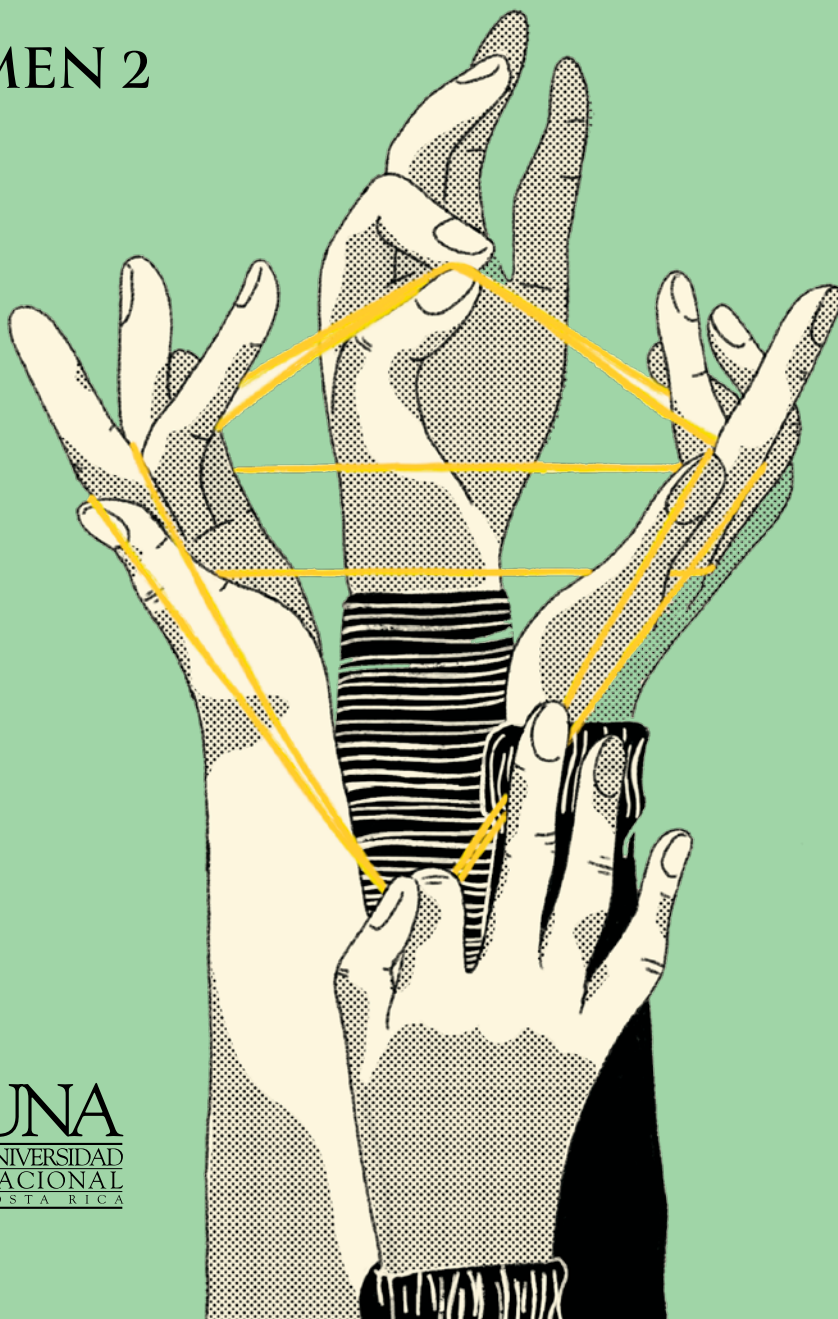


COMPILADORES-EDITORES:

RAFAEL ARIAS RAMÍREZ Y ÁLVARO MARTÍN PARADA GÓMEZ

ENFOQUES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: EDUCACIÓN, GOBERNANZA LOCAL Y DESARROLLO BASADO EN LA COMUNIDAD

VOLUMEN 2



Capítulo I.

Una experiencia lúdica sobre el cuidado desde la
educación para la paz en la extensión universitaria

Evelyn Cerdas Agüero

Introducción

El siguiente capítulo tiene como objetivo sistematizar una experiencia de educación para la paz (EP en adelante) basada en el cuidado mutuo como eje fundamental para construir una cultura de paz. Esta experiencia se llevó a cabo por medio de un taller lúdico y participativo basado en los juegos cooperativos, en el que se recalca la importancia de construir las paces desde el cuidado mutuo, para así promover la cultura de paz en las comunidades, en este caso específico desde la comunidad educativa.

De tal modo, se comparte la sistematización de un taller realizado en el marco del proyecto de extensión Comunidades Educativas que Construyen Paz, el cual se realizó con madres de familia y sus hijos e hijas, pertenecientes a una escuela pública de la provincia de Heredia, Costa Rica.

Es necesario profundizar en el sentido que le dan las personas participantes al cuidado, en específico al cuidado de la otra persona con la cual se relacionan y lo que esto implica para el cuidado mutuo como uno de los aspectos fundamentales para promover las diversas formas de hacer las paces en entornos como la familia, la escuela y la comunidad.

Este texto se estructura a través de un hilo conductor que inicia con el marco teórico-conceptual, desde el cual se abordan conceptos claves que permitan comprender cómo se entiende la educación para la paz, la cultura de paz, el vínculo de la educación para la paz con el cuidado, así como el trabajo comunitario desde la extensión. Además, se incluye una aproximación metodológica, apartado en el cual se plantea el enfoque lúdico basado en los

juegos cooperativos y el enfoque socioafectivo mediante los que se llevó a cabo la experiencia.

Más adelante, en el apartado de resultados, estos juegos se presentan a partir de seis ejes: el espacio que rompe hielos y genera conocimiento; la importancia del cuidar; el cuidado y la perspectiva de los derechos humanos; el autocuidado: reconociendo mi valor como ser humano; el autocuidado: pensando en metas como proyecto de vida; y aceptando el cuidado hacia nosotros. Por último, se presentan las conclusiones y se aborda la pedagogía del cuidado como una forma de hacer las paces.

Marco teórico-conceptual

Este capítulo se sustenta en referentes teóricos que facultan un diálogo con la praxis del proceso como parte de la educación para la paz. Esta busca fortalecer el reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades de los seres humanos para construir una cultura de paz. Dichos abordajes teóricos se ven entrelazados en un eje que vincula el reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos, capaz de protagonizar su historia por medio de acciones, actitudes y prácticas que expresan el cuidado mutuo basado en el respeto, la solidaridad y la afectividad.

La educación para la paz

La educación para la paz (EP) es uno de los caminos fundamentales en la sociedad latinoamericana para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, de habilidades para la existencia de prácticas y actitudes que posibiliten el fortalecimiento de la convivencia pacífica. Es una educación centrada en las visiones de la paz, no solo formales sino también no formales, es decir, aquellos saberes colectivos, ciudadanos y culturales de los pueblos latinoamericanos que tienen prácticas de paz y los saberes que surgen de ámbitos como el escolar –donde la comunidad educativa tiene formas de construir las paces que sobrepasan conceptos tradicionales y son parte de la convivencia cotidiana.

La EP como un proceso pedagógico puede pensarse desde distintos enfoques; así, Prada, Sánchez, Restrepo y Arboleda (2016) proponen varios: primero, el enfoque participativo u horizontal, el cual implica procesos inclusivos, participativos y democráticos, en los que se promueva el diálogo y la horizontalidad cuya base es el respeto entre las personas participantes.

Segundo, el enfoque vivencial, experiencial o socioafectivo, centrado en el aprendizaje a partir de la vivencia y la experiencia, en el cual se permite que afloren los sentimientos a partir de situaciones cotidianas, cada sujeto es protagonista de su propia historia. Este modelo es también planteado por Herrero (2012), el cual, según la autora, parte de la concepción positiva de paz desde el ámbito intrapersonal e interpersonal para avanzar a otros espacios sociales. La paz positiva se vincula con la realización humana, la disminución de las injusticias sociales y las formas de violencia estructural. Al mismo tiempo, plantea una visión positiva del conflicto como parte de la naturaleza humana y las relaciones sociales, con el cual hay que convivir a través del desarrollo de habilidades para su regulación. Además, un punto importante directamente vinculado con esta experiencia es que se reconoce que la EP responde a una serie de valores y afectividades, así como de acciones que buscan la transformación de la realidad y de estructuras violentas. En este sentido, resulta atinente acotar que esta visión presupone una concepción de ser humano capaz de transformar realidades sociales y formas de vivir en colectividad.

