seamos víctimas directas, la violencia se cuela de manera estructural en las condiciones en que vivimos. Lo que siempre ha estado en juego es la garantía plena de derechos, incluso el derecho a la vida. Nuestros estudiantes pertenecen en su mayoría a comunidades populares que han sido sistemáticamente empobrecidas, son víctimas de la exclusión social, viven múltiples carencias. Tenemos esta información hace muchos años, hemos sido docentes que saben que esto ocurre y, sin embargo, sentimos que algo cambió, que hay nuevas formas de vivencia de la vulnerabilidad que están experimentando los más jóvenes que escapan de nuestra comprensión.



Al escucharlos sentimos que tienen una profunda desesperanza, generaciones previas también estaban —estábamos— desesperanzadas, pero no expresaban/expresábamos nuestro dolor de esa manera. Entendíamos que el *enemigo* estaba fuera, el riesgo de muerte venía de otro lado. No atentábamos contra nosotros mismos. La formación política que tuvimos nos llevó a entendernos como oprimidos, víctimas de un sistema de muerte que nos causaba malestar.

Entonces, en medio de la incertidumbre, me enuncio como una profesora que lleva más de diez años dando clase en universidades públicas y que confía en el poder de la educación para hacerle frente a un mundo en el que se agudizan las crisis. Me nombro como una persona profundamente afectada por no comprender a fondo las maneras como se alojan los dolores en los cuerpos de nuestros y nuestras estudiantes, lo que me lleva a preguntarme sinceramente: ¿de qué sirve lo que hacemos si se nos matan los estudiantes?

Esta pregunta tan triste no la hago para seguir cayendo en la impotencia, sino para asumir la responsabilidad política que implica el acompañamiento pedagógico de una comunidad educativa que sufre violencias estructurales y que también vive nuevas dinámicas de los vínculos afectivos que los llevan a sumirse en la tristeza.

Es entonces cuando es urgente permitirnos sentir compasión, sin que eso nos quite capacidad de acción. Es una urgencia que reclama una ética, “una ética de la compasión surge de la relación corpórea y contingente, ambigua y ambivalente, doliente y sombría, surge en las grietas, en las huellas y en las ausencias” (Mèlich, 2010, p. 104). Y es que no es un problema académico más, es realmente un punto de quiebre que pone en duda toda la apuesta formativa, toda la labor docente, cuestiona la forma como hemos comprendido lo pedagógico. Es pertinente decir que este cuestionamiento fue evidente en todo el grupo docente, lo sentíamos y expresábamos de diferentes maneras, pero tuvimos que reunirnos como colectividad y reconocer que también necesitábamos ser acompañados psicosocialmente.

Ante la urgencia recorro a mi formación como licenciada en educación artística y busco herramientas en lo pedagógico, segura de que



volver sobre la pregunta por la formación de sujetos sensibles y capaces nos traerá bases para actuar. Recurro a mis apuestas políticas que me llevan a creer en el papel del tejido social, en lo comunitario, en los vínculos significativos como eje para sostenernos.

Pero ¿qué es lo que les sucede a los y las jóvenes? Me aventuro a pensar que las y los jóvenes de hoy han desarrollado muchos de sus vínculos a través de las pantallas, situación que se agravó debido a la pandemia por Covid-19 durante los años 2020-2022. Crecer, desde el año 2000, es vivir en medio de la industria digital. Todos nos hemos visto expuestos a las nuevas dinámicas, pero es diferente vivir la infancia y la adolescencia en medio de dichas lógicas. Los momentos fundamentales de socialización y sus tránsitos se vieron afectados. Como lo ha reflexionado Sadin (2020):

La industria digital –que pronto sería dominante– había captado perfectamente los formidables recursos inagotables, a escala del planeta, que ofrecía la concepción de sistemas que daban a la vez la ilusión de un aumento de autonomía y la importancia de uno mismo. La industria de lo digital movilizaría todos los medios necesarios con la finalidad de alimentar continuamente esa doble creencia. Y los seres humanos no solo se dejaron engañar, sino que, más todavía quedaron marcados para siempre –como de modo indeleble– por ese primer goce de imaginarse accediendo a una nueva y suficiente condición de sí mismos. (p. 94)

Ya nombré el asunto de la precariedad material y la violencia que hace parte de nuestras vidas; a eso, sumémosle la experiencia de vivir una constante ilusión de ser autónomos y suficientes de sí mismos. El problema son los modos en que se vive dicha autonomía sin vínculo real y pensando que el mundo está a disposición, cuando realmente se va dando una pérdida de mundo.

En la interacción cotidiana es evidente la dificultad que tienen nuestros y nuestras estudiantes para mirar a los otros y encarar conversaciones. Luego de pandemia pude tener la experiencia de dar clase a estudiantes que todo el tiempo miraban hacia el piso, no hacían con-



tacto visual conmigo. Si en algún momento se cruzaban nuestras miradas se mostraban incómodos. En los pasillos y espacios de encuentro era evidente que no compartían mucho. Eso ha ido cambiando, pero persiste la necesidad de muchos de tramitar los conflictos de manera indirecta. El desacuerdo se trata de manera descorporeizada, a la distancia. A muchos no les es posible confrontar, exponer, hablar, debatir. El malestar se tramita de maneras diferentes con mensajes que llegarán después, cuando no se tenga el rostro del otro al frente. Se instalaba una comunicación sin presencia. Resueno con lo que afirma Byung-Chul Han (2024), “los medios digitales dan lugar a una comunicación sin presencia. [...] Esta comunicación espectral es una comunicación sin presencia, una comunicación fantasmal. Nos deprime. Solo la presencia nos hace felices” (p. 67).

No se trata de generalizar las condiciones, no lo viven de igual manera las y los jóvenes bogotanos de universidad pública a lo que puede acontecer en otras latitudes, pero considero que el tema de la presencia es vital en lo que tratamos de comprender. Para Han (2024), el problema de la dinámica digital es que “perdemos el mundo”, “el yo se queda aislado en sí mismo y la pobreza de mundo nos deprime” (p. 68).

A esto le podemos sumar la saturación de información que se mueve por diferentes medios. Estamos inundados de imágenes, sufriendo de sobreestimulación, pero a la vez anestesiados. Hay tantas crisis en el mundo, todas visibles, pero la realidad parece no poder transformarse. “Hay que estar aleccionado para navegar y entender esta mezcla desjerarquizada de contenidos que, dada la aceleración de los acontecimientos y sus representaciones, dificulta también la capacidad de discernir qué son hechos y qué son simulaciones, qué es serio y qué es frivolidad” (Fontcuberta, 2024, p. 303). En medio de la avalancha de información parece que el mundo está disponible, al alcance de la mano. Cada quien, desde sus medios, sus teléfonos, puede construir un mundo a su medida. En ese proceso hay una exaltación del yo, un egocentrismo que dificulta la relación real con los otros, ya que estos también se vuelven imágenes o datos que parecen consumibles. Lo que sucede es que el otro desaparece.



La desaparición del otro es precisamente el motivo ontológico por el que el *smartphone* nos aísla. Un objeto consumible que satisface nuestras necesidades no permite establecer con él un vínculo intenso, una cercanía. Así pues, a pesar de que cada vez estamos más conectados e interrelacionados, nos sentimos más solos que nunca. Por desgracia, los consumidores están solos. (Han, 2024, p. 72)

Que la ansiedad, la depresión, la tristeza se hagan paisaje entre las y los jóvenes de la universidad debe llamar nuestra atención. No es posible negar que hay condiciones especiales, particulares que llevan a diagnósticos que escapan a esta generalización, pero en este momento me interesa verlo como fenómeno social en relación con las tramas comunitarias. Sigue Han (2024), al describir al sujeto deprimido:

La depresión es una enfermedad narcisista, provocada por un egocentrismo desmedido y enfermizamente sobrecargado. El sujeto narcisista deprimido carece de mundo y se encuentra abandonado, completamente abandonado por el otro. El eros y la depresión se oponen entre sí. El eros saca de sí mismo al sujeto, al sujeto deprimido, y lo arrastra hacia el otro. (p. 84)

Por esta vía, ¿cómo potenciar el eros?, ¿cómo impulsar la disposición hacia el otro? Otro real, presente. Un otro *amable*, que pueda ser amado. Volcarse hacia los otros sin que eso implique perderse a sí mismo, porque entre más se da, más se es. Se trata de concebir un sujeto potente que es capaz de desplegarse y vincularse. Es evidente que parece difícil entenderse como sujeto desbordado, que ocupa espacio, que no se cierra sobre sí mismo si lo que podemos leer es el vacío interior. No es falta de voluntad del sujeto deprimido, claramente son las ausencias que nos han constituido, somos adultos, y aquí es necesario incluirnos a todos y todas, jóvenes e infancias, que hemos sido abandonados y no reconocidos, en diferentes niveles e intensidades, pero afirmemos con contundencia: somos una sociedad despreciada.

Sobre los modos de desprecio (Honneth, 2009), detengámonos en el asunto de que pueden ir desde los más cercanos, la familia, hasta niveles superiores como el Estado u organismos internacionales. Hay



un proceso largo que muchos emprenden para ser reconocidos. ¿Cómo amar y volcarse hacia el otro si nos ha tocado el desprecio?

Cuidados para el vínculo y la potencia

Mucho resuena el tema del cuidado como proceso que potencia el vínculo entre personas. En este texto quiero pensar no solo en la potencia de ser cuidado, ser objeto de la atención de otros, sino en el acto de cuidar. En medio de las precariedades en que vivimos y la falta de reconocimiento, el ser objeto de cuidado es ganar la acción de otro, el tiempo de otro. No quiero negar lo que significan los cuidados para el sostenimiento de colectividades, pero creo que ha habido una tergiversación al reclamar ser cuidado sin entender la doble vía del cuidado. Hay un tipo de reclamo que reafirma la incapacidad. Entonces, ¿cómo generar cuidados que nos potencien?

Cuando digo que se ha reafirmado la incapacidad me refiero a la atención, acciones, afectos que se exigen y que no son recibidos con responsabilidad. Se culpa al otro, al que cuida o debería cuidar de lo que pasa o no pasa con el sujeto cuidado. Se pierde la agencia y se otorga al otro la responsabilidad sobre el bienestar personal. Creo que el cuidado debe ser una relación de corresponsabilidad que parte de la consciencia de la afectación que tenemos sobre nuestros entornos, los otros y lo otro, y así mismo, cómo somos siempre afectados por lo que nos rodea. Estamos entonces afectándonos todo el tiempo, de allí que cuidarnos debería ser una relación de atención en doble vía.

De la mano de la tergiversación sobre lo que es el cuidado, se ha dado la tergiversación de lo sensible, de la sensibilidad. De allí que sea necesario relacionar cuidado, sensibilidad y formación política. De lo contrario, se puede caer en la concepción de la sensibilidad como esa disposición corporal y anímica que hace demasiado pesado el mundo y que lleva a un individualismo y negación del mundo exterior.

Como propuesta, considero una relación entre las pedagogías de la alteridad y los cuidados que promueva la formación de un sujeto capaz y que entienda su vulnerabilidad como una situación que puede afrontar.



Se da cuando en la relación se va dando un despliegue de la capacidad que no se agota al darme a los otros, sino que más bien se multiplica al concebirse como poder con otros. Nótese que lo que se da es una disposición a la otredad, un necesario salir de sí para darse cuenta de que el mundo es más grande. No somos cuerpos con acceso a todo, como la vida digital nos hace creer; es preferible ser cuerpos anclados que están presentes en sus entornos cercanos y que tienen consciencia del mundo.

Ahora, ¿cómo desarrollar dichas pedagogías de la alteridad? De la mano con el desarrollo de las capacidades creativas. Concibo la creación con otros como camino para ejercer una verdadera potencia, cuidado y una libertad que se da entre amigos, entre pares que se reconocen unos a otros. Una pedagogía que permita el saberse parte de un tejido social en que cada quien asume sus responsabilidades consigo mismo y con los otros. Es necesario decir que los y las estudiantes también han construido estas reflexiones, los y las he escuchado hablar sobre el *apañe*, sobre el cuidado colectivo que ellos y ellas mismas deben construir. También son reflexivos frente a lo que nos sucede.

Como se ha afirmado, partimos del reconocimiento de que vivimos en la precariedad y el desprecio. Asunto que no podemos normalizar, parte de cuidarnos es preguntarnos por las razones sociales, económicas que han resultado en que nuestras vidas sean precarias. Concebirnos como parte del entramado social y como productos históricos es entender que no nos pasa solo a nosotros, que hay órdenes geopolíticos que nos han llevado a vivir en estas condiciones de vida. Entendiendo esas dinámicas de gran escala podemos afianzar nuestros modos de reconocimiento. Un dar y volcarnos hacia el otro así reconozcamos que tenemos vacíos y que hemos perdido. Hemos perdido como sociedad en muchos aspectos, hemos perdido a nuestros compañeros, tenemos muchas pérdidas.

Como docente me veo en la obligación de impulsar a la vida a los que quedamos y de hacerle frente a las pérdidas y duelos. No se trata de negar la herida, pero tampoco podemos abrazar eternamente al dolor. Hay modos diversos de enfrentar las pérdidas y asumir que podemos ser sensibles vinculados.



Uno de los caminos, por el que optamos como comunidad académica, fue el de abrir espacios hacia el reconocimiento del goce, del disfrute. Le apostamos a pensar e impulsar la idea de un yo gozoso que es capaz de afrontar y politizar el dolor. Se politiza porque se pone en común y al hacerlo se conecta con otros y con realidades históricas. Creímos que debíamos posicionar la idea de que somos cuerpos capaces, presentes, gozosos que dicen yo, pero también *nosotros* y que nos podemos volcar amorosamente hacia los otros.

Este viraje no debe comprenderse como un desvío de las tareas académicas, parte de lo que tuvimos que hacer fue conversar sobre nuestros propósitos formativos. No podemos seguir pensando que los objetivos de una licenciatura no tienen que ver con la vida, con el cuerpo, con las ganas de vivir. Si nuestros currículos no encuentran conexión con estas preguntas estamos haciendo una academia fría, falta de contexto. La teoría es para comprender la realidad, para transformarla. Todo esto que nos ocurrió debe ser insumo para pensar la formación, incluso para teorizar de otros modos. Habrá que volver sobre lo que es o debería ser la teoría. “La teoría es una práctica entre otras, es decir, un conjunto de operaciones situadas que consisten en elaborar una distancia crítica y autocrítica que nos impida reproducir pasivamente lo sedimentado como lugares comunes culturales” (Richard, 2018, p. 28).

Con Richard (2018) nos reencontramos con una noción de teoría dinámica. Quiero resaltar el llamado a entender la teorización como operación situada. No hay una respuesta cerrada sobre lo que es el cuidado, la sensibilidad; estamos revisando un momento crítico para autocriticarnos y reformular, volver a barajar. Un día tuvimos que exigir que nuestras vulnerabilidades tuvieran lugar, hoy tenemos que gritar que los cuidados no deben basarse en la insuficiencia del otro que se cree ilusamente suficiente y que terminan despojándolo de responsabilidad. Un día posicionamos que la subjetividad debía ser el centro de las reflexiones académicas, hoy le pedimos a las y los estudiantes que dejen de ver solo su ombligo y tengan conciencia de mundo.

Esta mirada que se detiene en los enfoques, en los modos, la considero necesaria para que las reivindicaciones que se han hecho no sean



invalidadas, sino para fortalecer de qué hablamos cuando pedimos cuidados, sensibilidad, empatía, reconocimiento de nuestra vulnerabilidad. Hay que asumir los espacios de pérdida, hacer los duelos, hacer un alto para encontrarnos y sentir el dolor, no podemos seguir en nuestra lógica productivista como si no hubiera pasado nada. El dolor que se niega y se guarda se agranda y se viabiliza de modos diversos. Sé que para la academia puede ser difícil dedicar su tiempo al duelo, entre docentes este ha sido uno de los debates. Mi postura es que, desde nuestro rol docente, es nuestra responsabilidad acompañar las iniciativas de homenaje y conmemoración. Para los y las estudiantes es valioso que nos involucremos. No podemos cambiar los hechos, pero sí acompañarnos en el dolor y afianzar que somos comunidad y que nadie se salva solo.

Por eso también optamos por darle espacio al símbolo, al homenaje, a las cartas, las imágenes. “El símbolo no dice, quiere decir, y lo que quiere decir no lo puede decir, por eso el símbolo evoca, convoca y provoca” (Mélích, 2010, p. 109). El símbolo se comporta de manera compleja, se mueve, es un modo de ocuparse de la ausencia, de ocuparnos del dolor en colectivo, darle espacio a la ausencia. Tendremos que seguir elaborando símbolos para que recordar sea una acción potente, creativa, bella.

Tuvimos que decir que teníamos que aprender a vivir con las heridas. El dolor no se acaba de un momento a otro. Hay tiempos para el dolor. No creo en la promesa de *sanarnos* y menos endilgándole la responsabilidad al arte. Creo que estamos rotos y así vamos por la vida, aprendiendo a abrazar nuestros vacíos. Hay una felicidad, promesa del capitalismo, propia de los discursos del *coaching* que también considero una trampa. Si somos felices será producto de nuestros vínculos significativos y no del consumo. Ojalá seamos felices en la celebración, en las fugas que nos permitimos frente a las lógicas productivistas y narcisistas. “Participar en la creación, tornarse divino, formar parte de la divinidad: esa es la esencia de la fiesta, la esencia de la celebración. La vida actual, colonizada en su totalidad por la producción, es una atrofia absoluta de la vida” (Han, 2024, p. 116).



Como comunidad le apostamos al gozo, a la fiesta, al baile. Dijimos alzando nuestras voces que, frente a los dolores, la injusticia social y la violencia, nuestra venganza es vivir y nuestra venganza es gozar. Insistimos en que en nuestros cuerpos radican potencias que nos impulsan a la vida. Comprendimos a Federici (2022) cuando afirma:

Cuando hablo del cuerpo como un “límite natural”, me refiero a la estructura de necesidades y deseos que se ha creado dentro de nosotros no solo a través de nuestras decisiones conscientes o de nuestras prácticas colectivas, sino también a través de millones de años de evolución material: la necesidad de sol, de cielo azul, del verde de los árboles, de olor a bosque y a océano, la necesidad de tocar, oler, dormir y hacer el amor. (p. 133)

Es decir, presencia, cuerpo y vínculo significativo. Requerimos de procesos pedagógicos que nos lleven a la presencia, a la atención, al otro, al eros, a conectarnos con el mundo para no caer en la trampa del yo cerrado, triste e inactivo. Sigue siendo vigente, con Freire, afirmar que nuestro horizonte es la humanización de la humanidad, una humanización que nos devuelva a la capacidad de mirar y ser mirado, aunque esto nos exija una incomodidad, un trabajo, desplazamiento de nuestro yo, apertura. Esperamos ser humanos y “ser más” (Freire, 1970, p. 25). Un *ser más* abierto, con la alegría de la posibilidad.

En medio del desprecio, la esperanza. “La esperanza se despierta ante la pérdida total, ante el extravío total. Esta negatividad diferencia a la esperanza del optimismo. La esperanza solo es posible rota, como la profunda felicidad” (Han, 2024, p. 148). No buscamos engañarnos, el mundo está en crisis. No somos optimistas ni queremos formar a nuestros estudiantes en el engaño de un mundo bueno y justo, pero educamos con esperanza.

Reflexiones finales

En estas páginas he dejado mis impresiones sobre el malestar que viven nuestras y nuestros estudiantes, aventurándome a llamar la atención sobre ciertas dinámicas que considero han influido en las maneras de



vivir o no la capacidad de sí, la autonomía, el vínculo con los otros. Pueden generar, y espero que así sea, respuestas que interpelen las vías que tomé para comprender la situación. Lo importante es que nos escuchemos en nuestros esfuerzos por comprender porque las respuestas están por elaborarse. Nuestra experiencia docente es fuente de conocimiento, este es un esfuerzo por compartir lo que he conversado con muchas de mis colegas a quienes les debo muchas de estas ideas.

Estamos convencidas de que hay que politizar el dolor y el malestar, sabemos que la universidad pública, y en específico la Universidad Pedagógica Nacional, debe asumir su responsabilidad como formadora de formadores, pero también debe reconocer sus alcances, pues las problemáticas que se viven en la institución son una muestra, una radiografía de lo que sucede en la ciudad e incluso de lo que pasa en el país. Cada uno de nuestros estudiantes llega con el país auestas, con eso nos movemos. Cada trayectoria vital está anclada a opresiones sistemáticas y resistencias que se tejen en los territorios. No se trata de vivencias personales desvinculadas, somos la evidencia de un país que lucha, pero que ha sufrido por años. De allí también el llamado a lo vincular, a la solidaridad, a los cuidados que no son caridad, pues nuestras comunidades son ejemplos de cómo hacerle frente a la violencia y la precariedad desde el trabajo colectivo y político. Podemos aprender de esas estrategias.

Referencias

- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Sadin, É. (2020). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Caja Negra.
- Han, B.-C. (2024). *La tonalidad del pensamiento*. Planeta Colombiana.
- Fontcuberta, J. (2024). *Desbordar el espejo. La fotografía, de la alquimia al algoritmo*. Galaxia Gutenberg.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.



- Richard, N. (2018). *Abismos temporales. Feminismo, estéticas travestis y teoría queer*. Ediciones Metales Pesados.
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta limón.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>





Tercera Parte

Reflexiones sobre el cuidado y autocuidado: movilización social feminista y experiencias prácticas en el Caquetá

Érika Ramírez Jiménez

Érika Rodríguez Gómez

Presentación

Los sistemas de cuidado son un proceso político relevante y vigente para muchos Estados y sociedades progresistas que han dado pasos valiosos en el reconocimiento del trabajo doméstico y su contribución a las economías nacionales, en sobrecarga para las mujeres, quienes históricamente han desarrollado estas labores.

Las consignas de reconocer, reducir y redistribuir han sido apropiadas por diversos Estados, y poco a poco se han ido generando transformaciones legislativas y de política pública que apuntan a la superación de brechas de género en el ámbito de los cuidados. En Colombia, por ejemplo, es hoy una realidad la apuesta por el establecimiento de un Sistema Nacional de Cuidados, en virtud del Plan de Desarrollo “Colombia Potencia Mundial de la Vida 2022-2026”, y con la creación del Ministerio de la Igualdad y Equidad, que tiene en su estructura una Dirección de Cuidado, encargada de generar los lineamientos políticos para los diversos entes territoriales, la cual pretende tener una infraestructura que libere tiempo a las mujeres y redistribuya las cargas domésticas.

Este proceso de contar hoy con dispositivos jurídicos sobre los cuidados no surgió en el vacío, sino que ha sido fruto de la movilización social de las mujeres y sus diversas apuestas feministas, que poco a poco han evidenciado la falsa dicotomía entre el mundo público y privado, y han elevado lo privado y personal a la categoría de políticamente relevante para saldar las deudas que en términos económicos y sociales se tienen con más de la mitad de la población mundial, es decir, las mujeres.

En la línea de revisar historiográficamente los aportes de los feminismos a los sistemas de cuidado, en este artículo se abordarán algunas reflexiones sobre el cuidado y autocuidado como conceptos y prácticas poderosas para la solidaridad y el tejido comunitario.

Estas reflexiones surgen de una experiencia variada de trabajo y activismo, y se dividen en dos acápites; en una primera parte se comparten algunas ideas sobre el concepto de cuidado y autocuidado, y su origen en conexión con las luchas adelantadas por el movimiento feminista en Colombia; posteriormente, se comparten algunas experiencias de aterrizaje de estos conceptos en la experiencia de construcción de territorios afectivos en el departamento del Caquetá, como ejemplo del cuidado y autocuidado en la práctica.

Reflexiones sobre autocuidado y cuidado, en perspectiva historiográfica

Aunque hoy los conceptos de cuidado y autocuidado estén un poco más naturalizados en la academia, las políticas públicas y las conversaciones comunes, su reflexión y práctica se deben a las mujeres feministas, especialmente a aquellas que la historia occidental ubica en la segunda ola del feminismo, es decir, en un periodo histórico específico, comprendido entre los años setenta y noventa, en varias latitudes el mundo.

En ese último cuarto del siglo XX florecieron diversas luchas sociales. Para el caso de las mujeres, las reivindicaciones se centraron en la “liberación de los cuerpos”, lo que propició el advenimiento de una época profundamente contestataria, en la que comenzaron a desafiarse los preceptos más oscurantistas y arraigados del patriarcado.



Es inevitable pensar esta época sin la lectura “fundante” del feminismo: *El segundo sexo*, escrito por Simone de Beauvoir (1994), pues es quizá uno de los ensayos feministas más importantes del siglo xx. De allí surgieron disertaciones que han dado luz a diversas interpretaciones feministas. En este texto, Beauvoir despliega un complejo análisis sobre la condición de la mujer blanca y occidental (es importante mencionarlo) en distintos ámbitos, entre ellos, el mundo privado.

El segundo sexo heredó en muchas mujeres la necesidad de incomodarse con su tiempo, o la necesidad de canalizar dicha incomodidad volcándola hacia la acción transformadora. Para esta época, las mujeres comenzaron a situar su cuerpo, a politizarlo. Todo lo que pasa por nuestro cuerpo es político; no en vano, una de las consignas más recordadas de los setenta, vigente para nuestra época, es: “lo personal es político”. El cuerpo hasta ahora se encontraba privatizado, a pesar de que los cuerpos de las mujeres tuvieran como dueños a los varones. En ese orden, comenzaron a impugnarse valores dominantes, relacionados con el cuerpo destinado únicamente para el trabajo precarizado o la explotación capitalista, para la reproducción de la vida y de un orden social y económico dominante, o para el placer masculino.

En el cuerpo recaen categorizaciones ligadas a todos los ámbitos de la vida humana, pues es el primer elemento de socialización con el que cuentan las personas como todo material y como yo social, en él se expresan todas las emociones y sentimientos, así como las luchas y posiciones frente a situaciones de la vida cotidiana. Es por eso que los cuerpos de las mujeres han estado expuestos a normas sociales, jurídicas, económicas, políticas, culturales y familiares.

De acuerdo con Quijano (2000), los cuerpos han estado sometidos a tres grandes órdenes sociales que han sido los generadores de violencias en las relaciones humanas: la raza, la clase y el género. Dichos órdenes han sido los moldes con los que se han configurado los niveles de participación y democracia en la América Latina colonizada, los cuales han creado toda una estructura social basada en un discurso de discriminación/exclusión dentro de espacios normativos.



Fue en esta época que la movilización social feminista construyó consignas invaluable para la liberación de las mujeres, como aquellas que reclaman democracia en las plazas y en la cama; trabajo doméstico como trabajo no remunerado y no como un acto de amor sacrificial de las mujeres, y gobernanza sobre el propio cuerpo.

En muchos lugares comenzaron a gestarse espacios de “autocuidado” como escenarios de encuentro y co-aprendizaje feminista. Al respecto:

En Bogotá empezaron a surgir alrededor del bloque socialista, como impulso de las militantes trotskistas, pequeños grupos de reflexión sobre la situación de las mujeres en la primera mitad de los setenta que se reunían cada semana. La asistencia oscilaba entre setenta a cien mujeres. En 1977, aparecieron el grupo “las mujeres” en Medellín, cercano a un grupo de homosexuales llamado “El Otro”, y el “Grupo Amplio para la liberación de la Mujer” [...] la revista Cuéntame Tu Vida surgió en 1977 en Cali [...] ese mismo año se originó en Ovejas, Córdoba, “Combate Mujer”, y en 1978, impulsados por el Partido Socialista Revolucionario (PSR), hicieron su aparición otros grupos feministas en Barranquilla, Cartagena, Pasto, Bucaramanga, Ibagué, Cali, Medellín y Montería. En 1978, se propuso la constitución del “Frente Amplio de Mujeres” en Bogotá. En el Bloque Socialista estaba el pequeño grupo de mujeres que se reunían de tiempo atrás para debatir asuntos de la mujer. Luego de la división del Bloque, en 1977, se fundó el Partido Socialista de los Trabajadores (PST) y, en 1978, el PSR. En 1977, se creó el Frente de Mujeres Socialistas del PST [...] en 1978 se conformó el Colectivo de Mujeres Socialistas del PSR [...]. Para la misma época, se conoció “Mujeres en la Lucha”, quienes han sido asociadas con el campo Maoísta. En las dinámicas de esos primeros encuentros, se instituyó Cine Mujer y El Aquelarre. (Gómez Correal, 2011, p. 106)

Mujeres en la Lucha tenía un eslogan que decía: “las mujeres llevan la mitad del mundo en sus hombros”, como manera de visibilizar la contribución del trabajo doméstico de las mujeres a las economías del mundo.



Reconocer dicha contribución le tomó a Colombia la superación del siglo XX, pues solo hasta el año 2010, en virtud de la Ley 1413, se reconoció cómo el trabajo no remunerado que realizan las mujeres en el hogar, como el mantenimiento de la vivienda, los cuidados a otras personas del hogar o la comunidad y el mantenimiento de la fuerza de trabajo remunerado, contribuye al Producto Interno Bruto (PIB). Este trabajo incluye los servicios domésticos, personales y de cuidados generados y consumidos dentro del propio hogar, por los que no se percibe retribución económica directa, pero que son de fundamental importancia económica en una sociedad.

Desde entonces, las reflexiones sobre el cuidado han variado, hoy la apuesta es por entenderlo como un derecho humano universal, pues todos y todas requerimos cuidados, y muchos y muchas estamos en capacidad de proveerlos, pero esto no debe ser una carga única para las mujeres. El Estado también tiene una responsabilidad en la lógica de la organización social del cuidado, procurando ya no solo reconocer, redistribuir y reducir, sino, como plantea la Organización Internacional del Trabajo, recompensar y representar.

El cuidado colectivo y la salud mental en la práctica, experiencias en el departamento del Caquetá

El departamento del Caquetá se encuentra ubicado en el suroriente de Colombia, es un departamento de colonización tardía y su proceso de configuración territorial ha estado atravesado por múltiples conflictos sociales, ambientales y armados.

Según las proyecciones del DANE, en 2025 hay 430 884 habitantes en el departamento, de los cuales, 379 846 han declarado ser víctimas del conflicto armado, esto es, un 88,75 % del total de la población.

Según el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) *Pueblos arrasados* (2015), los municipios de Belén de los Andaquíes, Morelia, Milán, Albania y Valparaíso perdieron la mayoría de su población entre el periodo intercensal 1993-2005 por causas del conflicto armado.



En el departamento se dieron 73 tomas guerrilleras (CNMH, 2016), y el Bloque Andaquíes de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá estableció en Belén de los Andaquíes un centro de tortura conocido como “La escuela de la muerte”.

En la actualidad, en el departamento se desarrollan tres de los siete conflictos armados que ha mapeado el Comité Internacional de la Cruz Roja en su informe humanitario (2024).

Frente a este complejo panorama, la estructura estatal para realizar acompañamiento psicosocial y atención en salud mental en el departamento es bastante precaria, la atención está centralizada en Florencia, y en el año 2020 solo contaban con 24 profesionales para atender las necesidades de todas las personas que habitan en el departamento. El diagnóstico también encontró que la mayoría de profesionales encargados de atender a víctimas en el departamento han sufrido hechos de violencia y tienen heridas traumáticas dejadas por la guerra, lo que constituye un desafío ya que las cuidadoras en Caquetá requieren también ser cuidadas y adelantar sus propios procesos de sanación (Jaramillo Castelblanco, 2021).

Sin embargo, y a pesar de este panorama, el departamento tiene un tejido social bastante consolidado, con una red compleja de juntas de acción comunal, organizaciones campesinas, organizaciones indígenas y organizaciones de la sociedad civil.

Las organizaciones de mujeres y feministas han liderado en el departamento estrategias de autocuidado, cuidado y acompañamiento psicosocial que le han permitido a la población del departamento construir estrategias exitosas de resiliencia y superación del trauma colectivo; así, el Caquetá, en medio de condiciones complejas, ha construido una abigarrada red de territorios afectivos que le ha permitido a su población mantener la esperanza en las difíciles condiciones del conflicto armado.

Siguiendo a Doreen Massey (2012), en el Caquetá se ha venido construyendo un territorio del cuidado como una constelación determinada de relaciones sociales, encontrándose y entretejiéndose en un sitio particular. En este territorio las personas hablan que las



atrapa la manigua, y con esta invitación te conectan a la red de afectos territorial que permite la existencia de una compleja trama social en medio de la guerra.

Los territorios afectivos combinan la perspectiva crítica del “giro espacial” propuesto por Massey (2005) y Silvia Rivera Cusicanqui (2010), así como por otras investigadoras feministas de la región, que nos manifiestan que el espacio representa y reproduce relaciones de poder y de género; y el “giro afectivo”, sistematizado por autoras como Segato (2003), Gago (2018) y Lugones (2008), pero impulsado por el movimiento feminista, que nos ha permitido comprender cómo los afectos son una parte central de nuestro proceso de construcción de la realidad, y pueden profundizar la violencia y la dominación o generar resistencias y transformaciones.