Otro enfoque propuesto es el de las emociones, que enfatiza en los aspectos emocionales de las personas como parte integral del ser humano, de sus formas de aprendizaje y de las actividades que realiza. También, el enfoque apreciativo se centra en la implementación de estrategias de trabajo comunes dirigidas a la transformación de la realidad a partir del análisis de lo que se tiene, los recursos, las capacidades, las habilidades y las buenas experiencias. Mientras que el enfoque reflexivo se basa en la promoción de la reflexión crítica sobre las propias experiencias y realidades cotidianas, lo cual permite la participación y análisis de realidades que atañen al contexto y a las situaciones vividas.

Otra propuesta es el enfoque artístico y lúdico, basado en el desarrollo de capacidades creativas y lúdicas para la transformación de las realidades, por medio del juego y el arte. Se conjuga con las emociones y las formas de pensar, crear y reflexionar en un proceso educativo para construir la paz.

Herrero (2012) también plantea varios enfoques de EP importantes de considerar, como el sociocrítico, basado en las propuestas de Paulo Freire. En este se propone la concienciación de las personas oprimidas para que se empoderen y sean libres de las diversas formas de opresión que las han relegado a ser víctimas excluidas. El camino es generar un proceso de concienciación basado en actitudes hacia la autonomía y la liberación para generar alternativas y posibles acciones con el propósito de salir del entorno opresor. De acuerdo con Herrero (2012), citando a Araujo-Olivera, 2002, p. 60, Freire plantea la concienciación como proceso basado en "la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo para la liberación de los colectivos más vulnerables y excluidos" (p. 240). En este sentido, en este proyecto se busca un proceso de reflexión crítico desde las propias prácticas y la concienciación de las capacidades de cada participante para construir y promover la paz.

El modelo ecológico-comunicativo: basado en las propuestas de Martín Rodríguez Rojo (1997) sobre la didáctica crítica desde la acción comunicativa y la pedagogía crítica, privilegia los procesos de enseñanza como procesos horizontales de comunicación social cuyo camino es la emancipación; este marco comunicativo es en tres direcciones: consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Desde el enfoque de la pedagogía crítica se plantea la transformación social por medio de prácticas educativas críticas, democráticas, basadas en el diálogo y conocedoras del contexto. "La pedagogía crítica, por tanto, se plantea como una herramienta de transformación social «dialogar para transformar»" (Herrero, 2012, p. 250). Desde dicho enfoque, en este proyecto se aborda un proceso pedagógico basado en una comunicación para la paz centrado en el respeto, la libertad de expresión, la escucha asertiva y el diálogo.

Así, estos modelos develan que en una pedagogía para la paz se prioriza la vivencia, la empatía, la afectividad, el aprendizaje

significativo y crítico. Es un proceso que se realiza a través de la reflexión y de la experiencia de situaciones reales que afectan a las personas, de la realidad social y de las interacciones humanas. Es una educación transformadora y, por lo tanto, crítica y dinámica, características que deberían hacerse realidad en formas de mediación pedagógica que favorezcan la creación de espacios participativos, vivenciales, lúdicos y dinámicos.

Educar para la paz es construir una cultura de paz

La EP como proceso, como instrumento y como fin en sí mismo, se plantea como uno de sus objetivos construir una cultura de paz, en la cual se promuevan y practiquen determinados valores y formas de vida para conciliar en las realidades cotidianas. Estos valores y prácticas se basan en el respeto mutuo, la solidaridad, el diálogo, el reconocimiento de los derechos humanos, cuyo fundamento es el respeto y el reconocimiento de la dignidad humana. De acuerdo con Bahajin (2018, p. 94), la EP “es un instrumento esencial para la cultura de paz, porque permite a los ciudadanos del mundo ayudarse entre ellos, con el fin de gozar de las mismas oportunidades y utilizar tanto sus competencias como capacidades para hacer las paces”.

Según la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Asamblea General de Naciones Unidas, 1999), la cultura de paz se refiere a la práctica de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, la no violencia, la solución pacífica de los conflictos; el respeto y la promoción de los derechos humanos; la protección del medio ambiente, la igualdad, la libertad, la justicia, la solidaridad, la cooperación, la diversidad cultural, en un entorno que favorezca la paz.

Asimismo, la cultura de paz, también concebida como paz cultural, refiere a aspectos de una cultura que justifican y legitiman la paz directa y la paz estructural (Galtung, 2003); es la paz que se va construyendo desde la realidad cultural y que enfrenta a las formas de violencia cultural. Es la que está presente en las interacciones y manifestaciones del lenguaje, la educación, las tradiciones, las costumbres, el arte, la música, es así, una construcción a partir de la praxis desde el ser humano y de las colectividades.

Esta tipología de paz cultural como parte integral de la paz positiva es concebida como paz neutra por Jiménez (2011, 2009), entendida como “un marco diferente de acción caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural (simbólica)” (Jiménez, 2009, p. 156). Dicha visión se relaciona con el planteamiento de Martín (2015) denominado “empoderamiento pacifista”, en el sentido de que su objetivo es transformar la realidad de forma constructiva y pacífica por medio de procesos en los cuales la paz, la transformación pacífica de conflictos, la satisfacción de necesidades y el desarrollo de capacidades humanas ocupen el espacio personal y comunitario.

Es claro que esta cultura implica la concienciación de la realidad y de una serie de compromisos para su transformación, a partir del espacio subjetivo:

Educar para una cultura de paz significa fomentar espacios donde las personas puedan expresar sus desacuerdos, discutir, deliberar, contrastar, actuar, transformar su mundo individual y colectivo, adquiriendo un compromiso social y un grado de conciencia que lleve a la reflexión de la importancia frente al cuidado del otro(a) y de lo otro. Se trata así de fomentar una actitud que asuma los conflictos como posibles escenarios de oportunidades en lugar de escenarios violentos; con valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en la no-violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona (Prada *et al.*, 2016, p. 20).

De esta manera, la cultura de paz es activa y vivencial, se basa en relaciones humanas en las que la forma de vida busca prevenir y transformar prácticas violentas por aquellas donde se evidencien los valores de la paz.

El cuidado en la educación para la paz

La paz es más que un concepto, se vincula con las prácticas sociales y relaciones que se dan en la sociedad desde la subjetividad hasta relaciones intersubjetivas y en un ámbito más amplio como el comunitario, familiar y escolar. Sin embargo, hay una

serie de propuestas de lo que se comprende por paz: desde la ausencia de la guerra hasta la paz interna que cada persona puede tener, lo cierto es que existe un debate también por considerar la paz como un derecho humano, pues no es considerado, en el ámbito jurídico internacional, como un derecho individual, sino como un derecho de los pueblos. Sin embargo, que un derecho humano no sea reconocido como tal no significa su inexistencia, más bien puede ser parte de la vida cotidiana de comunidades y de las relaciones humanas en sus diversas manifestaciones.

Para algunos autores como Muñoz, la paz no es absoluta, sino un proceso, una constante; desde su concepción de paz imperfecta plantea “la paz como un proceso inacabado, pero del cual existen muchas experiencias en todas las realidades sociales...” (Muñoz, 2001, p. 7). Al concebirse como un proceso implica que no es estático, sino que se crea y se recrea de manera continua. De acuerdo con Comins y Albert (2020, p. 5) “aparece como una paz diversa, las paces, que se observan en las interacciones humanas, siempre de una manera dinámica”. Estas experiencias de las que habla Muñoz se refieren a todo un andamiaje que le da sentido a la paz y que además entreteje sus manifestaciones; en este sentido, está planteando la importancia de la praxis humana que refleja las diversas formas por medio de las cuales se manifiesta la paz y se vive o se va reconstruyendo cada día y con cada acción. Una de estas experiencias es el cuidado.

Partir de esta concepción de paz abre posibilidades de comprensión, en tanto, permite el reconocimiento de diversos espacios de paz, pues se trata de un proceso inacabado vinculado con diversas realidades y formas de ver el mundo, “intenta construirse día a día en todos los escenarios, facilitando el análisis de ideas, valores, actitudes y conductas relacionadas con la paz” (Martín, 2015, p. 243). Así, la paz imperfecta, según plantea Muñoz (2001), permite reconocer espacios donde hay prácticas y acciones que generan paz, es decir, prácticas pacíficas.

La perspectiva de “hacer las paces” es una propuesta de Vincent Martínez, la plantea desde una perspectiva amplia en el sentido de que existen múltiples culturas para hacer las paces, por ende, diversas prácticas y concepciones de paz; así propone la paz como un proceso. Martínez (2008) considera que los seres

humanos tienen las capacidades para hacer las paces de múltiples formas: “desde el punto de vista interpersonal, tratarnos con cariño y ternura; desde el punto de vista institucional, promover formas de gobernanza basadas en la justicia, la promoción de la democracia y la búsqueda de nuevas formas de gobernabilidad local y global” (p. 2). Entonces, esboza el proceso de “hacer las paces” desde dos acciones propuestas: “la deconstrucción de las culturas de la violencia” y la “reconstrucción de las competencias y habilidades para hacer las paces” (Forastelli, 2015, p. 26). Así, en este proceso de EP se plantea el reconocimiento de cada persona, de sus habilidades, capacidades, actitudes y prácticas que le permiten ser protagonista en la vivencia y construcción de la paz desde sus interacciones cotidianas. Según Martínez (2008) “las culturas para hacer las paces se han de reconstruir desde las propias posibilidades humanas” (p. 8).

La propuesta de hacer las paces desde la pedagogía para la paz parte de dos procesos: 1. desde las experiencias y vivencias personales y la vida cotidiana, 2. el fortalecimiento de competencias y habilidades para hacer las paces. Ambos, de acuerdo con Paris, Comins y Martínez (2011), tienen como una de sus claves la intersubjetividad, lo cual implica partir de la reflexión sobre el yo “que vamos a interpretar como la asunción de la propia responsabilidad (...) la intersubjetividad de las relaciones humanas expresada en las diferentes capacidades y competencias que los seres humanos tenemos para vivir en paz” (p. 339). Según Herrero (2012), se parte de una propuesta que implica pasar de actitudes subjetivas a intersubjetivas, esto es, de una actitud observadora a una performativa (participante), desde las prácticas personales a las relacionales y colectivas.

Es así como el cuidado es una forma de hacer las paces desde la capacidad de cada una de las personas de practicar la paz desde el propio sujeto, desde la visión en torno a otras personas y entre las personas, es decir, desde la subjetividad y la intersubjetividad. Leonardo Boff (1999) señala que el cuidado es una forma de actuar frente a la indiferencia, implica una actitud, lo cual en la educación para la paz no se puede alejar de la acción, es un valor para la paz, una praxis. Así, este autor plantea que el cuidado se refiere a “una actitud de ocupación, de preocupación, de

responsabilidad y de involucrarse afectivamente con el otro" (p. 23). "Por lo tanto, cuidado significa desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, buen trato" (p. 74).

Lo antes señalado nos permite reflexionar y reconocer que el ser humano tiene las capacidades para construir y reconstruir las sociedades, las relaciones humanas y la convivencia pacífica hasta donde le sea posible; también que el sujeto toma decisiones en cualquier escala de poder que se encuentre; ahora bien, si el compromiso se ha formado en el cuidado de la vida y la dignidad humana desde la niñez o adolescencia, la toma de decisiones estaría acorde con el respeto de la dignidad humana.

Aparte, no podemos relegar la participación solo a la política, ni tampoco a la etapa adulta, la participación debería iniciar desde la primera infancia. Es importante reconocer que también va de la mano con las luchas sociales; por lo tanto, hacer las paces está implicada en esas luchas sociales por las cuales se busca mejorar la vida, las condiciones sociales, el respeto por la vida humana. Es la esperanza que mencionaba Freire (s. f., p. 24): "Mi esperanza es necesaria, pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea".

El cuidado es una práctica cotidiana que construye y reconstruye nuevas formas de hacer las paces en las relaciones humanas, en los grupos, las instituciones y la sociedad, no relegada al ámbito privado, pues implica el desarrollo de habilidades que permitan su vivencia como "la empatía, el compromiso, la paciencia, la responsabilidad o la ternura, que son elementos constituyentes de una cultura de paz. Lo que hacemos nos hace..." (Comins y París, 2020, p. 19). Estas habilidades no solo fortalecen al ser humano en su integralidad, sino que permiten el reconocimiento de la dignidad de la persona por medio de expresiones de solidaridad, respeto, escucha, diálogo, comprensión y afectividad.

Aguado de la Obra (2018) plantea hablar de "«Pedagogía de los cuidados», así en plural y con minúsculas, priorizando las acciones de cuidados, que son todas aquellas actividades orientadas al mantenimiento de la vida, a la sostenibilidad social" (p. 21), lo cual amplía el concepto; entonces, cuidar es la búsqueda de todo lo que posibilita la vida, la preocupación por un derecho humano que es interdependiente con otros derechos y que posibilita la realización de una vida digna.

De esta forma, estamos hablando del cuidado en dos expresiones: el autocuidado y el cuidado mutuo. Con respecto al autocuidado, este es una forma de expresión del reconocimiento de la propia dignidad humana, del aprecio hacia uno mismo, implica el reconocimiento del sujeto de derechos, verse como tal y todas las implicaciones de lucha que esto conlleva.

Con respecto al cuidado mutuo, este implica cuidar y que me cuiden, es una actitud y una praxis recíproca, "...estamos ante una actitud fundamental, ante un modo de ser mediante el cual la persona sale de sí y se concentra en el otro, con desvelo y atención" (Boff, 1999, p. 74). Implica, según este mismo autor, una "convivencia amorosa", "una compañía afectuosa" (p. 80).

Sobre el trabajo comunitario desde la extensión en la universidad pública

Con respecto a los fundamentos teóricos antes mencionados, es importante plantear que no se concibe el trabajo con grupos sociales, como es el caso de la extensión universitaria (máxime si esta se enfoca en el proceso de educación para la paz y los derechos humanos), sin el cuidado como motor que la impulsa, donde se generen espacios en los que se aprende y reaprende del cuidado, se vivencien y se desarrollen habilidades, en los que el respeto a los derechos humanos sea una forma de cuidar.

El compromiso de la universidad pública invita a mirar al ser humano en su integralidad, en un diálogo conjunto, de respeto, de solidaridad y de cooperación, esto es claro en el Estatuto Orgánico (2015), el cual expresa el compromiso histórico de la Universidad Nacional con la solidaridad, la justicia social, las relaciones de cooperación, el bienestar del ser humano y su dignidad.

De igual forma, dicho estatuto en su preámbulo esboza compromisos que se visibilizan como formas de cuidado del ser humano y de la sociedad al expresar una actitud respecto a la libertad, la sustentabilidad natural y cultural, la justicia y la dignificación de la condición humana. Su quehacer se desarrolla dentro de un modelo de cuidado que "estimula la comunicación y la colaboración entre los diversos actores sociales", lo cual es de suma importancia dentro de la ética del cuidado, puesto que la

comunicación es un espacio de construcción de paces que permite la libertad de expresión, el diálogo y la escucha activa que motiva a los sujetos sociales a la participación, a construir a partir de sus ideas y a posicionarse como sujetos de derechos. Por otra parte, la colaboración es lo que faculta a los seres humanos a ejercer ese compromiso con los otros, en los diversos contextos y es un ejercicio de interés hacia las diversas posibilidades y necesidades, esto es un accionar conjunto ante las realidades de las comunidades con las que trabaja la universidad.

Los principios que sustentan el quehacer universitario desglosados en el Estatuto Orgánico se basan en la visión de cuidado mutuo, porque de otra manera no serían realizables: humanismo, en el cual se busca el bien común, el respeto a la dignidad de cada persona y sus derechos humanos, así como el respeto a la naturaleza; la probidad es también otro principio que implica un reconocimiento de la otra persona como merecedora de un trato honesto; la responsabilidad ambiental, que, al promover la defensa y protección de los ecosistemas, no solo se vincula con el respeto al medio ambiente, sino con el derecho a un medio ambiente sano para las generaciones actuales y las siguientes, es un continuo pensar en *nosotros* (en un sentido más amplio que los *otros*).