Las emociones son una parte esencial de la arquitectura social y han sido negadas e invisibilizadas por una estructura patriarcal que, desde la tiranía de la objetividad, ha negado nuestro ser que siente. Poner los sentimientos en el centro de la conversación pública es un acto de resistencia y de esperanza, ya que la vuelta a los afectos nos puede permitir encontrar una salida a las múltiples crisis que enfrentamos. La mirada crítica del espacio, por su parte, nos permite comprender las diferentes versiones e historias que sobre un territorio pueden establecerse.

El feminismo latinoamericano y decolonial, así como las experiencias locales de construcción de estrategias de cuidado, nos acercan a esta mixtura de experiencias que trascienden los límites de lo que tradicionalmente hemos entendido por cuidado y apoyo psicosocial, encontrando en el cuidado del territorio y en el conocimiento de la botánica amazónica espacios de sanación colectiva.

Esta mirada a los territorios del afecto que han construido organizaciones sociales en Caquetá, la mayoría de ellas lideradas por mujeres que son parte del feminismo comunitario, en medio de una compleja realidad de conflicto armado, no quiere negar la terrible situación de violencia y ausencia de derechos que vive la población caqueteña; quiere resaltar el trabajo decidido y persistente que vienen adelantando las



organizaciones feministas en sus procesos locales por construir estrategias de cuidado.

En ese orden, se presenta a continuación un resumen de tres metodologías de cuidado comunitario y psicosocial en Caquetá que fueron sistematizadas en el marco del trabajo de la Alianza Psicosocial.

Estas experiencias fueron apoyadas por la Cooperación Alemana para el Desarrollo (GIZ Colombia) y su programa ProPaz II, y representan una interesante estrategia de cómo la cooperación internacional, cuando escucha y trabaja con personas de los territorios, puede potenciar iniciativas locales innovadoras que permiten ampliar el impacto de estrategias comunitarias que llevan años siendo útiles en la región.

La Alianza Psicosocial en Caquetá, una estrategia comunitaria de cuidado

El espacio de articulación Alianza Psicosocial en Caquetá surge en el departamento en el año 2018, después de una convocatoria realizada por el programa ProPaz II a un espacio abierto de conversación alrededor de lo psicosocial. El *espacio abierto* es una metodología que permite construir conversaciones sociales con un público de más de 100 personas y poner en discusión y conversación temas complejos y polémicos. El *espacio abierto/Open Space* tiene cuatro reglas que rigen este proceso de conversación: 1) quienes lleguen al espacio son las personas correctas, 2) cualquier cosa que sucede es la única que puede suceder, 3) cuando empieza es el momento correcto, 4) cuando termina es el momento correcto.

Esta metodología tiene una sola regla y es la *ley de los dos pies*; esta regla invita a las y los participantes a estar solo en los espacios donde puedan contribuir, los temas que se llevan a este espacio son los propuestos por las personas que participan,¹ y las facilitadoras y facilitadores solo apoyan el fluir de la conversación.

¹ Véase al respecto: https://www.metaaccion.com/images/pdf/58337a0e8204c-practico_35_open_space-espacio_abierto.pdf



Finalizado este *espacio abierto*, uno de los siguientes pasos propuestos fue la creación de una Alianza Psicosocial en Caquetá, alianza que fue creada por nueve organizaciones del territorio, algunas conformadas por víctimas del conflicto armado, organizaciones campesinas, indígenas y de profesionales psicosociales del departamento, de las cuales nueve de las diez organizaciones participantes son lideradas por mujeres.

El objetivo de la Alianza Psicosocial fue crear un espacio seguro para compartir conocimientos alrededor de las estrategias de cuidado que las organizaciones han venido implementando en el territorio para acompañar a las víctimas de la guerra y, además, convertirse en un espacio de réplica en la ruralidad que permita a las personas acceder a una oferta mínima de cuidado. La Alianza Psicosocial en Caquetá ha sistematizado y documentado metodologías innovadoras para trabajar con sobrevivientes del conflicto como las que se mencionan a continuación.

Estrategia comunitaria y psicosocial rural

Esta estrategia fue construida por la Organización Campesina Portales del Fragua, en el marco de la investigación que realizó este colectivo de campesinas y campesinos para presentar un informe a la Jurisdicción Especial de Paz y que entiende los espacios de memoria y las reuniones comunitarias como espacios de sanación y superación del trauma colectivo. En su informe relatan cómo una de las estrategias más importantes para conservar la confianza y para superar las duras historias que tuvieron que enfrentar cuando en sus veredas había disputas territoriales, entre dos o más actores armados, fue la organización comunitaria. Así, las JAC, en épocas complejas, defendían a sus asociados y realizaban intermediaciones con los armados, salvando muchas vidas. Algunos relatos recogidos por la organización así lo demuestran:

Por intermediación de la Junta de Acción Comunal del pueblo y la esposa XXX, la última pudo ponerse en contacto con el comandante Chene, que se encontraba departiendo en una discoteca. Luego de hablar con él, explicó la situación y exigió que liberara al esposo [...] Era común que la comunidad presenciara muertos



que no conocían, mientras que, a las personas locales, en muchos casos documentados, terminaban siendo desaparecidas. Ante esta situación, era labor de las presidentes de Junta de Acción Comunal hacer el debido levantamiento, realizar el acta y conducirlos al cementerio. (ASOPORTALES, 2022, p. 93)²

En medio de contextos muy difíciles, la organización comunitaria mantiene las redes que conforman el territorio y sus interacciones. Por esto, para la organización campesina Portales del Fragua, parte fundamental de sus estrategias de cuidado son las reuniones comunitarias, los días de trabajo colectivo en la carretera y sus ejercicios ciudadanos; estos espacios les permitieron seguir manteniendo la confianza en su comunidad.

La paradoja de la esperanza, estrategia a partir de narrativas para trabajar con familias víctimas de desaparición forzada en Caquetá

Esta metodología fue diseñada por la organización FAVIDESC, una organización creada por mujeres y hombres psicólogos del Caquetá cuyas familias han vivido el drama de la desaparición forzada y que han logrado, en una combinación entre experiencia de vida y conocimiento profesional, construir una metodología de trabajo que ha apoyado el proceso de sanación de sus familias y de otras en el territorio (FAVIDESC, s. f.). La metodología tiene varios momentos que incluyen la realización de entrevistas con las familias para identificar el lugar que la persona desaparecida tiene en la estructura familiar, las historias que las mujeres buscadoras recuerdan de la persona desaparecida y, posteriormente, la construcción de objetos de memoria cotidiana y familiar, que permiten resignificar la presencia de la persona desaparecida en la privacidad del hogar; esta idea fue impulsada por Esteban Sossa, un argentino que había trabajado con las Madres de Plaza de Mayo y que,

2 Véase al respecto: *Memoriando. Informe a la Jurisdicción Especial para la Paz sobre la victimización a las comunidades campesinas en San José del Fragua, Caquetá* (ASOPORTALES, 2022).



fruto de este aprendizaje, aportó a la construcción de una metodología propia para abordar la desaparición forzada en Caquetá.

FAVIDESC entiende la construcción de objetos de memoria no desde lo público y reivindicativo, sino desde el espacio privado; así, les ha permitido a las familias poner en objetos de uso diario la memoria de las personas dadas por desaparecidas, a partir de la construcción de un set de pocillos con fotografías estampadas, objetos y cartas que la familia escribe a su familiar desaparecido. El impacto de este proceso en términos de las conversaciones intergeneracionales es profundo, como una de las personas que participó en estos talleres manifestó:

Yo siempre tuve mucha rabia por la desaparición de mi hermano y esa es una rabia que heredé de mi mamá, porque a mi hermano yo no lo conocí, por eso me fui a prestar servicio, yo me regalé, pero en la casa no volvimos a hablar de mi hermano, ese era un tema que no se tocaba, porque eso despertaba mucho dolor. Desde que empezamos este proceso, desde que nos reunimos como familia a hablar de lo que nos pasó, yo siento menos rabia y la participación de mis hijos en esto es muy valiosa, porque así paramos la línea de venganza que nos tiene en esta guerra tan brava, yo necesito tener una historia que contar a mis hijas sobre mi hermano y hacerlo con otras personas nos ha ayudado mucho, porque yo sé que yo también les he transmitido esa rabia ese dolor a mis hijos, tener a mi hermano en los pocillos de la casa, nos ha permitido conversar sobre cosas que antes jamás nunca hablábamos. (Ramírez, 2022, p. 10)³

La metodología termina con una asesoría que realiza la organización para iniciar el proceso de búsqueda. Así, esta organización ha encontrado una ruta para construir confianza en el marco de la búsqueda de personas desaparecidas, que entiende la memoria como un artefacto cotidiano que permite la sanación.

3 Sistematización del taller de conversaciones entre víctimas de despojo y abandono de tierras y víctimas de desaparición forzada realizado el 2 de mayo de 2022 en Caquetá.



El trabajo con plantas medicinales realizado por mujeres excombatientes y mujeres víctimas del conflicto armado de la organización ASMUPROPAZ

Esta experiencia está documentada en el libro *Sembrar paz, para sanar el corazón* (2023) y documenta los usos medicinales de plantas amazónicas y la conexión que víctimas y excombatientes construyeron a partir de compartir sus conocimientos sobre la botánica amazónica, resultado de la creación de una organización que produce esencias medicinales llamada ASMUPROPAZ.

Esta organización surgió como una de las propuestas económicas de reincorporación lideradas por mujeres excombatientes, quienes invitaron a familias víctimas de la región a conformar una empresa que, con base a los conocimientos ancestrales de botánica de mujeres guerrilleras, campesinas e indígenas de la región, produce y comercializa aceites esenciales y otros productos para el bienestar y la salud mental y física.

Las plantas en este proceso se vuelven intermediarias y crean vínculos entre personas que están atravesadas por el dolor de la guerra; en esta experiencia la naturaleza une lo que quizás las palabras no logran. Un testimonio que nos puede mostrar el impacto de este proceso es el siguiente:

Somos víctimas de este conflicto, nuestra familia es víctima directa de las FARC, en el año 2001. Gracias a dios en estos momentos ya puedo hablar, yo creo que ya se ha sanado esa línea tan dura que había de odio, de rencor, porque realmente para nosotros y para mí, escuchar las FARC era el coco, era el terror, era el miedo, mejor dicho, a uno le daba de todo [...] Cuando conocí a Bethsy, yo vine y le comenté a mi esposo y le dije “amor mire ese proyecto de las plantas me parece bonito, porque a mí me gustan mucho las plantas, de hecho todos los árboles que usted ve aquí, todos son plantados por mis manos. (ASMUPROPAZ, 2023, p. 52)

Conclusiones

Los discursos y prácticas que se han agenciado en Colombia sobre el cuidado tienen su base fundamental en el movimiento social feminista



y de mujeres, que incluyó en su agenda y repertorios de lucha la vindicación del trabajo doméstico no remunerado. También, tienen su soporte en las acciones comunitarias y en las formas bajo las cuales las poblaciones resuelven la cotidianidad y la sostenibilidad de la vida, desde el nivel primario del cuidado de sí y de los otros y otras, hasta la atención y acompañamiento en el campo psicosocial y de la salud mental, como lo demuestran las experiencias del Caquetá abordadas en este texto.

Existen, entonces, sistemas diversos desde los cuales se agencia la organización social del cuidado que deben complementarse e informarse mutuamente, sin olvidar la responsabilidad política del Estado como garante de derechos y las posibilidades de agencia de las personas y comunidades.

Referencias

- ASMUPROPAZ. (2023). *Sembrar paz para sanar el corazón* (V. Giraldo Gartner, Ed. y Comp.). ASMUPROPAZ.
- Asociación Municipal de Trabajadores y Trabajadoras, Campesinos y Campesinas de San José del Fragua [ASOPORTALES]. (2022). *Memoriando. Informe a la Jurisdicción Especial para la Paz sobre la victimización a las comunidades campesinas en San José del Fragua, Caquetá*. Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). <https://www.jep.gov.co/Notificaciones/ESTADO%20NO.%201080.2023%20SRVR%20CASO%2010%20AUTO%20MGM%2010%20-%2011%20DE%202023..pdf>JEP
- Beauvoir, S. (1994). *El segundo sexo*. Alianza editorial Siglo xx.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Pueblos arrasados: Memorias del desplazamiento forzado en El Castillo (Meta)*. Anexo 1. Pueblos arrasados. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Tomas y ataques guerrilleros (1965-2013)*. CNMH.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2024, abril 3). *El costo humano de los conflictos armados en Colombia*. <https://www.icrc.org/es/document/costo-humano-conflictos-armados-colombia-2024>



- FAVIDESC. (s. f.). *Proyectos*. Asociación de Familiares y Víctimas de Desaparición Forzada en el Caquetá. <https://www.favidesc.org/proyectos.html>
- Gago, V. (2018). *Feminismo y política en tiempos neoliberales: Horizontes de la subversión*. Traficantes de Sueños.
- Gómez Correal, D. (2011). *Dinámicas del movimiento feminista bogotano: Historias de cuarto, salón y calle, historias de vida (1970-1991)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo Castelblanco, L. (2021). Exploración de la Oferta y el Servicio de Salud Mental en el Caquetá.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa* (9), 73–101.
- Massey, D. (2005). *For Space*. SAGE Publications.
- Massey, D. (2012). Un sentido global del lugar. En A. Albet y N. Benach (Comps.), *Doreen Massey. Un sentido global del lugar*. Icaria Editorial.
- Metaacción Magazine. (2013). *Open Space: un método para la comunicación y la colaboración* [PDF]. https://www.metaaccion.com/images/pdf/58337a0e8204c-practico_35_open_space-espacio_abierto.pdf
- Quijano, A. (2000). La colonialidad del poder. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Ramírez Jiménez, E. (2022, mayo 2). *Sistematización del taller de conversaciones entre víctimas de despojo y abandono de tierras y víctimas de desaparición forzada realizado en Caquetá*. [Informe].
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón / Retazos.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.



Procesos integrales de cuidado en escenarios universitarios y en defensa de los derechos humanos

Alejandra Melo Amaya

Clara Patricia Castro Sánchez

Nuestro trabajo consiste en crear sociedades que sean justas, en las cuales la gente pueda vivir bien, saludable y equilibrada, como también sin temor a la violencia. Estar emocionalmente bien es esencial para ser capaces de participar plena y activamente en la sociedad. Para mí es realmente fascinante que este elemento de la existencia humana, y en particular de la existencia de las/os activistas, ha sido descuidado por tanto tiempo. Muchas feministas lo plantean (y Audre Lorde es una de ellas) que vivimos en sistemas de poder que están diseñados para hacernos infelices –que están estratégicamente diseñados para borrar la felicidad y el bienestar de ciertos grupos de personas. De modo que afirmar la felicidad de las mujeres en una sociedad patriarcal es en sí y por sí mismo un acto político.

JESSICA HORN, *Politizando el autocuidado y el bienestar en nuestro activismo como defensoras de derechos humanos*¹

¹ Entrevista realizada por Vidal y Tolmay (2015) a Jessica Horn, Asesora Principal del Instituto Africano para Respuestas Integradas a la Violencia contra las Mujeres y al VIH/Sida (AIR). <http://oge.cl/politizando-el-autocuidado-y-el-bienestar-en-nuestro-activismo-como-defensoras-de-derechos-humanos-see-more-at-httpwwwawidorgesno-de352osthashrbidymejdpuf/>

Presentación

Esta producción escritural se construye con base en la experiencia de más de quince años de trabajo en el acompañamiento a organizaciones defensoras de derechos humanos y de víctimas en el país, a colectivos de profesionales que trabajan en la atención a víctimas del conflicto armado o en el acompañamiento a personas excombatientes, así como del trabajo académico adelantado en la Universidad Nacional de Colombia² y la Universidad Externado de Colombia,³ orientado a la problematización del cuidado en el marco de los procesos de formación de posgrado y pregrado.

Estos escenarios han motivado reflexiones sobre los impactos psicosociales derivados de los procesos de acompañamiento y nos plantean la urgencia de construir escenarios integrales de cuidado que, al tiempo que posibilitan la defensa y promoción de los derechos humanos o el desarrollo de procesos académicos y pedagógicos, apunten intencionalmente a la promoción del bienestar emocional, físico y relacional de las personas que emprenden estas apuestas políticas y vitales.

Presentamos una mirada compleja, articulada e interdisciplinar del cuidado, que no recae en el sujeto, que invita a las personas a incomodarse, a revisar prácticas y dinámicas internas sobre las que muchas veces no se ha reflexionado y que marcan ideas, prejuicios o formas específicas de relación poco cuestionadas. Es nuestra intención invitar a re-pensar y re-sentir aquello que parece adecuado, lo aceptado y validado, por ejemplo, el compromiso, la pasión, la entrega o el sacrificio, como principios y valores desde los cuales se cimienta el quehacer.