Por otra parte, los valores de la universidad ([Estatuto Orgánico, 2015](#)) reflejan también el compromiso del cuidado hacia la sociedad al establecer el compromiso social “en particular hacia la promoción y consecución de una mejor calidad de vida para los sectores sociales menos favorecidos” (p. 20).

Ante lo antes expuesto, este proyecto de extensión busca reflejar ese cuidado que supone el compromiso de la universidad, pues la extensión mantiene su compromiso para incidir en la transformación de la sociedad y “facilita las relaciones y las representaciones en los distintos sectores, poblaciones y territorios para enfocar su atención en las comunidades y la población en situación de vulnerabilidad” ([Políticas institucionales de extensión universitaria, 2020, p. 1](#)).

¿Por qué la pedagogía del cuidado en las prácticas de educación para la paz? Porque la pedagogía del cuidado humaniza, sensibiliza, permite la expresión de sentimientos y emociones

y privilegia la vivencia en un espacio de respeto y de libertad. Mujica (2018) plantea que son necesarios procesos educativos que instruyan para la libertad, el análisis crítico, la creatividad, el diálogo, la expresión de afectos y el reconocimiento de la dignidad de las personas,

En este sentido, la Pedagogía de los cuidados busca humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas desarrollen sus capacidades para ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; a estimarse y a estimar a otras personas, siendo estimadas y queridas (p. 114).

Aproximación metodológica

Las metodologías en educación para la paz (EP) y educación en derechos humanos (EDH), según Mujica (2018), deben tener coherencia con lo que se busca, que permitan vivenciar, sentir, para después teorizar:

una metodología que tome en cuenta el valor de la persona, que tome en cuenta lo afectivo, que busque el enriquecimiento personal de cada uno y de cada una, que se base en la interacción y en el convencimiento de que todos y todas tienen algo que enseñar y, al mismo tiempo, aprender; que promueva la autoestima con la seguridad de que es la piedra angular para todo proceso de realización personal; que estimule la valoración de las y los demás así como el respeto, que permita el disfrute y la alegría reconociendo que son el eros y la pasión las fuentes de la vida, del aprendizaje y de la felicidad, y que todos y todas tenemos derecho a ser felices (pp. 120-121).

Esta experiencia se realiza desde la propuesta planteada por Mujica (2018), en tanto es una metodología con características que permiten partir de la realidad de las personas participantes, así la afectividad y la expresión de sentimientos promueven el diálogo, el pensamiento crítico, la participación y la integralidad y permiten “aprender a aprender”.

Se parte de una metodología participativa vivencial que constituye un camino para la comprensión de los procesos de aprendizaje, así como para la construcción del conocimiento, en esta las personas participantes son "(...) agentes activos en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento" (Agrelo, 2011, p. 2), así la persona facilitadora del proceso es quien guía de forma activa y horizontal los espacios de aprendizaje y de interacción.

También se alude a los métodos (estrategias metodológicas) o enfoques, que en este caso son los que se ajustan a la metodología, por consiguiente, deben ser participativos y posibilitar el proceso de manera horizontal. De tal manera, se han planteado dos enfoques para trabajar: el socioafectivo y el lúdico, basado en los juegos cooperativos, sin dejar de lado los abordajes mencionados en el marco teórico, con los cuales se entretajan reflexiones sobre lo vivido y las experiencias; además, se incluye la expresión de emociones en un entretajido en el que las personas tienen la libertad para cooperar, vivenciar la experiencia y ser parte de una práctica horizontal.

El enfoque socioafectivo implica un componente de afectividad en los procesos educativos, se refiere a la interrelación entre lo intelectual, lo afectivo y lo experiencial, es el "desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio "clásico") y del análisis" (UNESCO, 1983, p. 105). En este sentido, implica percepciones, conocimientos, emociones, sentimientos, en una integración con las vivencias que permiten el análisis a través del diálogo, la escucha y la expresión. De igual manera, la comprensión va más allá de aspectos de conocimiento de información, implica actitudes, valores y sentimientos.

El proceso de aprendizaje es personal, involucra empatía, experiencia y acción. De acuerdo con Jares (2012), se fundamenta en dos aspectos importantes: el desarrollo de la empatía, que se refiere a un sentimiento de correspondencia con la otra persona vinculado con la sensibilidad para comprenderla; y el contraste de lo vivido en la experiencia con la realidad o el mundo circundante, vinculado con la descripción y análisis de los procesos

de toma de decisiones en la situación vivida, estableciendo una relación con la realidad.

Cohen (citada por UNESCO, 1983) plantea que el enfoque socioafectivo se basa en una experiencia o situación empírica que la persona comparte como miembro de un grupo determinado, seguida por la reflexión, el análisis y la evaluación de las actitudes propias y las ideas preconcebidas o anteriores, de esta manera, supera lo cognoscitivo. "Se trata de un proceso de crecimiento en el que intervienen tanto el intelecto como los sentimientos" (UNESCO, 1983, p. 106). Así, para Cascón (2001), este enfoque consiste en:

"vivenciar en la propia piel" la situación que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona que nos haga entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a cambiar nuestros valores y formas de comportarnos, que nos lleve, a un compromiso personal transformador (p. 23).

El mismo autor plantea que es necesario generar "un clima en el que cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha causado" (Cascón, s. f., p. 2). Así, considera la necesidad de cinco pasos que son importantes en el proceso: a. Generar un clima adecuado que permita la confianza en el grupo, un espacio de creación de grupo, aprecio y conocimiento mutuo. b. Vivencia de una situación, lo cual se puede realizar por medio de varias técnicas, como juegos de rol, simulaciones, etc. c. Un espacio de evaluación personal de las experiencias, las emociones sentidas, impresiones y alusión a posibles situaciones de la vida cotidiana. d. El análisis del tema que se busca abordar. e. El compromiso de transformación, que implica tomar desde nuestro espacio de enunciación, desde nuestro contexto inmediato, una responsabilidad para ayudar a cambiar la realidad.

Aparte, el enfoque lúdico basado en los juegos cooperativos se refiere a juegos o actividades lúdicas no tradicionales que buscan generar espacios vivenciales de aprendizaje caracterizados

por la participación, la diversión y la cooperación, además centrados en la libertad y el respeto a la dignidad humana. También se proponen como espacios de participación de vivencia de valores y de propuestas para construir la paz.

De acuerdo con Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001), estos juegos tienen un verdadero carácter lúdico, permeados por la libertad y la alegría y situados fuera del espacio cotidiano; asimismo, las metas comunes se logran a través de la cooperación entre las personas participantes. Es así como los juegos planteados cumplen características que permiten espacios y relaciones basadas en el diálogo, el respeto y el reconocimiento mutuo, ya que tienen características vinculadas a la libertad: de la competencia, de la exclusión, de la agresión y para crear (Orlick, 1990, citado por Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001).

En dichas actividades lúdicas se generan procesos de interacción más dinámicos que favorecen una experiencia de convivencia humana, que promueven el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales (Brotto, 1995, citado por Pinheiro de Almeida, 2006). Una de las características principales de los juegos cooperativos es que son vivenciales, además, promueven un espacio de aprendizaje por medio de las relaciones humanas, la colectividad, la ayuda, el conocimiento mutuo, el diálogo y la confianza.

La contribución del juego al aprendizaje individual y colectivo es esencial en los procesos de educación para la paz, pues según Garaigordobil (2003) promueven: a. el componente intelectual, porque en el proceso se aprende y se tienen experiencias, se comparten conocimientos y propuestas y se practica la creatividad; b. la sociabilidad, porque hay interacciones, espacios de conocimiento y de reconocimiento mutuo; c. el desarrollo afectivo y emocional, porque genera placer, alegría, diversión, libertad y espacios de libre expresión.

Los juegos cooperativos implican juegos vivenciales, juegos de rol, dramatizaciones, sociodramas, lectura, escritura y dramatización de cuentos, elaboración de papelógrafos, collages, propuestas escritas, danzas cooperativas, música, videos, dibujos, entre otros. El juego forma parte de las técnicas catalogadas como vivenciales, porque crea situaciones ficticias en las que las personas participantes interactúan y muestran formas de convivencia,

actitudes, valores, emociones, conocimientos e historias desde las cuales se construyen otras nuevas.