Así, el presente artículo tiene como propósito analizar las exigencias y fortalezas que, en el ámbito de la defensa y promoción de los derechos humanos y en el de la universidad pública en Colombia, per-

2 Pregrado y Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz del Departamento de Trabajo Social.

3 Especialización en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario y en Maestría en Derechos Humanos y Democratización del Departamento de Derecho Constitucional.



miten realizar aportes para la construcción de estrategias integrales de cuidado en medio de la continuidad de las violencias.

Agotamiento emocional en escenarios caracterizados por la continuidad de las violencias

El trabajo centrado en contextos de alta demanda, caracterizados por la continuidad de las violaciones a los derechos de las personas, con cifras alarmantes de asesinatos, desapariciones, desplazamiento forzado, entre otras modalidades de violencia,⁴ plantea varias exigencias para las personas y colectivos que de una manera comprometida acompañan procesos educativos, psicosociales, jurídicos, ambientales o aquellos orientados al fortalecimiento organizacional. Como parte de estas exigencias se encuentran:

- Adelantar procesos de exigencia de derechos en medio de condiciones de impunidad.⁵
- Riesgo permanente de ser víctimas de amenazas, señalamientos, hostigamientos, hurto de información, detenciones arbitrarias y judicializaciones.
- Mantener relación directa y permanente con el dolor, el sufrimiento emocional y la injusticia.
- Dinámicas laborales exigentes que buscan responder a las reivindicaciones y expectativas de los colectivos que se acompañan.

4 Desde la firma del Acuerdo de paz en noviembre de 2016 a noviembre de 2021, habían sido asesinados 1270 líderes(as), 299 firmantes del Acuerdo de paz; se habían registrado 179 masacres entre enero de 2020 y noviembre de 2021, las comunidades de 115 municipios fueron víctimas sistemáticas de estas agresiones y de violencia armada y más de 500 organizaciones sociales han sido víctimas de amenazas que impactan a por lo menos 4000 líderes y lideresas (Indepaz, 2021).

5 “Se ha denunciado a veces un porcentaje de impunidad general del 99 %. [...]. El cálculo de 99 % de impunidad se hace confrontando la cifra de 3,5 millones de delitos que aproximadamente se cometen por año, con la cifra de 36 000 personas condenadas por año en promedio”. (Giraldo, 2015, p. 32)



- Necesidad de elaborar la impotencia, la frustración y la indignación mientras ocurren nuevas victimizaciones.

Arón y Llanos (2004), en una reflexión sobre el desgaste profesional y el cuidado de los equipos que trabajan con violencia, afirman que se trata de una profesión de alto riesgo y plantean la necesidad de tomar medidas preventivas frente al agotamiento emocional por las exigencias de estos escenarios:

Freudenberg define el *burnout* como “un estado de fatiga o frustración que aparece como resultado de la devoción a una causa, a un estilo de vida o a una relación que no produce las recompensas esperadas” (Freudenberg, 1974). No se trata sólo de cansancio, sino que es una especie de “erosión del espíritu”, que implica una pérdida de la fe en la empresa de ayudar a otros. (p. 2)

En este sentido, el *burnout* o agotamiento emocional no es sinónimo de un estado de fatiga o cansancio momentáneo que logra superarse con efectividad luego de un descanso, más bien se nos invita a comprenderlo como un estado de pérdida de sentido frente al quehacer, los posicionamientos e incluso frente a la vocación o la vida misma, de manera que exige importantes esfuerzos por parte del sujeto para su recuperación.

Tengamos presente que estamos hablando de posturas y acciones que implican férreas convicciones y apuestas vitales, que sobrepasan la relación tradicional con el mundo del trabajo o la formación. De manera que, cuando esas apuestas se ven trastocadas por la intensidad de la afectación derivada del quehacer, es la percepción de sí y del mundo la que se fractura, implicando procesos de recuperación que exceden por mucho el descanso físico o mental.

Al hablar de *burnout* estamos enunciando un síndrome, es decir, hablamos de un conjunto interrelacionado de síntomas que no pueden ser explicados ni abordados de manera aislada. Gracias a que ya se ha incluido en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) como síndrome de desgaste ocupacional, podemos afirmar que un



manejo inadecuado o insuficiente de los estresores asociados al trabajo constituyen un factor de riesgo laboral que influye en el estado de salud.

Como parte de los conceptos claves para entender el *burnout* en contextos de violencia, Aron y Llanos (2004) plantean tres categorías:

La contaminación temática entendida como el efecto que tiene sobre las personas y los equipos el trabajar con temas de alto impacto emocional, como son el daño y la violencia en todas sus formas [...] La traumatización vicaria, la cual se puede comprender como el efecto de reproducir en uno mismo los síntomas y sufrimientos de las personas afectadas por cualquier forma de violencia [...] y La traumatización de los equipos se entiende como el efecto de reproducir en el grupo de trabajo las dinámicas del circuito de la violencia. (pp. 4-5)

A partir de estos aportes, y en diálogo con la experiencia, encontramos que la contaminación temática tiene efectos en diferentes ámbitos de relación y plantea una necesidad sentida de nombrar, visibilizar y denunciar elementos de la realidad que causan dolor e indignación y que, por lo tanto, generan que las conversaciones en diferentes escenarios (familiares, con amigos y en espacios de encuentro y socialización) estén marcadas por análisis del contexto de violencia, por la magnitud de las cifras, por noticias que dan cuenta de las violaciones a los derechos humanos, por hallazgos en el trabajo con las víctimas y sus testimonios, entre otros. Esto suscita diálogos monotemáticos desde la indignación, que a su vez reflejan el compromiso con esta realidad y la necesidad de dar a conocer lo que está sucediendo a quienes no tienen contacto cercano con estas realidades.

Sin embargo, la contaminación temática no se limita al plano del intercambio y el diálogo, sino que irradia todo lo que se consume: lecturas, documentales, música, películas, todas centradas en la realidad en la que se actúa y que se busca transformar, abordando de manera reiterativa las temáticas relacionadas con la violencia y sus múltiples modalidades. El adentrarse a estas realidades permite profundizar y fortalecer el conocimiento que sienten que requieren las personas que actúan y acompañan estos escenarios; sin embargo, cuando la persona se nutre únicamente



de estos campos de saber, tiende a limitar la diversidad que potencia ejercicios de revitalización de la existencia, los cuales son claves para la reafirmación del sentido vital y para la renovación de la esperanza.

De otro lado, en el acompañamiento a algunos colectivos, podemos identificar elementos de las dinámicas de interacción que vale la pena revisar detenidamente. Se evidencia un gran compromiso por la transformación de las condiciones injustas e inequitativas, construyendo trabajos de calidad y con un sentido: aportar al cambio y a la construcción de miradas críticas sobre la realidad social. Estos elementos se constituyen en piedras angulares de la identidad colectiva y el sentido de pertenencia a una causa justa, frente a las exigencias que plantea el contexto colombiano.

Sin embargo, partiendo de lo que plantean Arón y Llanos (2004) como traumatización vicaria: la reproducción de las dinámicas de violencia al interior de los colectivos, hemos evidenciado cómo el compromiso puede llevar a los grupos de trabajo a la reproducción, muchas veces inconsciente, de lógicas sacrificiales para responder a las demandas y necesidades de los grupos poblacionales a quienes acompañan o de los que hacen parte. Estas lógicas se expresan al pasar por alto la satisfacción de necesidades básicas como alimentación o descanso para responder a las tareas asignadas, o al naturalizar acciones violatorias a los derechos laborales, con jornadas que superan los tiempos de contratación o con vinculaciones precarias que generan incertidumbre, con tal de responder a las exigencias de la organización/institución y a las demandas del contexto.

Por otro lado, está presente en las dinámicas cotidianas de los equipos una necesidad constante por mostrar una respuesta de fortaleza emocional frente al trabajo, como si fuese la respuesta adecuada ante un contexto difícil; sin embargo, la ausencia de posibilidades para organizar y expresar en palabras la experiencia interna de vulnerabilidad, miedo, rabia, frustración o impotencia producidos por su labor, genera una presión adicional para las personas.

En el caso de la defensa de los derechos humanos, estos impactos implican una lectura detallada de los contextos, necesidades y expec-



tativas de los grupos poblacionales que se acompañan, que exigen una respuesta de las y los profesionales desde sus propios recursos y capacidades. Así, la percepción de desbalance entre las exigencias del contexto y las capacidades de las personas para actuar y responder a las mismas se constituye en un factor de riesgo frente al agotamiento emocional.

Sin embargo, la realidad no es muy distante para los y las docentes que se ven abocados a desarrollar su labor en contextos con características similares y respondiendo a las demandas desbordadas de estudiantes en condiciones complejas, mientras sus propias demandas y necesidades como trabajadores no son atendidas.

Es así como escenarios marcados por la injusticia social, la violación constante a los derechos humanos, condiciones de impunidad y desatención a los derechos laborales, plantean fuertes exigencias para las organizaciones, instituciones y personas que emprenden acciones en estos contextos y, por lo tanto, se requiere de miradas integrales que potencien el cuidado y el bienestar de los colectivos para hacer frente a realidades complejas.

Hacia una mirada integral del cuidado en contextos marcados por la violación sistemática a los derechos humanos

Los aportes de Arón y Llanos (2004) resultan cruciales para comprender los impactos emocionales, relacionales y colectivos del trabajo en contextos de violencia, aunque la perspectiva que se pretende situar en esta reflexión no está centrada en el reconocimiento de los efectos del trabajo en estos escenarios, sino en la posibilidad de realizar lecturas sistémicas que permitan profundizar en las particularidades y necesidades de cada equipo, desde una perspectiva relacional y compleja.

Se hace necesario entonces aclarar el posicionamiento epistémico del cuidado que hemos construido a partir de la experiencia. Entendemos por epistémico, siguiendo a Zemelman (2001), la relación que una persona construye con la realidad que quiere conocer, lo que nos invita a construir posicionamientos frente a dicho contexto.



El trabajo con equipos de organizaciones sociales e instituciones en el contexto colombiano nos ha implicado tomar distancia de algunas comprensiones construidas alrededor del cuidado. En este sentido, para dar cuenta de nuestra apuesta epistémica, es necesario aclarar las perspectivas de las que tomamos distancia, dentro de las que se encuentran:

1. Una mirada individualista centrada en la perspectiva del autocuidado: cuando el cuidado de los equipos se centra en el individuo, la responsabilidad del mismo queda en manos de cada persona y se pierde de vista el análisis del colectivo y el papel de las entidades en la construcción de políticas de cuidado y de bienestar para sus trabajadores. Esta mirada tiene un efecto en el aumento de la presión sobre las personas y logra instalar el imaginario de “sálvese quien pueda” o “sobreviva como pueda”, dejando todo el peso en el ámbito individual y muchas veces sin opciones o caminos para la elaboración de lo que “me está pasando”.

En este sentido, comprendemos el autocuidado como aquellas prácticas orientadas a garantizar el bienestar de las personas, la elaboración de diferentes situaciones y el fortalecimiento de sus capacidades y recursos (emocionales, físicos, espirituales y relacionales) para desenvolverse en la cotidianidad; prácticas importantes en el diario vivir y que, en el marco del trabajo en contextos de violencia, deben dialogar y complementarse con medidas colectivas, organizativas e institucionales, pues lo que “me está pasando”, en realidad “nos está ocurriendo” y requiere de un soporte colectivo e institucional para apoyar la tramitación.

2. Análisis centrados en los impactos desde una mirada causa-efecto. Un paradigma del cuidado promueve una comprensión patologizante centrada en la identificación de los efectos del contexto o del escenario en que se actúa, bien sea el trabajo en la defensa y promoción de los derechos humanos o el espacio universitario de la educación pública. Esto metodológicamente se traduce en el uso de instrumentos para indagar sobre los síntomas y afectaciones y construir escalas de medición para valorar el nivel de agotamiento emocional, mismas



escalas que posteriormente servirán para estandarizar los métodos de intervención frente a los diagnósticos obtenidos.

Este tipo de instrumentos pueden aportar en el diagnóstico de los colectivos, pero supeditar el análisis de grupos complejos a miradas restrictivas, deja de lado abordajes dialógicos que permitan profundizar en las narrativas y en las particularidades de las trayectorias de vida, formas de relación construidas, historia de las organizaciones o instituciones y diversidad de cada equipo de trabajo que conforma una entidad.

3. Acciones aisladas, inconexas y de carácter paliativo para hacer frente a los impactos. Desde esta mirada el cuidado queda reducido a acciones de recreación o esparcimiento que se realizan una o dos veces al año con el ánimo de mejorar el clima organizacional o, en el mejor de los casos, a acciones mensuales como espacios de meditación, pausas activas, ejercicios, entre otras, sin un objetivo claramente establecido y relacionado con las necesidades específicas de los equipos, corriendo el riesgo de aumentar la sobrecarga laboral por los tiempos que se les deben destinar. Estas acciones dispersas no logran incidir en el bienestar de los equipos, ya que no profundizan en lecturas analíticas del colectivo que permitan emprender procesos de transformación de las condiciones que se constituyen en factores de riesgo frente al agotamiento emocional.

Por otro lado, acciones de este tipo buscan disminuir los efectos producidos por el trabajo acudiendo a la distracción, centrándose en la atención imprecisa de los efectos visibles, disminuyendo las posibilidades de generar procesos orientados a la prevención del desgaste en los equipos.

4. Abordajes instrumentalistas del cuidado orientado al mejoramiento de la productividad. En diferentes escenarios se evidencia cómo las acciones emprendidas para el cuidado de los equipos tienen como propósito central lograr un mejoramiento en el cumplimiento de metas y productos. Esta lectura se realiza desde una



lógica capitalista en donde se adelantan acciones para que el equipo mejore sus resultados.

El abordaje instrumentalista del cuidado dificulta la participación de las personas en las acciones adelantadas porque no son valoradas como importantes o necesarias, o porque el participar de los momentos destinados al cuidado, dentro de la jornada laboral, retrasa la entrega de productos pactados e incluso genera culpa por estar participando de una actividad de cuidado y no trabajando para cumplir con las metas definidas. Lo que está de fondo es la percepción de los equipos de ser tratados como fichas del engranaje productivista, sin ser vistos en su subjetividad y humanidad.

5. Miradas homogeneizantes del cuidado que no contemplan las particularidades de los colectivos. Tomamos distancia de aquellos análisis centrados en la identificación de impactos del trabajo en contextos marcados por la violencia, que intentan construir visiones generalizantes o con pretensión de universalidad, ubicando un sinnúmero de síntomas en los ámbitos individuales, colectivos, emocionales, comportamentales, relacionales, y extendiendo los mismos a miradas homogeneizantes sobre lo que ocurre a todas las organizaciones e instituciones.

Se requieren análisis particulares que reconozcan las características de los contextos en los que actúan los colectivos, una mirada a la historia de la organización o de la institución educativa, un reconocimiento del énfasis y propósitos de su accionar, las trayectorias vitales de las personas que hacen parte del colectivo, las dinámicas de relación, las formas de contratación, las políticas de estímulo y reconocimiento a su trabajo, entre otros elementos que dan cuenta de lecturas diferenciales que demandan la construcción de estrategias específicas para cada colectivo. De esta manera, al ser imposible generalizar los impactos, también es imposible responder con acciones de cuidado homogéneas, vistas más como una sumatoria de actividades que como procesos coherentes con las particularidades y demandas de los colectivos.



Una vez aclaradas las perspectivas de cuidado de las que tomamos distancia, consideramos que una perspectiva integral del cuidado reconoce los lazos existentes entre el individuo, la familia, las instituciones, los colectivos y el contexto. Implica entonces un análisis desde el plano psicosocial y con una perspectiva sistémica en la cual no se estudia al individuo aislado, sino que se lee en relación con todas sus dimensiones y en todos sus contextos. Esta perspectiva del cuidado no reconoce la existencia de sujetos aislados a los que les ocurren situaciones por lo que internamente se anuda en ellos, sino la dinamización de todo un sistema en el que los diferentes elementos que lo componen se articulan, se influyen, se afectan mutuamente y de diversas maneras, en el marco de una realidad cambiante que requiere no solo de los recursos y habilidades individuales para hacer frente a escenarios marcados por el dolor, la impotencia y la frustración, sino el sostén colectivo y el respaldo institucional como factores protectores y mecanismos de afrontamiento.

En este sentido, la mirada integral y sistémica es más que una categoría de análisis, se constituye en una postura ética y política. Ética porque reconoce la actuación en medio de la incertidumbre en donde tiene lugar la interpelación del otro, lo que exige ejercicios coherentes con los principios de la dignidad humana, la libertad, la autodeterminación y la justicia social. Política porque reconoce la capacidad de agencia de los sujetos en el análisis crítico de su contexto sociohistórico y en la consolidación de transformaciones estructurales y subjetivas.

Teniendo en cuenta estos elementos, preguntarse por las intencionalidades del cuidado en los ámbitos universitarios y de los derechos humanos, nos remite a:

- Transformar dinámicas relacionales que tomen distancia de lógicas productivistas y se acerquen a la comprensión del cuidado como bienestar y construcción colectiva, lo que implica una disposición de las organizaciones e instituciones para emprender cambios y reformas que garanticen condiciones para el cuidado.



- Reconocer y establecer diferentes niveles de responsabilidad en el cuidado, que den cuenta del plano individual, colectivo, institucional/organizativo y del contexto. De esta manera, el autocuidado y el cuidado de los equipos se constituyen en miradas complementarias que guardan coherencia con el respeto a los derechos de las personas.
- Potenciar miradas reflexivas sobre los impactos del contexto sobre los mecanismos de afrontamiento desplegados por los sujetos y colectivos. En este sentido, este análisis contextual facilita la comprensión de los impactos y las estrategias de afrontamiento, en diálogo con los propósitos del colectivo y las particularidades de los grupos humanos.
- Construir políticas integrales, a partir de análisis participativos de los equipos de trabajo, que enfatizan en la necesidad de construir procesos intencionados y estructurados en coherencia con las particularidades de los colectivos y del contexto en el que desarrollan su accionar. Estas políticas parten del reconocimiento de la integralidad del sujeto y, por tanto, de sus dimensiones físicas, emocionales, relacionales y espirituales.
- Cuestionar la relación que se construye en los diferentes escenarios, cuestionando lógicas sacrificiales o dinámicas de polarización social, señalamiento o estigmatización no afines al cuidado de los sujetos y de las dinámicas de relación, así como cuestionar las comprensiones e imaginarios sobre el cuidado, que pocas veces ocupa un lugar prioritario en las agendas de las instituciones.

Teniendo en cuenta estos elementos, hemos consolidado una perspectiva de trabajo orientada a la identificación de los factores protectores y de riesgo frente al agotamiento emocional, con el fin de construir estrategias de prevención de este y acciones de intervención para potenciar el reconocimiento de los sujetos como seres integrales y el agenciamiento de procesos orientados a su bienestar físico, mental y emocional.



Construcción de estrategias integrales de cuidado: elementos a considerar en la valoración, desarrollo y evaluación de los procesos

Las estrategias de cuidado no serán las mismas para todos los equipos, sino que estas dependerán de los recursos disponibles, de las características de sus integrantes, de las necesidades, de los cambios y las demandas del trabajo en momentos determinados, así como de la capacidad de cada equipo en relación con la creación de espacios de participación, de descompresión colectiva y de diálogos para identificar de qué manera se están viendo afectados tanto individual como colectivamente.

CNMH y OIM, *Al cuidado de la memoria. Caja de herramientas para trabajar en procesos de memoria histórica*

Entendemos por estrategias el conjunto de acciones organizadas y sistemáticas orientadas a la consecución de un propósito, que en este escenario está relacionado con la construcción de propuestas integrales de cuidado que puedan realizar lecturas profundas de los sujetos, los colectivos y las dinámicas institucionales.

Se hace difícil pensar en una transformación social basada en principios de justicia y respeto por el otro, cuando en la cotidianidad los seres humanos reproducen con ellos mismos y con las personas próximas prácticas que deslegitiman al otro, que lo invalidan o en donde desaparece el cuidado; o cuando los sujetos, a raíz de las problemáticas sociales o el contexto de violencia social y política, mantienen una carga emocional que no les facilita la construcción de relaciones armónicas con el entorno.

En este sentido, una apuesta estratégica del cuidado apunta al reconocimiento del sujeto como ser integral, que vive, piensa, siente, transforma su entorno y a la vez se transforma a sí mismo, en un proceso complejo, problemático y dinámico que nos interpela como seres humanos en todas nuestras dimensiones.



Una mirada estratégica de las políticas de cuidado en las universidades debe contemplar la particularidad de cada estamento: estudiantes, docentes, administrativos, entre otros, pues sus problemáticas son diversas y las capacidades de afrontamiento también. Requiere que se incluya un análisis crítico de la continuidad de las violencias al interior de los ámbitos universitarios, en clave de violencias políticas como las que continúan afectando a estudiantes, maestros y maestras, pero también de las violencias estructurales, culturales y de género que se presentan y las maneras en que son tramitadas y abordadas.

Así, la construcción de procesos integrales de cuidado requiere de análisis participativos que permitan la emergencia de narrativas y reflexiones particulares de los sujetos, la definición colectiva de intencionalidades y una propuesta estructurada que ubique los elementos que requieren ser transformados en las dinámicas institucionales/organizativas y aquellos que pueden ser trabajados a partir de diferentes herramientas.

Elementos claves para la valoración del agotamiento emocional

Reconocemos como fuentes del desgaste emocional los aspectos personales, laborales, institucionales y relacionales que están en juego en la labor cotidiana de las personas, lo que demanda análisis profundos que incidan en la puesta en marcha de propuestas estructuradas con intencionalidades definidas y acciones diversas, pero articuladas, que permitan actuar desde la cotidianidad para la prevención del agotamiento y la atención del desgaste.

En este sentido, el carácter participativo en la valoración de los factores protectores y de riesgo frente al desgaste emocional es un elemento indispensable para que los equipos administrativos, operativos, las directivas, equipos docentes, estudiantes y todos los actores institucionales puedan expresar con tranquilidad situaciones problemáticas al interior de su entidad, así como fortalezas y aspectos a consolidar en el marco de la labor cotidiana, lo que implica un importante compromiso por parte de los colectivos.



Ha de generarse, entonces, un momento inicial que pretende reconocer lo que está sucediendo en la organización/institución, haciendo énfasis en las ideas, expectativas, motivaciones e intereses de las personas que hacen parte de estos escenarios, con el fin de integrar miradas, reflexiones y análisis diversos que permitan hacer consciente lo que acontece en los equipos y sus dinámicas laborales o formativas, desde la óptica del cuidado.

A esa altura del proceso es importante indagar sobre las propias comprensiones del cuidado con el ánimo de generar cuestionamientos y reflexiones frente a miradas fragmentadas, paliativas o instrumentalistas del cuidado y, de esta manera, avanzar en propuestas estructuradas e integrales que contribuyan al fortalecimiento de las motivaciones, sueños colectivos, salud mental y emocional, y dinámicas relacionales dignificantes y respetuosas de las personas y de sus derechos.

En la práctica evidenciamos que, ante la magnitud de los impactos psicosociales producidos por el contexto y el poco tiempo del que disponen los colectivos para la realización de estos procesos, las demandas que impone la realidad en la que se actúa, la urgencia sentida por encontrar una solución inmediata y efectiva para hacer frente a estos efectos, se tiende a buscar soluciones rápidas y concentradas de una serie de actividades que, al no tener una mirada profunda y estructural de las dinámicas institucionales, aumentan la frustración de los equipos, pues los impactos y el desgaste continúan presentes.

Para abordar los elementos específicos del ámbito individual, colectivo e institucional, proponemos realizar un acercamiento desde los siguientes aspectos, que permiten construir miradas amplias y disgregadas en la identificación de alternativas a ser tenidas en cuenta para favorecer ambientes de mayor cuidado. Estos aspectos son:

- Ideas: elementos que se han construido de manera colectiva y que definen cómo deben ser y hacerse las cosas.
- Acciones: actos que se realizan con un fin determinado, en un ámbito específico y que afectan, incluyen o comparten unas personas con otras.



- Hábitos: formas de relación que se han naturalizado en la organización/institución, pero que están en el plano de lo informal. Se vuelven maneras permanentes de relacionarse dentro del espacio laboral.
- Políticas y procedimientos: son aquellas maneras que están formalizadas al interior de la entidad y que estructuran su funcionamiento.

La lectura de estos cuatro elementos parte de reconocer que las ideas presentes en las personas que conforman una organización/institución se construyen de manera colectiva y se fortalecen o desvanecen a lo largo del tiempo de acuerdo con lo que resulta más o menos útil al funcionamiento colectivo.

Estas ideas, que constituyen los imaginarios colectivos, se concretan en acciones y maneras de relacionarse y, en la medida que se hacen más continuas, configuran hábitos de funcionamiento. Puede suceder que aquellos hábitos que resultan más coherentes con los objetivos institucionales van haciendo parte de lo que estructura las políticas formales sobre las que se llega a acuerdos, consensos y estructuras. Resulta central aquí tener presente que estos cuatro elementos interactúan y se relacionan de diversas maneras, de forma que se puede reconocer cómo las manifestaciones en cada aspecto sustentan o explican las de otros.

Este análisis inicial se complementa con una mirada más amplia al funcionamiento de las organizaciones/instituciones a partir de categorías de análisis que permiten profundizar en la identificación de factores protectores y de riesgo con relación al cuidado y a la prevención del agotamiento emocional. Estas categorías pretenden avanzar en una mirada más analítica:

1. Comunicación: incluye el tipo de mensajes, el tono y la intención que a estos se les dé, así como los medios empleados para su circulación. La comunicación se da en medio de contextos específicos y permite evidenciar el tipo de relaciones en que se está dando. En el contexto institucional, una clara y más fluida comunicación favorecerá la mayor coordinación, organización y eficacia; en tanto



que las mayores dificultades en la comunicación, relacionadas con la descalificación, poca asertividad, interacciones limitadas o ineficientes pueden generar aumento de los conflictos, retrasos o malentendidos.

2. **Coherencia:** se refiere a la clara conexión entre los principios y postulados de la organización/institución y la manera en que desarrolla sus acciones y enmarca sus estrategias (tanto internas como externas). A mayor coherencia mayor claridad acerca de cómo avanzar hacia el cumplimiento misional, lo que favorece la convicción y el sentido de pertenencia.

En este sentido, se requiere analizar la coherencia entre el cuidado presente en los programas de bienestar, como el cuidado presente en las aulas en el vínculo pedagógico estudiante-docente, así como el cuidado a cada estamento y las dinámicas de relación del estudiantado, ubicando el análisis del contexto y su impacto en la naturalización de dinámicas de violencia.

3. **Confianza:** se refiere en este caso a la posibilidad que los distintos miembros de una institución tienen de esperar que sus compañeros harán lo adecuado, sin la necesidad de un monitoreo permanente. Esto implica que hay claridad en torno a los objetivos, expectativas y metas a alcanzar, así como los mecanismos más adecuados para llegar a ello. También está relacionada con la posibilidad de plantear ideas o cuestionamientos en un clima de escucha y apertura.

La mayor confianza entre un equipo de trabajo promueve la autonomía y apropiación, así como relaciones de cercanía, respeto y cuidado mutuo, fundamentales en el desarrollo de la labor en contextos de violencia. Este es quizá el elemento más cambiante de todos, pues no es posible construir lazos de confianza estáticos, sino que estos se alimentan y transforman permanentemente.

4. **Cohesión:** se trata de la conjugación de elementos que favorecen que un conjunto de individuos se mantenga unido conformando un grupo, es decir, que tiendan hacia metas comunes. A mayor cohesión en un equipo habrá un aumento en el compromiso hacia



los objetivos colectivos, en las actuaciones coordinadas y mejores herramientas para el afrontamiento de los conflictos y dificultades. Los problemas en la cohesión, por el contrario, dan lugar a acciones individualistas, marcadas por la competencia, el aislamiento de personas del equipo o la culpabilización de otras, a manera de chivos expiatorios.

5. Consciencia: entendida como la posibilidad de reconocer las situaciones personales y colectivas por medio de una comprensión compleja y profunda. Está relacionada con la capacidad de darnos cuenta y fortalecer desde esta mirada la capacidad de agencia para emprender acciones que permitan hacer frente al panorama que encontramos.

El trabajo en torno a la consciencia plantea reflexiones y análisis frente a nuestras dimensiones emocionales, corpóreas y relacionales, posibilitando un acercamiento a preguntas sobre ¿cómo me siento?, ¿qué me comunica mi cuerpo?, ¿qué expreso con mi cuerpo? o ¿cómo me relaciono con los demás y con mi entorno?

6. Conflicto: el conflicto es inherente a las relaciones humanas; lo que vale la pena analizar en esta categoría son las formas de actuación, tramitación y elaboración de este en las dinámicas relacionales de la organización/institución. La tramitación de los conflictos posibilita el crecimiento y fortalecimiento de los equipos de trabajo, pero la tramitación inadecuada, individualizada o su negación, solo exacerba más los malestares del colectivo.

El análisis de estos seis elementos posibilita la construcción de lecturas situadas para orientar la continuidad del proceso en materia de cuidado y, si se generan cruces analíticos con los cuatro aspectos enunciados en la primera parte de este apartado, se obtienen perspectivas de mucha profundidad que darán pistas para el abordaje de las situaciones que resulten menos proclives al cuidado y para la potenciación de los mecanismos que estén favoreciendo el bienestar de los equipos.



Evaluación del proceso de cuidado por parte de los equipos de trabajo

Los dispositivos pedagógicos deben favorecer escenarios que posibiliten la reflexión sobre la propia experiencia vivida, movilizar acciones de auto-cuidado y apoyo mutuo y aportar a una política institucional para el cuidado de sí desde una perspectiva relacional. Estos dispositivos no pueden estar pre-diseñados, son temporales, emergentes y provisionales. Esto permite a los actores/autores/participantes construir sus propios centros de sentido y convertirse en autores/autoridad, en el proceso reflexivo.

ALFONSO RODRÍGUEZ, LINA RONDÓN y OTTO MANRIQUE,
Propuesta epistemológica, estratégica y técnica para el cuidado emocional y relacional con personal que realiza acompañamiento psicosocial en contextos de violencia

Teniendo en cuenta el carácter participativo en la construcción de este tipo de procesos, se hace necesario evaluarlo colectiva y críticamente, a partir de encuentros o instrumentos que faciliten el análisis de los siguientes elementos (Plata, 2012):

- **Pertinencia:** entendida como la correspondencia que hay entre el problema que da origen al proceso, los objetivos planteados y los logros alcanzados. En buena medida tiene que ver con que lo que se haya logrado responda a las necesidades planteadas por el equipo.
- **Eficacia:** se relaciona con la valoración de qué tanto se beneficiaron quienes participaron con los espacios y productos desarrollados en el proceso. Debe tener en cuenta diferentes aspectos de la institución/organización, ya que el proceso responde a necesidades enmarcadas en el desarrollo del trabajo que se hace en una organización determinada.
- **Relevancia:** la relevancia se asocia con los logros, pero apunta a reconocer la utilidad del proceso más allá de sus objetivos; está en relación directa con la importancia que ha tenido el proceso



para sus participantes, de acuerdo con los aportes que las personas identifiquen.

- Sostenibilidad: apunta a establecer la perdurabilidad de los efectos del proceso a lo largo del tiempo y a la posibilidad de que esos efectos puedan irradiar al conjunto de la organización/institución.

La realización de evaluaciones periódicas de los procesos de cuidado permitirá fortalecer los objetivos y metodologías, así como la profundización en las problemáticas y recursos con los que se cuenta para hacer del cuidado una prioridad en medio del trabajo y las demandas cotidianas o estructurales.

Elementos para continuar pensando en la necesidad de procesos integrales de cuidado en ámbitos universitarios y de defensa de los derechos humanos

La incorporación teórica y práctica del cuidado implica un trabajo en varios sentidos:

- Un análisis del contexto de la organización/institución que permita caracterizar la complejidad de las relaciones que se tejen, los tipos de violencia que persisten y las capacidades y recursos con las que se cuentan.
- La consolidación de diagnósticos robustos que posibiliten la construcción de estrategias de acción y fortalezcan los factores protectores.
- La discusión sobre el cuidado para comprender la multiplicidad de posicionamientos epistémicos y, de esta manera, construir una ruta amplia y compleja para el trabajo desde este lugar.
- La construcción de procesos de cuidado diferenciales y participativos teniendo en cuenta los recursos, alcances y capacidades de la institución, que articulen diferentes lenguajes y herramientas con el fin de encontrar caminos creativos y sensibles para el trabajo del cuidado.



- La consolidación de políticas integrales de cuidado con objetivos y metas claras de carácter cuantitativo y cualitativo.
- El reconocimiento de la importancia del diálogo entre pensamiento, emoción y acción, en relación; esto es, generar escenarios intencionados para explorar lo que ocurre en la interacción de estos elementos en diferentes escenarios.