El proceso educativo en el que se enmarca esta experiencia se realiza por medio de talleres, cada uno constituye un espacio de construcción de pensamiento, ideas y prácticas de relaciones humanas y, sobre todo, es un espacio de participación donde todas las personas que lo integran se expresan y comparten. El taller no tendría tales elementos si no fuera por quienes lo constituyen: el grupo, este es el que le da vida, su razón de ser. Cada persona con sus individualidades, experiencias, conocimientos, sentimientos e ideas aporta a una colectividad; de otra forma, este espacio sería poco funcional. Según Maturana (1992), se trata de la creación de un espacio de convivencia que permite reflexionar a partir del quehacer realizado, un espacio en el que las personas participantes “viven en el hacer y en la reflexión sobre su hacer, en el contexto continuo de la conversación sobre el hacer en el hacer... es un espacio que se reconoce directamente como un espacio del vivir” (p. 43).

En el taller sobre cuidado participaron 7 personas progenitoras (6 madres y 1 padre) y 8 estudiantes desde materno hasta quinto grado (4 niños y 4 niñas), quienes son parte de una comunidad educativa de primaria de la provincia de Heredia, Costa Rica. El momento se planteó para generar un espacio en el cual los niños y las niñas pudieran compartir con las personas adultas y crear con sus familias, además de que fuera participativo para ambas poblaciones.

Resultados

El espacio del cuidado, una experiencia vivencial

El espacio que rompe hielos y genera conocimiento

En este primer espacio del taller, se propone que las personas participantes se relacionen unas con otras, para que se sientan en más confianza y, en especial, para que se arriesguen a jugar por medio del movimiento, la risa y la diversión, de forma que

empiecen a tener una experiencia con el juego y también un acercamiento mutuo. Al llegar a un grupo, las personas se pueden sentir aisladas, intimidadas o que no forman parte de este, especialmente si no se conocen, de forma que este espacio inicia un proceso de integración.

El juego inicial se llama “saludar de formas diferentes”, en este las personas caminan en el espacio y se saludan de forma oral (*hola, buenos días, ¿cómo está?*), mientras hacen contacto con una parte del cuerpo con la persona a quien saludan, la facilitadora dice las formas de saludarse, por ejemplo, chocando los codos, el dedo meñique, la palma de la mano. Posteriormente, se da la oportunidad para que quienes participan sugieran otras maneras de saludarse. Esta es una forma no solo de romper el hielo, sino de reconocer la presencia de la otra persona mediante una expresión de cortesía.

Otra actividad es el juego “quemazón y reventazón”, el cual promueve la distensión porque se debe hacer movimiento. Consiste en sentarse en círculo en las sillas, cambiar de lugar en el momento en que la facilitadora lo indique, cuando dice “quemazón” se debe cambiar de lugar en parejas y sentarse juntas, una persona al lado de la otra; cuando dice “reventazón”, el cambio se hace de forma individual; también se trata de que la facilitadora se siente para que así otra persona se quede sin espacio y continúe dirigiendo el juego.

Además de la distensión, se observa que este último juego establece tres formas de actuar: la primera se trata de pensar en mí misma (para correr a buscar la silla y sentarme), cuando se dice “reventazón”; la segunda, pensar en la pareja cuando se está acompañado y se dice “quemazón” para lograr un objetivo común (buscar las sillas para sentarse juntos); la tercera, pensar en todos para no golpearse ni tirar las sillas al correr y buscar el espacio. Lo anterior muestra una grupalidad cuyo fin es disfrutar, perder la vergüenza o resistencia ante el juego, en un sentido que implica asumir una responsabilidad individual y colectiva.

Después de reír un poco, se genera un espacio para que las personas participantes se conozcan y puedan presentarse diciendo el nombre de una forma diferente, a través de un acróstico en el cual se escribe el nombre a partir de las letras que integran el primer nombre.

La importancia del cuidar

Para vivenciar y analizar la importancia de cuidar, se inicia con el juego “sillas cooperativas”. Para ello, se dispone un círculo de sillas en el que cada participante inicia sentado. Al comenzar la música, todas las personas caminan alrededor de las sillas hasta que esta se detiene; en ese momento, deben ocupar rápidamente un lugar. Conforme avanza la dinámica, se retira progresivamente una silla, lo que genera la posibilidad de que alguien quede de pie al cesar la música. La actividad incorpora un componente lúdico adicional al señalar que quien no logre sentarse “será alcanzado por los cocodrilos”, de modo que la única forma de evitarlo es asegurar un puesto en una de las sillas disponibles.

En la primera ronda, al retirarse las dos primeras sillas, dos niños quedan de pie y el grupo entero permanece a la expectativa de lo que ocurrirá. Resulta llamativo que ninguno de los participantes señale que los compañeros deben abandonar la dinámica o que “perdieron”. Esto contrasta con lo que suele suceder en los juegos tradicionales, donde la regla común establece que quien se queda sin asiento debe retirarse, lo cual propicia expresiones habituales como “salga” o “perdió”.

La facilitadora debe insistir en que nadie debe quedar sin silla porque hay un cocodrilo, hasta que sus madres los llaman y los sientan en los regazos. Esto es interesante, pues manifiesta una forma de cuidado de la madre. Conforme avanza el juego, el grupo empieza a compartir sillas para que las personas que se quedan sin una no vayan a sufrir alguna agresión por parte del cocodrilo, comparten las sillas y, por lo general, las madres o los padres sientan a sus hijos e hijas en las piernas.

En esta etapa del juego, las personas participantes, tanto niños y niñas como adultas, se han dado cuenta de que deben realizar una acción que es individual, pero, la cual, a su vez, afecta a la colectividad. Esto tiene relación con asumir un papel con respecto a la otra persona, una responsabilidad, ello implica que debemos ser responsables de nuestros actos, conscientes de que con ellos compartimos la creación cotidiana del mundo en el que vivimos. La responsabilidad implica reconocer las consecuencias que las propias acciones generan sobre otros seres –humanos y

no humanos—, ya sea de manera directa o indirecta. Supone, además, discernir si se desean o no dichas consecuencias y actuar en coherencia con esa decisión ([Maturana, 1992, p. 203](#)).

Lo anterior parte, en primer lugar, de una vivencia, de la capacidad de observar y de comprender una situación que afecta a otros. Frente a esa realidad, es posible dar una respuesta individual, lo cual implica reconocer lo observado y asumir una decisión en relación con la situación.

El cuidado es esa capacidad de las personas de pensar en el otro y de pensar en sí misma, es reflexionar sobre lo que puedo hacer por mí y por alguien más, es una práctica diaria con base en unos mínimos sociales que forman parte de los procesos de desarrollo humano y de convivencia.

Se puede plantear que la actividad explica la actitud de cuidar basada en elementos tales como:

- ▶ La observación de la realidad o situación.
- ▶ La empatía.
- ▶ La vivencia de la situación.
- ▶ La introyección de la necesidad, reflexión y cuestionamiento de la necesidad que la otra persona tiene.
- ▶ La actitud que debo tener para responder ante la necesidad.
- ▶ La acción concreta que debo ejecutar para cuidar.

De tal modo, se evidencia lo planteado por Comins (2020, p. 19): “La práctica del cuidar lleva consigo el desarrollo de una serie de habilidades como son la empatía, el compromiso, la paciencia, la responsabilidad o la ternura, que son elementos constituyentes de una cultura de paz. Lo que hacemos nos hace”. Además, pone de relieve que el cuidado es un acto realizable y comprometido con la realidad circundante: “es nuestra responsabilidad performar (en el sentido de hacer o construir desde una perspectiva activa, intencional y comprometida) la paz desde nuestras experiencias personales y cotidianidad...” ([Herrero, 2012, p. 153](#)).

El juego permite dialogar con el grupo acerca de que en él se explicitan formas de cuidar: el autocuidado, en el sentido de que todas las personas ponen atención para no caerse al correr

en busca de la silla, no chocar y no golpearse en el camino, se realizó un ejercicio de pensar en cada uno de forma individual, buscando el bienestar propio.

También se reflexionó acerca del co-cuidado o cuidado mutuo (cuidado recíproco), porque las acciones implicaron pensar y cuidar a los otros, no solo compartiendo la silla o sentando en los regazos a los niños y las niñas, sino también sin golpear, sin empujar y perdiendo un poco de comodidad para ayudar en la situación e incluir en sentido positivo: en las muestras de colaboración, de solidaridad, de compartir y de pensar en la necesidad de la otra persona.

El cuidado mutuo se hizo evidente en el grupo, ya que se ejercitó la capacidad de pensar en los demás y, a la vez, de sentirse considerado por ellos. Esta dinámica configuró una forma de cuidado colectivo, propia de un grupo orientado a la cooperación, cuyo propósito era que todos alcanzaran la meta de resistir juntos y evitar la exclusión ante la carencia de un bien compartido, como en este caso lo representaba la silla.

Así se muestra que el cuidado mutuo implica un elemento importante: el reconocimiento recíproco, concepto mencionado por Comins y Albert (2020, p. 9), que se centra en las relaciones intersubjetivas: "pone el énfasis en la intersubjetividad; esto es, en las maneras pacíficas en las cuales se pueden construir y mantener las relaciones entre los sujetos, para evitar el sufrimiento humano y de la naturaleza..."; es decir, se refieren a las manifestaciones de solidaridad, cooperación, respeto, empatía y afecto. Este reconocimiento recíproco, según las autoras, se basa en las experiencias de paz que permiten que las personas se sientan reconocidas.

En este sentido, cabe destacar que las formas de cuidado se retroalimentan y se configuran como una fuerza colectiva expresada por el grupo. Esta perspectiva puede vincularse con ejemplos de la realidad social, particularmente con las luchas por los derechos humanos y las libertades alcanzadas mediante la acción colectiva, las cuales pueden entenderse también como manifestaciones de un cuidado en clave colectiva.

El cuidado y la perspectiva de los derechos humanos

Con respecto al autocuidado y las formas en que las personas esperan ser cuidadas, se realizó una actividad para elaborar un quipú inca (se trata de una herramienta que utilizaban los incas para llevar registros y contabilidad). Se compartieron nociones sobre qué es un quipú y el objetivo en este espacio específico era que sirviera para transmitir las ideas sobre el cuidado. Se elaboró con lana, se escogieron colores por algún aspecto simbólico. Todas las personas participantes elaboraron el quipú de forma individual; algunos niños con ayuda de sus madres. Una vez finalizado, lo pegaron en la pared para la siguiente etapa.

A continuación, se entregaron dos colores de papelitos para cada participante, en los cuales escribieron las respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo me cuido? y ¿cómo me gusta que me cuiden? Para colgarlos en el quipú.

A partir de un espacio de reflexión en círculo, se promovió el diálogo para que todos y todas tuvieran la oportunidad de dar sus opiniones de forma oral sobre las formas de autocuidado a las que se refirieron en el quipú. De esta manera, se les pidió que compartieran cómo se autocuidaban, que se refirieran a prácticas que permiten el autocuidado, mencionadas como cotidianas y vinculadas con la salud física, la higiene, la alimentación, la salud mental y el ocio.

Con respecto al autocuidado y las formas en las que me cuido, las personas adultas participantes plantean prácticas de autocuidado vinculadas con el cuidado de la salud física y mental en general, cuidar su salud y hacer actividad física o ejercicios. Algunos comentarios fueron: "cuidar mi salud", "hacer zumba", "hago ejercicio".

Además, plantean el autocuidado desde la automotivación al emplear palabras positivas sobre sí mismas, también plantean la importancia del amor propio y respetarse. Algunas de las opiniones: "yo misma me digo que me amo", "me digo que valgo mucho", "dándome amor, respeto, cariño".

Con respecto al autocuidado, los niños y las niñas participantes se basan en la higiene personal, mencionan actividades como bañarse, lavarse los dientes y lavarse las manos; en referencia

al cuidado de la salud hablan de vacunarse, visitar al doctor, comer sanamente, ir al baño; en lo atinente a la salud mental y al ocio plantean el autocuidado como dormir, ir a caminar a la montaña. Algunas frases mencionadas son: "teniendo higiene", "yo me baño", "me lavo los dientes", "comiendo sano", "tomar la medicina".

Para Boff (1999), cuidar del cuerpo se entreteje en una visión amplia, "cuidar de la vida que lo anima, cuidar del conjunto de las relaciones con la realidad circundante, relaciones que pasan por la higiene, por la alimentación, por el aire que respiramos, por la forma en que nos vestimos, por la manera en que organizamos nuestra casa y nos situamos dentro de un determinado espacio ecológico" (p. 128).

Aunado a lo anterior, también mencionan como acto importante el juego y más específicamente la acción de "jugar", a la cual aluden en la familia y con personas cercanas. Algunos mencionan: "jugar", "jugar con mi familia", "jugando con mi hermana".

Otra de las formas de autocuidado que mencionan los niños se refiere al cuidado emocional, en el sentido de acciones correctas o "buenas", lo cual remite a un sentimiento de estar bien consigo mismos al hacer lo que consideran que es aceptable, bueno y correcto en su entorno. Lo anterior alude a la bondad en sentido estricto, pues incide en que el ser humano se sienta bien consigo mismo al mostrar estos actos, lo cual representa una forma de autocuidado emocional y espiritual.

Figura 1.
Prácticas de autocuidado mencionadas por niños y niñas.



Nota. Elaboración propia.

Es relevante plantear una diferencia en lo que mencionan los niños de las personas adultas, pues son mucho más específicos y señalan prácticas concretas con respecto a la idea de higiene; también muestran una conciencia con respecto al acceso a la salud, como lo son las alusiones sobre visitas médicas y vacunas (entendible en una pandemia).

Otro aspecto interesante de abordar es la referencia al juego que realiza la niñez, como parte del autocuidado. El juego es una actividad de placer y diversión, no solo para el aprendizaje en la infancia, sino como espacio de disfrute que indudablemente muestra cómo, para ellos y ellas, es una actividad de esparcimiento. En este sentido, cabe enfatizar en que lo que se vive al jugar: la risa, el disfrute, la cooperación, la creatividad, el compartir, el sentido de unidad es parte esencial de la construcción del autocuidado, pero sobre todo por medio de una forma creativa, porque el juego estimula la creatividad y los espacios de reconocimiento mutuo.

De esta manera, el autocuidado se vincula con la conciencia de los derechos humanos, en tanto estos se fundamentan en

el reconocimiento de cada persona como sujeto de derechos. Dicho reconocimiento resulta central para la realización efectiva de los derechos humanos y supone, a veces de forma explícita y otras de manera implícita, la adopción de una actitud orientada a incorporar la conciencia y la práctica del autocuidado como parte de ese proceso.

En este caso específico, los niños y las niñas participantes conciben el autocuidado como un conjunto de prácticas concretas que hacen visible el ejercicio de derechos fundamentales, tales como la salud física y mental, la alimentación, el descanso y el ocio. Estos, a su vez, se articulan con el derecho a una vida digna y a una adecuada calidad de vida, en la que cada persona, como sujeto de derechos, se reconoce a sí misma en una constante lucha por su realización. Siguiendo a Comins y Albert (2020), el cuidado se vincula con el reconocimiento de la integridad física de las personas como sujetas de derechos y deberes, y de las diversas formas de vida.

El autocuidado: reconociendo mi valor como ser humano

La actividad realizada consistió en dar globos de colores, con un objetivo: cuidar muy bien el globo, no dejarlo caer, pero tampoco sostenerlo con la mano, sino que debía permanecer en la palma de la mano. Otra de las consignas era evitar que se lo robaran y que la facilitadora se lo pintara con un marcador.

También se les explicó que el globo era simbólico, pues lo que en realidad tenían en su mano era de mucho valor, aunque no sabían lo que era. Con el globo en la mano debían realizar diversas actividades en el espacio, por ejemplo, caminar de diferentes formas y velocidades, bailar al ritmo de la música. Tres de las variantes del juego eran: a) en una etapa la facilitadora trataba de rayar los globos, b) se daba permiso para que cualquiera pudiera robar otros globos, y c) todos y todas debían lanzar el globo y ayudarse para que ninguno cayera al piso, manteniéndolos de modo cooperativo en el aire. Al finalizar la actividad, se les solicitó que escribieran en el globo aquello que imaginaron como ese bien de gran valor que habían tenido en sus manos y que habían protegido con tanto esmero.