Consideramos que el cuidado en escenarios marcados por la violencia y la injusticia nos invita a construir análisis situados, particulares y detallados que nos permitan la consolidación de estrategias orientadas al cuidado y al bienestar de las organizaciones e instituciones.

Comprendemos la necesidad de encontrar rápidamente alternativas en el desarrollo de actividades desde diversas herramientas de trabajo, pues son varios los impactos presentes en este ámbito, pero reiteramos el llamado a profundizar en lo que le sucede a los colectivos y en los recursos con los que cuentan, para desde allí pensar creativamente procesos de cuidado centrados en las particularidades.

Esta construcción de conocimiento, desde el análisis y sistematización de nuestra experiencia, da continuidad a discusiones propuestas desde diversos campos de saber y, por lo tanto, tiene la intencionalidad de situar y abrir espacios de debate y discusión sobre el cuidado al interior de una academia con una responsabilidad directa en la formación de profesionales comprometidos y a la vez conscientes del cuidado en relación, como práctica para renovar el sentido del quehacer profesional y de la vida, en medio de la complejidad de nuestro contexto. De igual manera, pretende aportar al camino emprendido por diferentes organizaciones sociales e instituciones en la consolidación de políticas de cuidado que garanticen el bienestar de sus equipos.

Referencias

- Arón, A. y Llanos, M. (2004). Cuidar a los que cuidan: desgaste profesional y cuidado de los que trabajan con violencia. *Sistemas familiares*, 20(1-2), 5-15.



- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] y Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2017). *Al cuidado de la memoria: Caja de herramientas para trabajar en procesos de memoria histórica. Módulo 3. Sugerencias para el cuidado de personas y equipos*. CNMH Y OIM.
- Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 373–412). Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Observatorio de Derechos Humanos y Conflictividades de Indepaz. (2021, 24 de noviembre). *5 años del acuerdo de paz – Balance en cifras de la violencia en los territorios*. Indepaz. <https://indepaz.org.co/5-anos-del-acuerdo-de-paz-balance-en-cifras-de-la-violencia-en-los-territorios/Indepaz>
- Plata, J. (2012). *Evaluación del proyecto “Afianzamiento de la capacidad de apoyo psicosocial y en salud mental a víctimas de la violencia política en la región del Sur Occidente”, fase 3, adelantado por la Corporación AVRE con la financiación de CORDAID*. Corporación AVRE.
- Rodríguez, A., Rondón, L. y Manrique, O. (2013). Propuesta epistemológica, estratégica y técnica para el cuidado emocional y relacional con personal que realiza acompañamiento psicosocial en contextos de violencia. En *Acción colectiva y transformación. La dimensión política del acompañamiento psicosocial* (pp. 117–160). Corporación AVRE-Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de Violencia Política.
- Vidal, V. y Tolmay, S. (2015, 10 de junio). *Politizando el autocuidado y el bienestar en nuestro activismo como defensoras de derechos humanos* [Entrevista con Jessica Horn]. AWID. <https://www.awid.org/es/noticias-y-an%C3%A1lisis/politizando-el-autocuidado-y-el-bienestar-en-nuestro-activismo-como-defensoras-de-derechos-humanos>
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas* [Conferencia magistral]. Universidad de la Ciudad de México; Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (Ipecal).



El cuidado: un latido amoroso para con-mover y con-sentir desde la pedagogía crítica

Piedad Ortega Valencia

Presentación

Nombrar el contexto, las compresiones, los gestos y la bitácora del cuidado en el mundo de la vida universitaria nos implica anclarlo como principio, promesa y acción pedagógica. De modo que atender el asunto de los cuidados pasa por situar preguntas, problematizaciones, lecturas de época y, sobre todo, indagar por la cuestión ética, política y pedagógica en la que se constituye su episteme. ¿Desde dónde producir saberes capaces de acoger y cuidar lo desigual, lo excluido, diferente, diverso, lo heterogéneo y singular en la formación de la experiencia del sujeto? ¿Para qué y cómo pensar una formación en y desde el cuidado que atienda a un sujeto desfondado, despojado y atravesado por unas corporeidades en conflicto?

Pues bien, este es el propósito de la presente reflexión,¹ recoger el trazado de lo que hemos estado trabajando en la Universidad

¹ Este ensayo se inscribe en el marco de la producción investigativa del año sabático (2025) que el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, mediante el Acuerdo # 146 del 17 de diciembre de 2024, me otorgó para escribir el libro: *Condiciones de posibilidad de la pedagogía crítica*. De modo que este texto hace parte de uno de sus capítulos.

Pedagógica Nacional para afianzar, sostener y movilizar una política del cuidado que pueda territorializarse en las dinámicas formativas, investigativas, de proyección y de posicionamiento de nuestra universidad.

El texto se compone de varios apartados: el primero da cuenta de algunas modulaciones de la vida situada en una cartografía de conflictos. En el segundo apartado se indican algunas comprensiones sobre el cuidado desde una perspectiva de la pedagogía crítica y, finalmente, se presenta una bitácora de acciones formativas que desde la Universidad Pedagógica Nacional hemos desplegado.

Modulaciones de la vida en contexto

Descargada. No de un peso, no, de fuerza, de poder. Sin poder. No puedo. Desposeída de fuerza, no puedo poder. Deshabitada: sin hábito del dentro. Necesidad de templo. Des-templada. Fiebre de ausencia en los dedos que crujen, rígidos. Ausencia en los huesos. Me florecen angustias en los dedos.

Entono un canto. Ocho notas. Entro en el tono de la angustia. Caverna, resonancia devuelta a su nota. Asolada reflexión de la materia en su germen. Sin cauce. No llega. No hay llegada. El mí quiere salirse. No, yo quiero salir del mí. Pero el cansancio. Me re-pliego. Repliegue en el mí.

El menor esfuerzo: el pliegue ya trazado.

Sin embargo, la fuerza, la fuerza del dentro. La que se agita y mengua, concentrada en sí misma, caverna del sí mismo que se ahoga en su esfuerzo por ser algo más que una y misma.

Despoblada. Enferma de des-población. Deshabitada del pueblo que fuimos, al unísono, sonido unificado, fuerza de los muchos.

Desasida, desasistida de pueblo. Despoblada.

CHANTAL MAILLARD, *Husos: Notas al margen*

Pensar, narrar y escribir sobre el contexto es develar las condiciones de una época, tiempos, como los nombra Herta Muller (Azcárate, 2019),²

2 Escritora rumana. Premio Nobel de Literatura en el 2009. Su escritura es una prosa poética de la desgarradura. Algunas de sus obras son: *Tierras bajas*, *El hombre es un gran faisán en el mundo*, *Todo lo tengo lo llevo conmigo*; *Mi patria era una semilla de manzana*.



de podredumbre humana, de vejación absurda, la hambruna total, el horror y el espanto que produce tanta banalidad por doquier. La brecha de las desigualdades ha crecido porque quienes menos tienen, tienen menos cada vez, y estas condiciones nos entregan el espejo de la pobreza crónica de vidas invivibles de la población migrante, a las que se le suman las propias de nuestros estudiantes y sus familias que viven en las fronteras.

Paulo Freire (2011) nos recuerda “que es precisamente la lectura del mundo la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o de las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo inédito viable” (p. 132). Por su parte, Baruch Spinoza (1980), en su *Ética*, define la esperanza como un “afecto inconstante”, la cual se mueve como puente colgante, que va y viene, no se mantiene quieta. Es a su vez una ceiba (un árbol de suma importancia en la cultura maya, que significa vida, perpetuidad, grandeza, bondad, fuerza y unión y, según sus creencias, ayuda a sostener el universo). Pues bien, en esta reflexión, el cuidado es siempre un trabajo con la esperanza, por ello nos significa asumir con plena convicción la lucha por la dignidad en todo tiempo-espacio de la vida cotidiana y, por consiguiente, nos demanda reparar las injusticias en cada una de sus dimensiones: la epistémica, cultural, económica, la anamnética, la social, la ambiental y la afectiva. Nos invita a que “anticipemos la vida bonita”, en procura de convocar horizontes de un mundo en vida común, de proyectos solidarios con el sufrimiento de nuestros próximos, allegados, sobrevivientes y víctimas. El cuidado es ante todo una decisión de acompañamiento que tiene como principio transformar la culpa en responsabilidad. Es abrazar la resistencia con generosidad y lucidez en la plena intensidad de la vida. Es una construcción de alteridad en la radicalidad de la diferencia, una diferencia que necesita de la confianza y la ternura para anclarse en cada gesto cotidiano.

Sabemos que estamos y vivimos en medio de ambientes de profundos desasosiegos, ansiedades, depresiones, desamores, frustraciones y fracasos. Que los conflictos se instrumentalizan y que flotan en su manejo el desprecio, la venganza y el resentimiento. Que se han impuesto en



nuestra sociedad unas subjetividades resignadas, banalizadas y serviles, en las que se impone la cerrazón de la desesperanza como forma de vida. En este paisaje es que se fundamenta la necesidad y la urgencia de reconstruir nuestras capacidades de hacer vínculos entre cada uno(a) de quienes hacemos parte de la comunidad universitaria (y en múltiples espacios de escolarización, socialización política y cultural), para batallar contra los imperativos de este capitalismo que se instituye como un régimen afectivo para fragmentarnos, desligarnos y someter-nos a una humanidad miserable, cuyo slogan es “sálvese quien pueda”. Quintana (2023) argumenta lo siguiente:

Al hablar del capitalismo como régimen afectivo lo trato entonces como un régimen de la sensibilidad, como un *sensorium* histórico, es decir, como un modo de producir lo que vale como experiencia, como parte de un campo de percepción, inteligibilidad y afectividad, emergido en medio de relaciones materiales heterogéneas. [...] No habría capitalismo sin este impulso que mueve a los cuerpos, afecta sus deseos y sus prácticas, los lleva a producir nuevas relaciones y capacidades, así como a destruir cualquier forma de intercambio, dentro de las interacciones entre humanos y no-humanos, que exceda la lógica de la mercantilización y sus procesos de valorización. (pp. 88-89)

Parte de este régimen lo constituyen las luchas por el reconocimiento, las cuales se insertan hoy en un debate político y cultural en el que debe prevalecer el cuidado por la dignidad de las identidades de género y orientaciones sexuales diversas, pues, como lo hemos expresado, estas luchas son las entrañas de la pedagogía crítica.³ Honneth (2011) describe el proceso de invisibilización como los marcos cognitivos y subjetivos donde se niega la existencia del otro al no reconocerlo como un ser valioso en sí mismo, de ahí que la sociedad del desprecio

3 Pedagogía que nos ofrece una de lectura del mundo y de sus realidades. Una lectura política, ética y simbólica, la cual irrumpe en el urgente y cotidiano vivir, porque la pedagogía es natalidad, vitalidad y radicalidad en los modos como asumimos nuestra existencia desde la singularidad de nuestros trayectos de vida. Es un mapa poético de lo sensible.



representa un déficit de reconocimiento y, por ende, una falta de solidaridad y sororidades con la diferencia y las diversidades.

Así pues, las urgencias por el reconocimiento en nuestro contexto están signadas por múltiples modos de despojo: 1) vaciamiento de un pensamiento comunitario, 2) fragilidades en las capacidades de agencia de los sujetos, 3) precarización material y existencial, 4) debilitamiento de vínculos, 5) desposesión de derechos, 6) devastación ecológica global; entre otros efectos. Estos despojos van generando una violencia de la desesperanza⁴ representada en las siguientes expresiones: los capacitismos,⁵ erosión de la ética,⁶ analfabetismo afectivo, el desprecio, la indiferencia y la impunidad.

En escenarios y tiempos en donde la desesperanza hace parte de imaginarios instalados, donde la creencia es que no hay futuros ni porvenires posibles, donde el convencimiento es que no hay nada que perder y por eso no tenemos nada para dar, acogemos las siguientes preguntas que son anclajes en los espacios formativos: ¿Qué es lo que constituye pensar y sentir la cuestión del autocuidado y del cuidado del(a) otro(a)? ¿Por qué se producen y qué producen el racismo, la humillación, la discriminación, la estigmatización, la venganza, el odio, el resentimiento, el menosprecio, el miedo y las Violencias Basadas en Género? ¿Desde dónde asumir una política de los cuerpos y de una

4 La desesperanza tiene doce relatos que giran alrededor de la decepción, el desencanto, desafección, deterioro, desconfianza, desesperación, desvalorización, desolación, desarraigo, degradación, desasosiego, desamparo.

5 Conviene subrayar, en palabras de Toboso y Guzmán, como se citan en Platero (2013) que:

El capacitismo se basa en la creencia de que algunas capacidades son intrínsecamente más valiosas, y quienes las poseen son mejores que el resto, que existen cuerpos capacitados y otros no, unas personas que tienen discapacidad o diversidad funcional y otras que carecen de ella, y que esta división es nítida [...] El capacitismo está conformado por una noción medicalizada del “cuerpo normal” y un patrón de belleza normativa que es central para nuestras sociedades capitalistas que descansa sobre la heterosexualidad obligatoria y los valores occidentales de lo aceptable. (p. 212)

6 De acuerdo con Cynthia Farina (2005), la ética es condición de posibilidad para el posicionamiento reflexivo del que surge la acción política. [...] pues se trata de ponerse en relación, de exponerse a sus efectos.



formación en lo sensible que atienda el cuidado desde una ética que se ocupa de la responsabilidad por el otro(a)?

En correspondencia con estas preguntas, es importante, urgente y exigente asumir las palabras sobre la ética que nos entrega Paulo Freire (2012) para “reanudarnos en el mundo” en su pedagogía de la autonomía:

Más que un ser en el mundo, el ser humano se tornó una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra persona como un “no-yo” se reconoce como “sí propia”. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instauro la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se vuelve inevitable y su posible transgresión es un desvalor, jamás una virtud. (p. 20)

De modo que, ante estas luchas y violencias, se requiere entonces cartografiar los conflictos existentes en espacios sociales, comunitarios, escolares y universitarios, los cuales necesitamos tramitar en torno a sus contenidos, alcances, temporalidades, efectos, rasgos, dimensiones, actores, etc., en múltiples registros narrativos. A continuación, se describe el siguiente repertorio, ampliado del libro *Pedagogía crítica en tiempos de asepsia* de Ortega (2020):

- *Conflictos estructurales*, que son consecuencia de la violencia política, social, epistémica, de género, racial, simbólica. Son conflictos que se inscriben en modelos de pensamiento y acción capitalistas, patriarcales y colonialistas.
- *Conflictos existenciales*, que nos arropan con sus afectaciones psicosociales. Crisis de angustia e ideaciones suicidas; muchas veces, claudicaciones de la vida. Estudiantes desgarrados en su orfandad y atravesados por los consumos. Estudiantes que habitan en la intemperie, en los márgenes, en la periferia. Infancias, jóvenes y adultos que viven al límite.



- *Conflictos enraizados en desigualdades*, que se corporeizan en injusticias, la indignidad y en la precarización de las condiciones de vida. Estudiantes en situación de vendedores informales en espacios universitarios, quienes, para poder garantizar su permanencia, comercializan productos (existencia de las chazas).
- *Conflictos que se componen de problemáticas sociales*, que inexorablemente nos implican. Es la presencia de estudiantes con vidas chuecas. También de maestros(as) bonsái. Maestros con prácticas misóginas y patriarcales.
- *Conflictos en torno a los desencuentros sobre los sentidos, perspectivas y saberes* en relación con los proyectos formativos que se les ofrece a estas nuevas generaciones de estudiantes. Se recrea este eslogan “Adultos en crisis y jóvenes a la deriva”.⁷
- *Conflictos en los modos paradójales de habitar la universidad*. Tenemos una universidad sin espacios y sin tiempos para la conversación, la cultura, el ocio. Una universidad que se nombra muchas veces desde la desilusión, el fracaso y la frustración.
- *Conflictos de gobernabilidad*. En este caso, entre el gobierno universitario y los colectivos, parches, plataformas, representaciones estudiantiles y sindicatos de trabajadores(as) universitarios.
- *Conflictos que responden a lo existente de una educación de galpón*. El galpón lo asociamos con paisajes de la educación como depósito, garaje y contenedor dispuesto a atender todo aquello que llega a los espacios formativos institucionales y se nombra y asume como lo extraño, lo diferente, lo vulnerable y excluido.
- *Conflictos situados en comunidades de maestros(as)* fragmentados, rivalizados y narcisistas, donde prevalecen las figuras del llanero(a) solitario(a), la del hámster girando en su propia rueda y la del puercoespín.
- *Conflictos en interacciones autoritarias, ambiguas, pusilánimes y leseferristas* que denotan el tipo de autoridad que sostienen maestros(as), directivos(as) en sus actuaciones pedagógicas.