Luego, cada una de las personas participantes compartió una reflexión sobre lo que representaba el globo. Para las personas adultas participantes (progenitoras), en su mayoría, aludieron a que estaban cuidando a la familia o mencionaron miembros específicos como hijos e hijas.

De este modo, se evidencia una relación orientada al cuidado del entorno más inmediato. La familia, concebida como símbolo de unidad, fue también mencionada en varias opiniones, lo que invita a reflexionar sobre el papel de esta institución social. Así, se constata que la idea de la familia como espacio fundamental donde se ejercen prácticas de cuidado se encuentra profundamente arraigada en el plano cultural.

Por su parte, las opiniones de los niños son más diversas, también se vinculan con la familia, pero en menor grado que las personas adultas; además, la diferencia radica en no referirse a la familia de forma general, más bien enfatizan en compartir en familia o con miembros de ella. Además, señalan la representación como un objeto frágil o valioso (vaso de vidrio, lámpara, diamante) que debe tratarse con cuidado. Solo una de las opiniones del grupo de infantes considera que lo que cuida en su mano representa su vida y su alma.

El objetivo del juego fue precisamente plantear, por medio de la incorporación de elementos diversos (globos de colores), música y movimiento, una representación del valor humano y su vínculo con el cuidado. El globo, en el juego, representaba a cada persona que lo llevó en su mano.

El valor de la persona humana se relaciona con el reconocimiento de sí misma como ser humano integral, capaz de respetarse, amarse, valorarse, aceptarse, expresarse libremente, expresar sentimientos y emociones, así como exigir respeto. Reconocer el valor de la persona humana desde la propia humanidad, el contexto y las experiencias personales permite adoptar un posicionamiento frente a realidades que pueden tanto subyugar como engrandecer. El ser humano está llamado a comprenderse, conocerse y reconocerse como un valor en sí mismo, aun cuando este reconocimiento no siempre provenga de los demás. En el momento en que logra aprehender su propio valor –su humanidad,

espiritualidad y esperanza— se ve impulsado a luchar contra las verdades a medias y las violencias que lo aquejan.

El autocuidado, desde un enfoque de derechos humanos, tiene como principio el reconocimiento del sujeto de derechos humanos, como sujeto con habilidades y capacidades. Dicho reconocimiento implica examinar la propia historia, la identidad y el contexto específico. Además, cabe subrayar que la educación para la paz y la propia paz no pueden comprenderse al margen de los derechos humanos, pues existe una interrelación intrínseca entre ambos conceptos. A través de esta actividad, se buscó propiciar una reflexión personal orientada a reconocer cómo me percibo, el valor que poseo y la concepción de mí mismo como persona valiosa, así como lo que ello implica en mi papel dentro de la sociedad.

De acuerdo con Comins y Albert (2020), el cuidado se vincula con el reconocimiento de las personas como sujetas de derechos y deberes: “Este tipo de reconocimiento favorece el desarrollo del valor del autorrespeto, ya que viene determinado por la actitud del respeto” (p. 12). Es por ello por lo que al hablar de la ética del cuidado o la pedagogía del cuidado se parte del ser humano que se reconoce, se posiciona, se ama y se deja llevar por esperanzas que construyen mejores relaciones y realidades.

El autocuidado: pensando en metas como proyecto de vida

En este mismo espacio de reflexión, en el círculo, los niños y las niñas conversan sobre sus metas, las plantean unos a corto plazo y otros con una visión más amplia a largo plazo, todas están relacionadas con la educación, una profesión e, incluso, con un propósito específico. En el plazo más inmediato hablan de pasar el año escolar y en un tiempo más lejano, que son las opiniones de la mayoría, hablan de metas relacionadas con lograr ejercer una profesión como ser policía, veterinaria, doctor, inventor de robots. Algunas frases mencionadas son: “yo quiero pasar kínder”, “ser policía para defender la sociedad”, “quiero ser doctor”, “quiero ser doctora para cuidar a la gente”, “quiero ser veterinaria”, “inventor de robots”.

Es destacable que algunas profesiones señaladas se vinculan con un objetivo como cuidar a la gente o defender, se vislumbra así un propósito de ayudar o aportar a la sociedad asumido desde esas metas específicas. Esto refleja un sentido de responsabilidad social, que es relevante por el hecho de que, si bien se plantea el hablar de metas, sueños y proyectos de vida desde el autocuidado, también existe una relación con el cuidado de otros y de la sociedad.

Esta fase, representativa del proceso de reflexión, permite a los niños y las niñas participantes compartir sus opiniones y, al mismo tiempo, constituye un espacio de participación activa en el que el cuidado y el autocuidado se articulan con el ejercicio de la libertad de expresión y de pensamiento, así como con la manifestación de ideas, deseos y sentimientos en torno a un tema específico.

De tal manera, la libertad de expresión y de participación es un elemento fundamental del cuidado, en tanto autocuidado, porque se ejercen derechos, se comparten saberes, sentimientos y conocimientos, también del cuidado del otro o recíproco en el sentido de que escucho y atiendo lo expresado por otras personas.

Así, el cuidado se relaciona con la apertura de espacios participativos en los cuales las personas se sientan acogidas, en confianza y seguridad. También se asocia con el ejercicio de libertades fundamentales como la libertad de expresión, ejercicio en el que la persona sujeta de derechos tiene una voz y ejerce sin temor su libertad de pensamiento y de expresión.

Aceptando el cuidado hacia nosotros

Continuando con la actividad del quipú y el diálogo sobre ella, en la que se compartieron reflexiones acerca de cómo cada participante desea que le cuiden, se parte de la noción del cuidado como derecho basado en prácticas relacionales y recíprocas que implica libertad; en este sentido, la responsabilidad de cuidar pasa también por la libertad de la otra persona de elegir cómo desea que le cuiden y quién, de forma que no puede haber cuidado recíproco sin respeto, sin el reconocimiento de la

otra persona como sujeta de derechos y capaz de decidir en su autonomía.

Con respecto a las opiniones y sentires de los niños y las niñas participantes, estos consideran que les gusta recibir cuidados por medio del juego, que es uno de los puntos más mencionados; seguido por la afectividad que se manifiesta por medio del amor, el cariño y los abrazos; además se vincula con la mención de espacios que les permitan pasar tiempo juntos en familia. Otro aspecto tiene que ver con necesidades básicas como la alimentación y dormir. A continuación, la figura 2 expresa algunas de las formas mencionadas.

Figura 2.
Opiniones de los niños de cómo desean ser cuidados.

Aspectos afectivos	Aspectos lúdicos	Aspectos sobre necesidades básicas
"Que me amen". "Abrazarme". "Con amor". "Con cariños".	"Jugar bola". "Jugar cartas". "Jugar dominó". "Que juegue mamá conmigo". "Que juegue conmigo". "Que vea mamá televisión conmigo".	"Que me ayuden". "Que me den comida".

Nota. Elaboración propia.

Las opiniones y sentires de la infancia participante muestran la importancia de la afectividad como elemento fundamental del cuidado, lo cual indica no solo que es una necesidad del ser humano, sino que es un derecho vinculado con la importancia de las relaciones humanas, en las que las muestras de afectos sean evidentes por medio de prácticas cotidianas. Por otra parte, resulta de gran importancia lo aludido con respecto al juego, pues en vista de que el taller se dio en un espacio familiar generó un foco

de reconocimiento parental y de escucha. Esto evidencia cómo el juego en la familia representa un aspecto fundamental para la niñez participante.

Por su parte, las personas adultas expresan que disfrutan recibir cuidado de diversas formas. En su mayoría, aluden a aspectos como recibir un buen trato, sentirse amadas, ser respetadas, valoradas en lo que hacen, atendidas, así como compartir tiempo en familia que les genere unidad y alegría (ver figura 3). Resulta especialmente significativo que señalen la importancia de ser valoradas y tratadas con respeto por quienes las cuidan, concepción que pone de relieve la dignidad humana como un principio que debe estar presente en cualquier contexto de cuidado.

Figura 3.
Opiniones de las personas adultas sobre cómo desean ser cuidadas.