7 Es también el nombre del libro de la autora Silvia Di Segni De Obiols (2004).



- *Conflictos en semblantes de directivos(as) agotados(as) por la producción de rendimientos ante la demanda de prescripciones de calidad y excelencia en la dirección académica, administrativa y de gestión.*
- *Conflictos localizados en esta sociedad aséptica.* Asepsia como ese estado en que un cuerpo, una vida, una conciencia se esteriliza, esto es, se pone a salvo de infecciones, de toda contaminación; en pocas palabras, se hace inmune e indiferente, se pretende higienizar. Un cuerpo inmune es una triste mueca que se des-responsabiliza de sí mismo, de los(as) otros(as) y de su entorno.
- *Conflictos que se tejen a partir de las fracturas en la responsabilidad pedagógica del maestro y la maestra.*
- *Conflictos asociados a la subjetividad de esta época (la rabia, el odio, la indignación, la venganza).*

Y todos los conflictos que se pueden generar en los escenarios pedagógicos de un país que continúa en guerra. Y todos los conflictos que transitan en las universidades, lugar al que llegan los efectos psicosociales del conflicto social y armado, no solo en los cuerpos de los(as) estudiantes, sino de todos quienes conforman la comunidad universitaria. Conflictos que hay que explorar en mapas, fotografías y narraciones. Conflictos que se mueven en espirales, en dominios, en topografías. Conflictos para profundizar, conflictos que nos afectan y nos interrogan qué podemos hacer con ellos.

En los espacios formativos afloran múltiples relaciones con naturalezas distintas: personales, institucionales, organizativas, erótico-amorosas, corporales, cosmogónicas; por lo mismo, la exacerbación de sujetos, tiempos, espacios distintos y en ocasiones disímiles se entretejen en y desde la comunidad que convive material e identitariamente en torno a “la universidad”. Asumir las diferencias en esa unidad implica pensarnos y repensarnos pedagógicamente cómo estar, qué intercambiar, cómo consensuar, qué limitar, qué permitir, qué regular; pues como sujetos sociales y antropológicos basamos la convivencia en esos intercambios y consensos materiales, simbólicos, políticos y éticos (espirituales-sensibles-tradicionales). Tomar conciencia y transformar



dialogicamente la costumbre, el hábito, incluso comportamientos y creencias en saberes para el Buen-estar colectivo, es tarea fundamental de la práctica pedagógica en torno al cuidado.

Comprensiones sobre el cuidado

MEMORIA DEL CUERPO

El cuerpo recuerda, escribe Sándor Márai,
como si hablara de otra persona, y es verdad.

La piel que lo cubre se encarga
de grabar nombres y apellidos.

Los rostros se quedan en las manos,
y no se borran en el blanco de las noches.

La espalda tiene sus propias neuronas
que recuerdan las uñas con sus dedos.

Los muslos, con los brazos, retienen
para siempre la blandura de los costados.
El cuerpo recuerda, y sus memorias hablan
de esplendores y humedades.

ALEJANDRO OLIVEROS, *Memoria del cuerpo*

Cuando se habla del “cuidado”, en general se alude a distintas expresiones socioculturales relacionadas con los sentidos del “bien-estar” con y respecto a: relacionamientos, condiciones, proyecciones, afectos, sensibilidades, que se piensan, desean, experimentan, reclaman y, también, se ofrecen de manera individual y colectiva a lo largo de la existencia. Si bien el cuidado como condición y principio vital de relacionamiento es necesario e inherente a la condición humana, sus manifestaciones, dinámicas y especificidades se estructuran de acuerdo con variaciones concretas que dependen de dimensiones multidimensionales (emocionales, espirituales, cognitivas, materiales y simbólicas) y, por supuesto, de prácticas, regulaciones e instituciones que materializan la vida social y económica tanto de los sujetos como de sus comunidades filiales.



De acuerdo con Faur (2017), la provisión de los cuidados se constituye a partir de una serie de planos económicos, sociales, políticos, educativos y culturales, los cuales configuran los grados relativos de actuación de las distintas instituciones como, por ejemplo, las familias y las personas dentro de estas (las mujeres madres). Pero no solo las madres cuidan, tampoco el cuidado se restringe al ámbito familiar. También cuidan las instituciones públicas, con profesionales de salud y educación, cuidan las comunidades, y en todos estos espacios hay cuidadores(as) especializados(as) y rentados. El cuidado es, sobre todo, un trabajo, se realice o no de manera remunerada.

Aunque es solo hasta finales del siglo XX cuando el concepto de cuidado comienza a posicionarse en discusiones de la esfera pública, su alcance, episteme y función por costumbre e imaginarios sociales han estado inscrito en espacios domésticos, radicado en planes asistencia-listas, orientado con exclusividad femenina y en controversia permanente en las políticas laborales. No obstante, las realidades, más que en sus manifestaciones, en sus notorias y exacerbadas ausencias, han puesto de manifiesto que el sentido del término sobrepasa incluso lo que Shahra Razavi (2007), como se cita en Faur (2017), llama *el diamante del cuidado*, pues no basta con atender los cuatro fundamentos de su provisión: Estado, familias, los mercados y las organizaciones comunitarias; es preciso y urgente la articulación de otras dimensiones que impliquen la participación de cuerpos cuidados y cuidadores, los cuales están en campos distintos de carácter ambientales, políticas, emocionales, espirituales y éticas. Es decir, cuidar es decisión-acción-proceso.

De modo que fundamentar el abordaje del cuidado desde una perspectiva de la pedagogía crítica exige consolidar apuestas claras, concretas y situadas, por supuesto desde cimientos epistémicos, metodológicos, pero también con y desde experiencias del sentir social, cultural, político, que indefectiblemente redunda en las experiencias subjetivas desde los afectos, los imaginarios, comportamientos y decisiones que inciden en la cotidianidad, en este caso, nombramos los espacios escolares, comunitarios y universitarios. El acercamiento a distintos enfoques teóricos y vivenciales sobre los diversos sentidos del



cuidado, sus expresiones, relatos, acciones, nos lleva a preguntarnos por las elaboraciones construidas desde distintas lógicas de sus significados: estéticos, laborales, éticos, psico-emocionales, históricos y culturales. Las rutas epistémicas, por lo tanto, que orientan sus construcciones, vínculos y representaciones, nos convocan desde las sensibilidades en la atención de los procesos formativos, vinculando las prácticas, las experiencias autobiográficas, los conflictos, los efectos de las violencias, las tramas comunitarias, políticas y acciones en un horizonte de transformaciones que contribuyan a la resignificación de saberes contextuales y sensibles en diálogo con los saberes pedagógicos.

De acuerdo a los anteriores planteamientos, los cuidados vinculan seis dimensiones de la vida. Hacemos referencia a las siguientes:

La reproducción social: en esta dimensión se viene teorizando desde la economía feminista en representación de algunas pensadoras como Silvia Federici, Nancy Fraser y Verónica Gago (entre otras). Se refiere a todas aquellas tareas que el capitalismo ha relegado al ámbito de lo doméstico femenino y, en gran parte, no remunerado, es decir, se mueve en condiciones de subalternidad. De igual modo, la reproducción social está asociada con cuestiones de género y políticas sanitarias de protección social y educativas.

La reparación del daño o del sufrimiento: abordar la formación desde el cuidado nos demanda que incorporemos los sentidos de una pedagogía de la memoria en diálogo con la memoria histórica, colectiva y autobiográfica. De igual manera, trabajar en torno a la construcción de una justicia anamnética. Esta justicia exige la reparación del daño moral, el reconocimiento sobre la verdad, la difusión pública y, en especial, el reconocimiento de los que no tienen voz, pero que no por ello sus derechos han cesado. Además de la justicia anamnética, es importante recuperar la propuesta de Ricoeur (2000) de asumir la memoria como la posibilidad de comprender y resignificar los hechos de violencia, dado que, sin el poder terapéutico de la memoria, los sujetos no podríamos volver a participar como ciudadanos plenos; es decir, es necesario develar el poder terapéutico de la memoria como vía de perdón y emancipación.



La formación en lo sensible que articula la relación de los saberes con la vida y todos los registros del arte. Lo sensible nos convoca a reconocer el afecto, las afecciones y la vida espiritual en nuestra cotidianidad, en tanto somos cuerpo habitando espacios, tiempos, situaciones e interacciones. De ahí lo importante de trabajar con una ética del cuidado que nos permita poetizar nuestros mundos para afectar otros mundos.⁸

El cuidado como gestos de resistencia que se entregan en tiempo presente. Es un presente que se mueve en múltiples variaciones entre ritmos, tonalidades y prácticas. Espacio abierto al encuentro, al acontecimiento de lo contingente. Requiere de la disposición a la escucha, a la compasión, a la apertura de aprender a tocar la ternura, oler la generosidad y escuchar la angustia. Por ello, el cuidado se inscribe en una pedagogía de las afecciones, la cual busca trabajar, en resonancia con Farina (2005), con prácticas de problematización y resistencia a la homogenización de los modos de vida, capaces de hacer ver y conducir lo paradójico, lo irregular y lo heterogéneo que compone la realidad cotidiana del sujeto.

Resignificación de la convivencia, pues esta se sitúa en la política de lo colectivo e interviene políticamente en los afectos y en las afecciones. Construye un “entre nos” en un espacio físico y simbólico. Interesa una convivencia en clave de reconocimientos y no de borramientos. Donde se legisle bajo la premisa de la confianza y no desde la sospecha. Donde el rostro del otro —el de nuestros estudiantes— se constituya en una responsabilidad irrenunciable de acoger, brindarle hospitalidad y establecer límites. La convivencia es dar cuenta de la vida misma en la universidad y en todo espacio formativo. Es auscultar en sus entrañas, en sus tramas, en sus tejidos vinculares. La convivencia habita en las narrativas éticas, políticas, estéticas y, por ende, pedagógicas que se producen para nombrar, tramitar y transformar los conflictos. La convivencia es la piel de la corporeidad. Una corporeidad que se enlaza con los tiempos, espacios, acontecimientos y saberes que maestros y

8 Invitamos a reconocer las lecturas del educador y teólogo popular Fernando Torres en el espacio de <https://kaired.org.co/>



estudiantes tejen para otorgarle sentido a un proyecto formativo. La convivencia se viste con los rituales y rutinas cotidianas. La convivencia está presente en una nueva y necesaria forma de estar juntos.

El plano de la construcción de la vida como bien común: el bien común es algo que se opone radicalmente a la economía de mercado y a todos los sistemas de opresión capitalista, colonialista, patriarcalista. De ahí el imperativo humanista de abrazar las luchas sociales en contra del despojo para que el ser humano no sea un ser humillado, sojuzgado, abandonado y despreciable. Dardot y Laval (2015) plantean que:

[...] el término “común”, como adjetivo o sustantivo, en singular o en plural, se ha puesto a funcionar como bandera de la movilización, consigna de la resistencia, hilo director de la alternativa. Es en este sentido que la actual convergencia, en nombre de lo común, de las movilizaciones contra el neoliberalismo indica un nuevo momento en la historia de las luchas sociales contra el capitalismo a escala planetaria. (p. 108)

El bien común desde la ética (Hinkelammert, 2005) está en estrecha articulación y resonancia con la filosofía de la praxis, en cuanto se orienta a la posibilidad de construcción de alternativas factibles para superar las distorsiones provocadas por la utopía del mercado total. De acuerdo con la filósofa Marina Garcés (2019), problematizamos las configuraciones discursivas y pragmáticas que se orientan al cuidado asumiéndolo desde la atención paliativa y reparadora y nos posicionamos a partir del carácter emancipatorio del cuidado que tiene un alcance de relaciones ecosistémicas. El “cuidado”, en general, alude a distintas expresiones socioculturales relacionadas con los sentidos de “bien-estar”, el “buen-vivir” con y respecto a relacionamientos, condiciones, proyecciones, pulsiones, sensaciones que se materializan, piensan, desean, experimentan, reclaman y, también, se ofrecen de manera individual y colectiva a lo largo de la existencia. Si bien el cuidado como condición y principio vital de relacionamiento es necesario e inherente a la condición humana, sus manifestaciones, dinámicas y especificidades están condicionadas de acuerdo a variaciones concretas



que dependen de estructuras multidimensionales afectivas, emocionales, espirituales, materiales y simbólicas.

Nos interesa entonces asumir el cuidado desde una formación en lo sensible en perspectiva de la pedagogía crítica que despliegue condiciones de posibilidad para trabajar en torno a: 1) la alteridad, en el cuidado formativo del/la otro(a), 2) la corporeidad, en la afirmación de la sensibilidad, 3) en las memorias propias, de allegados, de próximos, de víctimas, sobrevivientes y testigos; memoria individual, social, colectiva e histórica, y 4) las matrices ético- políticas que orientan nuestras acciones. El buen vivir como la amistad, los afectos y la vida cultural.

El cuidado para estas nuevas generaciones es el soporte del vínculo social, pues se ancla en la vida cotidiana desde la amistad, la eroticidad, la sexualidad y los conflictos. Es una micropolítica que se materializa en el territorio de los afectos. Natalia Ginzburg (1966) nos plantea que:

En relación con la educación [...] pienso que se les debe enseñar, no las pequeñas virtudes, sino las grandes. No el ahorro, sino la generosidad y la indiferencia respecto al dinero; no la prudencia, no la astucia, sino la franqueza y el amor a la verdad; no la diplomacia, sino el amor al prójimo y la abnegación; no el deseo del éxito, sino el deseo de ser y de saber. (p. 75)

Asumir el cuidado en clave de amorosidad se constituye en una invitación para el reconocimiento de cartografías del descuido, construidas, delimitadas y vividas por las memorias narradas corpóreamente en los sujetos pedagógicos. Narrativas tejidas entre tonalidades de tristezas, rabias, duelos frustrados, acotamientos emocionales que se instalan como principales habitantes de los escenarios educativos.

Decimos entonces que el trabajo pedagógico desde, con y sobre el cuidado es imperioso. Significa pensar el afianzamiento del lazo social, la dimensión política y pública del afecto, la formación en lo sensible, la construcción de la vida como bien común, asumir nuevas comprensiones pedagógicas para tramitar los conflictos; así también dar cuenta del sufrimiento y la vitalidad que giran en el mismo péndulo de la socialización política y de la constitución de subjetividades potentes y vigorosas. Estas son algunas de las tramas de un tejido de composición



acerca del cuidado y sus entrelazamientos, pues todo lo que pasa en el cuidado está atravesado por el cuerpo y la corporeidad.

Una bitácora desde la pedagogía crítica para trabajar el cuidado

EN TIEMPOS DIFÍCILES

A aquel hombre le pidieron su tiempo
para que lo juntara al tiempo de la Historia.

Le pidieron las manos,
porque para una época difícil
nada hay mejor que un par de buenas manos.

Le pidieron los ojos
que alguna vez tuvieron lágrimas
para que no contemplara el lado claro
(especialmente el lado claro de la vida)
porque para el horror basta un ojo de asombro.

Le pidieron sus labios
resecos y cuarteados para afirmar,
para erigir, con cada afirmación, un sueño
(el-alto-sueño);

le pidieron las piernas,
duras y nudosas,
(sus viejas piernas andariegas)
porque en tiempos difíciles

¿algo hay mejor que un par de piernas
para la construcción o la trinchera?

Le pidieron el bosque que lo nutrió de niño,
con su árbol obediente.

Le pidieron el pecho, el corazón, los hombros.

Le dijeron
que eso era estrictamente necesario.

Le explicaron después
que toda esta donación resultaría inútil
sin entregar la lengua,
porque en tiempos difíciles



nada es tan útil para atajar el odio o la mentira.

Y finalmente le rogaron
que, por favor, echase a andar,
porque en tiempos difíciles
ésta es, sin duda, la prueba decisiva.

HEBERTO PADILLA, *En tiempos difíciles*

Nuestra intención ha sido la de construir un diálogo epistémico de carácter interdisciplinario, interseccional e intergeneracional sobre los tejidos del cuidado desde una perspectiva de la pedagogía crítica, donde hemos podido abordar un repertorio de asuntos temáticos alrededor de las tramas de los conflictos, el trabajo con lo emocional, la formación en lo sensible, el afecto como núcleo fundante del cuidado, las problemáticas psicosociales, las tensiones de la convivencia, etc. Contamos con cinco ejes activadores del cuidado, hacemos referencia a:

- *El cuidado para conmover* con los tiempos necesarios para respirar con los latidos de la generosidad.
- *El cuidado para movilizar* las resistencias, acuerpándolas desde la confianza.
- *El cuidado para convivir* en un estar juntos, compartiendo y abrazando proyectos comunes. Es la vida en comunidad.
- *El cuidado para con-sentir* desde el esplendor de la ternura.
- *El cuidado para contextualizar*, a partir de lecturas de realidades en pro de la construcción de una conciencia histórica y situacional. Implica asumir posicionamientos políticos concretados en la responsabilidad, siendo esta el principio ético de la alteridad, en el que convergen el reconocimiento, el respeto, la acogida, la hospitalidad, en suma, gestos del cuidado que nos humanizan.

Para la construcción de esta bitácora hemos puesto a disposición la metodología de los Conversatorios sobre el Cuidado, construyendo puentes dialógicos con otras ecologías de saberes desde la antropología, la psicología, la filosofía de la educación, los estudios psicoanalíticos



y ecofeministas, en el abordaje de las dimensiones políticas, éticas y pedagógicas del cuidado como principio y promesa formativa en las dinámicas de formación de maestros(as) y educadores(as) populares. De igual modo, proporcionando marcos de análisis para la caracterización de un contexto situado en los marcos de opresión como el capitalismo, el neoliberalismo, el patriarcalismo y los capacitismos, para examinar su incidencia en la constitución de subjetividades.

Los propósitos que orientaron estos espacios fueron: 1) proporcionar una base teórica sólida y recursos prácticos para fomentar, en torno al cuidado, un conjunto de estrategias biodiversas y territorializadas desde los saberes y prácticas de la comunidad universitaria, 2) dinamizar conversaciones urgentes alrededor del cuidado, los conflictos y las convivencias, 3) activar gramáticas del cuidado amables, generosas y responsables en las que intentemos desinstalar mensajes, simbologías, imaginarios y modos de comunicación despreciativos y hostiles, para crear entre todas(os) nuevos sentidos y significaciones del estar juntos, territorializándonos desde la diferencia y la diversidad como comunidad universitaria. Por ello, entre un péndulo que se mueve entre la pluralidad y la singularidad, entre el reconocimiento y el desprecio, le apostamos al restablecimiento de la confianza para la tramitación de los conflictos desde una justicia afectiva y restaurativa.

Los conversatorios se orientaron desde los siguientes núcleos problemáticos: 1) el cuidado como principio y promesa formativa, 2) el cuidado desde el contexto: la vida como bien común, 3) el cuidado desde las pérdidas, las ausencias y los duelos, 4) el cuidado desde una formación en lo sensible, 5) el cuidado desde los territorios afectivos, 6) el cuidado desde las corporeidades en conflicto y 7) el cuidado desde la ética. Importante indicar que para cada uno de estos espacios formativos se formularon las siguientes preguntas, las cuales constituyen nuestra bitácora para sentipensar y actuar en torno a:

1. Cuidándonos desde el contexto. La vida como bien común

¿Qué situaciones conflictivas reconocen del contexto, situadas y territorializadas en el marco de los sistemas de opresión, que están afectando las condiciones de vida de jóvenes, infancias y adultos(as)?



De acuerdo con este contexto, ¿cuáles consideran que son los referentes para asumir el cuidado y la vida como bien común?

¿Qué nos demanda trabajar en torno al cuidado como construcción de la vida como bien común y cómo desplegar acciones formativas que contribuyan a la potenciación de los tejidos organizativos en espacios institucionales y populares?

¿Cómo, desde el cuidado transformador, se puede potenciar la disputa entre culturas de eliminación y desprecio para formar desde y hacia culturas cuidadoras de existencias?

2. Cuidándonos desde las pérdidas, las ausencias y los duelos

Desde sus sentires, saberes y experiencias, ¿desde dónde y cómo resuenan las pérdidas, las ausencias y los duelos en términos de cuidados individuales y colectivos?

¿Cuáles consideran son los anclajes existenciales que le aportan vitalidad hoy a los(as) jóvenes y qué situaciones los arrojan al desasosiego, al desamparo y a la orfandad?

¿Qué urgencias de cuidado, además de los materiales (que son explícitas e innegables), reconocen en los cuerpos integrales (emocionales, espirituales, políticos, éticos, psicoemocionales, estéticos) en los(as) jóvenes, particularmente en los(as) estudiantes universitarios?

De acuerdo con estas situaciones, ¿cuáles consideran son sus referentes para asumir el cuidado? ¿Qué tipos de atención se pueden hacer en situaciones de crisis desde cada una de sus formaciones específicas?

¿Cómo desplegar acciones formativas que contribuyan a la potenciación del sujeto y al fortalecimiento de tramas vinculares?

3. Cuidándonos desde los territorios afectivos

¿Qué significa pensar(nos) desde unas experiencias formativas, unos espacios sociales y unas corporeidades atravesados por los territorios afectivos?

¿Qué son los territorios afectivos?

¿Cuáles son los rasgos que reconocen del capitalismo como régimen afectivo y qué efectos consideran está produciendo en nuestras subjetividades, particularmente en jóvenes universitarios(as) y profesores(as)?



¿Desde dónde reconocen las comprensiones sobre el cuidado (enfoques, tendencias) y qué lugar ocupan los territorios afectivos en estas construcciones?

¿Cómo se componen y recomponen en estos tiempos las relaciones sexoafectivas, la amistad y el amor?

4. Cuidándonos desde las corporeidades en conflicto

¿Cuáles son sus comprensiones y posicionamientos sobre el cuidado, las corporeidades y los conflictos?

¿Qué cartografías podemos trazar sobre los conflictos? ¿Qué conflictos se producen, cómo se producen, por qué se producen, entre quiénes, en qué espacios, cuáles son los efectos de estos conflictos en la vida universitaria?

¿Qué tensiones éticas reconocemos en estas cartografías de conflictos?

¿Desde dónde construir prácticas en y desde el cuidado como principio y promesa formativa que tenga como soporte el abordaje de unas corporeidades en conflicto?

5. Cuidándonos desde una formación en lo sensible

¿Qué significa pensar el cuidado desde una formación de lo sensible en contextos de vulnerabilidades, desigualdades y exclusiones?

¿Cuáles son los referentes pedagógicos, literarios, artísticos y/o de atención psicosocial que ustedes han incorporado para una formación en lo sensible?

¿Cómo activan la formación de lo sensible? ¿Desde qué narrativas ustedes la vienen asumiendo?

Sin negar la hipersensibilidad que genera tanta incertidumbre en estas juventudes presentistas, cómo se puede formar sensiblemente para fortalecer los cuerpos individuales y colectivos en medio de las condiciones que los atraviesan? ¿Cómo esta hipersensibilidad puede transformarse en reflexión, compromiso, responsabilidad de sí, con los otros y con lo otro?

6. Cuidándonos desde una ética del cuidado

¿Cuáles son sus comprensiones y posicionamientos sobre el cuidado y la ética? Enfoques y autores(as) que respaldan estos referentes.



¿Desde dónde asumir una ética del cuidado?

¿Qué preocupaciones tienen acerca de los procesos de socialización política y cultural de los(as) jóvenes y niños(as) en espacios escolares-universitarios?

¿Qué es lo que se pone en juego al pensar y sentir la cuestión del cuidado del otro? ¿Por qué se nos hace tan presente, tan desgarrador, tan acuciante, tan particularmente actual?

¿Qué desafíos nos demanda trabajar con el cuidado en los espacios formativos escolares y universitarios?

Estas preguntas y temas constituyen las orientaciones pedagógicas para pensar y activar procesos formativos que atiendan la construcción de una justicia afectiva en clave de reconocimientos. Significa y demanda trazar unas hojas de ruta que nos permitan: 1) fortalecer y ampliar las políticas de género y cuidado, 2) orientar una formación en lo sensible, 3) activar espacios donde la hospitalidad y los vínculos emocionales sean parte de la vida universitaria, 4) podamos tramitar los conflictos y las violencias, y 5) permitirnos habitar en un mismo espacio donde la potenciación de lo común sea un nicho de reciprocidades, resistencias y reparaciones simbólicas y materiales.

Tenemos la plena convicción de que el respeto a las libertades, la consolidación de la democracia, la significación colectiva del *ethos* universitario y la potenciación de la justicia social constituyen los principios fundamentales para la protección de la dignidad. A ello le sumamos, como criterios de acción pedagógica, el reconocimiento generoso de la diversidad de cosmovisiones y concepciones educativas inter e intrageneracionales que esperamos tengan la firmeza en el cuidado de los vínculos afectivos y pedagógicos que contribuyan al porvenir de nuestra universidad.

Acuerpar el cuidado es, inevitablemente, corporeizar la dignidad. La pedagogía crítica encarna la necesidad de reivindicar tanto la dignidad propia como la de quienes nos rodean sin discriminación de sexo/género, identidad(es), clase, discapacidad o cualquier otra condición. La pedagogía crítica nos ofrece una lectura del mundo y de sus realidades. Una lectura política, ética y simbólica, la cual irrumpe en el



urgente y cotidiano vivir, porque la pedagogía es natalidad, vitalidad y radicalidad en los modos como asumimos nuestra existencia desde la singularidad de nuestros trayectos de vida. Es un mapa poético de lo sensible. De ahí que creer en la educación es procurar la transformación de entornos y condiciones para posibilitar una existencia plena, para forjar espacios donde se pueda ser, sentir y resistir con libertad y corresponsabilidad.

Finalmente, planteamos que una bitácora para el cuidado es una composición a modo de un caleidoscopio de espejos, figuras, formas, texturas y colores, que nos permite a su vez proponer una estructuración de categorías para la formación política de nuestros estudiantes, maestros(as) y educadores(as) populares. De ahí la conexión que registramos con lo sentipensante de Orlando Fals Borda (2015), en tanto afecto y afecciones, deseo y ética, razón y pasión; en suma, la capacidad de subvertir nuestras condiciones de vida para hacernos responsables con nuestros procesos de construcción de subjetividades en puente con la producción de comunidades de lucha, sororidades y todas las maneras posibles y deseables de invención del vínculo social.

Referencias

- Azcárate, G. (2019, 20 de marzo). *Herta Müller: «O escribir de las cosas que no nos dejan en paz»*. Esendom. <https://esendom.com/new-blog-6/2019/3/20/herta-mller-o-escribir-de-las-cosas-que-no-nos-dejan-en-paz>
- Di Segni, S. (2004). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Noveduc.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina* (V. M. Moncayo, Antología y presentación). Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS_CYN-THIA_FARINA.pdf
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En P. Redondo y E. Antelo (Eds.), *Encrucijadas entre cuidar y educar: Debates y experiencias* (pp. 87-114). Homo Sapiens Ediciones.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.



- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Hinkelammert, F. y Jiménez, H. M. (2005). *Hacia una economía para la vida*. Departamento Ecueménico de Investigaciones.
- KairEd. (s. f.). *Corporación Kairos Educativo*. Recuperado el 12 de septiembre de 2025, de <https://kaired.org.co/>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Maillard, CH. (2006). *Husos: Notas al margen*. Pre-Textos.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Orbis.
- Oliveros, A. (2023, 15 de abril). *Memoria del cuerpo*. Héctor Castilla. <https://hectorcastilla.wordpress.com/2023/04/15/poemas-del-cuerpo-de-alejandro-oliveros/>
- Ortega, P. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de asepsia*. INIS y Editorial el Búho.
- Padilla, H. (2025). *En tiempos difíciles*. Revista Altazor. <https://www.revistaaltazor.cl/heberto-padilla-2/>
- Platero, L. (2013). Críticas al capacitismo heteronormativo: queer crips. En M. Solá y E. Urko (Eds.), *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos* (pp. 211–225). Txalaparta.
- Quintana, L. (2023). *Espacios afectivos. Instituciones, conflicto emancipación*. Herder.
- Ricoeur (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, M. (2019). Comprensión y reparación: Por una filosofía del cuidado y el daño. *Folia Humanística: Revista de Salud, Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 1–19. <https://revistes.ub.edu/index.php/folia/article/view/30845>
- Dardot, P. y Laval, C. (2015). *Común: Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI* (1.ª ed.). Gedisa.



Sobre los autores

Piedad Ortega Valencia

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política. Integrante del equipo coordinador del Grupo de Trabajo de Educaciones Populares y Pedagogías Críticas de CLACSO. Integrante del semillero de investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad. Educadora Popular. Correo: portega@pedagogica.edu.co

Víctor Espinoza Galán

Profesor de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Líder del grupo de investigación Filosofía, Ética y Educación del INIS. Correo: vespinoso@pedagogica.edu.co

Jeritza Merchán Díaz

Profesora de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la UPN. Integrante del grupo de investigación en Educación y Cultura Política. Coordinadora del Semillero de Investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad. Correo: jmerchand@pedagogica.edu.co

Alfonso Tamayo

Filósofo. Profesor catedrático. Asesor de Rectoría de la UPN. Editor de la *Revista Educación y Cultura* de FECODE. Investigador del Grupo Evaluándonos de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: tamayoalfonso@hotmail.com.

July Rojas Díaz

Profesora de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED). Doctora en Educación. Correo: jrojasd@upn.edu.co

Andrés Camilo Rodríguez Castillo

Licenciado en Filosofía. Estudios de Maestría. Equipo de Trabajo de la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: acrodriguez@upn.edu.co

Laura Angélica Rodríguez Silva

Profesora de la Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Escrituras Creativas. Integrante del grupo Praxis Visual. Correo: laarodriguezs@pedagogica.edu.co

Paola Helena Acosta Sierra

Profesora de la Facultad de Bellas Artes de la UPN. Doctora en Teoría Crítica por 17, Instituto de Estudios Críticos con profundización en Estética y Filosofía Política. Integrante de los grupos de investigación Arte y Formación para la Paz, y América Latina: transformaciones, dinámicas políticas y pensamiento social (Universidad Nacional de Colombia – Universidad Pedagógica Nacional). Correo: phacostas@pedagogica.edu.co.

Helberth Choachí González

Profesor de la Facultad de Educación de la UPN. Integrante del Grupo de Trabajo Pensamiento Jurídico Crítico y Conflictos Sociales de CLACSO. Educador Popular en/para los Derechos Humanos. Correo: hchoachi@pedagogica.edu.co

Érika Andrea Ramírez Jiménez

Responsable de la Implementación en Colombia. Programa Global Feminismo en Acción para la Transformación Estructural (FAST Colombia) GIZ/Colombia. Correo: erika.ramirez@giz.de

Érika Rodríguez Gómez

Asesora Temática Programa Global Feminismo en Acción para la Transformación Estructural. (FAST Colombia). Agencia GIZ en Bogotá. Correo: mujeresinsumisasupn@gmail.com

Alejandra Melo Amaya

Terapeuta transpersonal de la Asociación de Humanismo Transpersonal-Sasana. Terapeuta Corporal Integrativa del Spai TCI Barcelona. Psicoterapeuta en práctica privada a nivel individual y en modelo de coterapia para pareja y familia. Correo: cuerpo.informacion@gmail.com

Clara Castro Sánchez

Profesora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora del Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC). Integrante del Semillero de investigación MEMPRAPAZ - Tejiendo memorias y prácticas de paz de la UN y del Semillero de Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad de la UPN. Integrante de la Colectiva Latinoamericana de Trabajo Social y Educación Popular. Correo electrónico: cpcastros@unal.edu.co



*El cuidado: preocupaciones y posibilidades
en acción pedagógica*

editado por la Universidad Pedagógica Nacional,
se compuso en caracteres de las familias
Cormorant y Stolz.

Bogotá, Colombia, 2025

Este libro nace de una convicción profunda: el cuidado como un gesto que afirma, sostiene, nombra, acompaña y repara la vida. En un contexto marcado por incertidumbres, violencias y fragilidades compartidas, se vuelve urgente desinstalar los efectos que estas producen en forma de miedo, desprecio y desesperanza. Por ello, los autores y autoras de esta obra tejen un conjunto de reflexiones que invitan a senti-pensar la pedagogía como un territorio afectivo orientado a una formación en lo sensible.

Desde múltiples voces, el libro recorre los mapas del cuidado en la escuela, la universidad y las comunidades. Examina la ética del cuidado, las experiencias del duelo, las resistencias frente al juvenicidio, los aprendizajes del movimiento feminista y las prácticas que, desde la pedagogía crítica, posibilitan con-mover y con-sentir con otros, hilando tejidos que dan sentido a la tarea formativa.

El cuidado: preocupaciones y posibilidades en acción pedagógica propone comprender la pedagogía como un acto amoroso y colectivo: un espacio para cobijar, escuchar, proteger y luchar por vidas más vivibles. Esta obra se convierte así en un soporte para orientar políticas universitarias, escolares y territoriales sobre bienestar, convivencia, gestión de conflictos, igualdad de género y sostenibilidad de la vida. Una invitación a resignificar las prácticas de cuidado en nuestros espacios vitales.

ISBN: 978-628-7851-05-4



9 786287 851054