Nota. Elaboración propia.

Cuidar de las personas es un compromiso, pero también un ejercicio de respeto que implica conocer sus necesidades y forma de vida; así pues, el cuidado del otro visibiliza las opiniones y sentires de la otra persona, esto es, dar un valor central a la existencia de la vida humana y un valor esencial cuando se toman decisiones que la pueden afectar de forma negativa o positiva ([Aguado de la Obra, 2018](#)).

Conclusiones

La pedagogía del cuidado como forma de hacer las paces

La pedagogía del cuidado entreteje diversas formas de hacer las paces que no solo se vincula con procesos específicos de educación para la paz y de educación en derechos humanos, sino también desde el quehacer que asume la universidad como institución de educación superior, así como desde los procesos de extensión. De ahí que, como una forma de afectividad y de reciprocidad, el cuidado plantea formas de preocupación ante las necesidades y logros en la sociedad.

Desde la educación para la paz, la visión del cuidado nos llama a articular esfuerzos, desde la extensión universitaria, que posibiliten caminos alternativos a visiones dominantes, adulto-céntricas y unidireccionales; también a trascender a otras visiones pedagógicas participativas, vivenciales, dialógicas y de disfrute del proceso educativo. Entonces, desde una educación que no parta de los resultados sino del proceso, cuyo énfasis no sea la competencia, el título, el mercado, sino el crecimiento integral del ser humano.

Necesitamos, como decía Freire, una educación concienciadora sobre la necesidad de cuidar la vida, la propia y la de otros, la de las futuras generaciones, así como la vida de la naturaleza. La conciencia del valor de la vida, como una forma de cuidado, implica el reconocimiento de los derechos humanos, además de las actitudes y acciones que la enaltecen, las cuales permiten que las personas se sientan amadas, esperanzadas, identificadas, ayudadas y visibilizadas.

El cuidado visibiliza, es decir, nos permite vernos como sujetos de derechos, dar voz a quien no la ha tenido, oportunidad de reivindicarse, despoja de la opresión porque la visibiliza, nos hace reconocerla y sentirnos desmerecedores de ella, de este modo visibiliza la violencia, la evidencia y la rechaza en todas sus formas. La universidad pública tiene que asumir desde sus proyectos esta visión, enmarcada en la solidaridad y responsabilidad con los grupos de la sociedad.

En este sentido, se plantea que el cuidado, entendido como ética que integra tanto el autocuidado como el cuidado mutuo, se vincula directamente con la realización de los derechos humanos y con la construcción de una vida digna. En este marco, la persona, como sujeto de derechos, se reconoce a sí misma como merecedora de ellos y, al mismo tiempo, como agente activo en la lucha por su garantía y ejercicio. La universidad necesaria se debe, invariablemente, embarcar en este proyecto de una constante lucha por los derechos humanos. Entonces, la universidad, desde sus proyectos de extensión, puede apuntar al trabajo para reconocer la importancia de la expresión de las emociones y su manejo como parte de los procesos educativos y de la cotidianidad del ser humano. Es necesario considerar que la afectividad es una manifestación del cuidado, recíproco, basado en la confianza, el respeto y el reconocimiento de las necesidades y contexto de cada grupo.

El cuidado como parte de los procesos educativos implica un acompañamiento entre las personas, los grupos y las instituciones para enfrentar los desafíos en la sociedad, contribución que, sin duda, deviene de la labor de trabajar con las comunidades en los proyectos de extensión.

Es indudable que la universidad tiene la capacidad de ejercer el cuidado de manera amplia al visibilizar y practicar formas de encuentro, solidaridad y respeto a los derechos humanos, entendidos estos como una corresponsabilidad tanto humana como social. En consecuencia, resulta imprescindible que la universidad pública continúe promoviendo espacios participativos en los que se privilegien el diálogo, la escucha, la comprensión, la cooperación y el afecto, con el fin de construir diversas formas de hacer las paces y de avanzar hacia una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

- Aguado de la Obra, G. (2018). La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. En: *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. pp. 18-36. Fundación InteRed. https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*, A/RES/53/243.
- Bahajin, S. (2018). Cultura y educación para la paz. *Innovación educativa*, 18(78), 93-112. <https://docplayer.es/96473431-Cultura-y-educacion-para-la-paz.html>
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. <https://www.rumbosostenible.com/wp-content/uploads/Saber-Cuidar-Libro-de-Leonardo-Boff.pdf>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://escolapau.uab.cat/img/docencia/recursos001.pdf>
- Cascón, P. (s. f.). Metodología en la resolución de conflictos. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.mediacion.ADR/Metodologia_RC_Cascon,5p.pdf
- Comins, I. & Paris, S. (2020). Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.12495>
- Forastelli, F. (2015). Filosofía para hacer las paces: un esbozo biográfico-intelectual de Vicent Martínez Guzmán. *Bauru*, 4, 21-32.
- Freire, P. (s. f.). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editores Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. España: CIDE.
- Garaigordobil, M. (2005). Efectos del juego en la creatividad infantil: Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 7-27. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0606110007A>
- Herrero, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las paces: el enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)* [tesis de doctorado, Instituto Interuniversitario de Desarrollo y Paz]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/119538/sherrero.pdf>

- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16 141-189. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=10512244007>
- Jares, X. (2012). *Educación para la paz. Su teoría y práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Martínez, V. (2008). *Filosofía y culturas para hacer las paces Intervención Sevilla*. Red Andaluza Escuela Espacio de Paz. <https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/vicent-martc3adnez-guzmc3a1n-filosofc3ada-y-culturas-para-hacer-las-paces.pdf>
- Martín, V. (2015). Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social. En Coca, C.; García, E.; Martín, V. & Ramírez, C. (coords.). *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. pp. 241-256. España: Editorial Síntesis.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Chile: Editorial Universitaria.
- Mujica, R. M. (2018). Algunos criterios para elegir metodologías para trabajar la Pedagogía de los cuidados en las escuelas. En: *Pedagogía de los Cuidados. Aportes para su construcción*. pp. 110-129. Fundación InteRed. https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teórico_Completo.pdf
- Muñoz, F. (ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2009). Pax Orbis, Una paz compleja e imperfecta, en Muñoz, F. y Molina B. (Eds.). *Pax Orbis. Una paz compleja y conflictiva*. pp. 15-53. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. (2001). *Explorar, jugar, cooperar: bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Paris, S., Comins, I. y Martínez, V. (2011). Algunos elementos fenomenológicos para una filosofía para hacer las paces. *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. monográfico 3: *Fenomenología y política* (2011).
- Pinheiro de Almeida, M. (2006). El juego cooperativo y la cultura de la paz en la educación infantil. V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.
- Políticas institucionales de extensión universitaria*. (2020). UNA-SCU-ACUE-218-2020. UNA-GACETA N.º 15-202 al 15 de octubre de 2020. <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/12812>
- Prada, M., Sánchez, M., Restrepo, M. y Arboleda, Z. (2016). *Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia*. https://berghof-foundation.org/files/documents/2016_AccionParaPazEstrategia_ES.pdf

- UNA. (2015). *Estatuto Orgánico Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%-c3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063388_spa
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Alforja. CIDE: Santiago.

Este segundo volumen de la serie Enfoques teóricos y metodológicos desde la extensión universitaria, del Eje de Producción Académica de la Vicerrectoría de Extensión, tiene como objetivo divulgar el impacto que desde la labor extensionista se genera en territorios y comunidades del país.

Una selección de once contribuciones conforma este volumen, organizado en tres ejes fundamentales de la extensión y su acción transformadora. El primer eje agrupa una serie de aportes de lo que se ha denominado Educación transformadora, como parte integral del quehacer de la extensión. El segundo eje, titulado Gobernanza local y organizacional, presenta resultados que destacan la relevancia y el compromiso de los proyectos de extensión para contribuir con propuestas y modelos de desarrollo productivo y organizacional en procura de mejorar las capacidades y oportunidades de los territorios y sus comunidades. El tercer eje se ha denominado Desarrollo basado en la comunidad: estudios de caso y resalta la importancia de la categoría comunidad para enmarcar y contextualizar diferentes proyectos de la extensión universitaria en diversos territorios, con sus propias particularidades.

ISBN 978-9977-65-948-0

