

1-1-2018

Imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá

Michelle Johanna Brijaldo Hurtado
Universidad de La Salle, Bogotá

Alba Lucero Díaz Rubio
Universidad de La Salle, Bogotá

Diego Armando Ramírez Infante
Universidad de La Salle, Bogotá

Deyanira Rojas Acosta
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Brijaldo Hurtado, M. J., Díaz Rubio, A. L., Ramírez Infante, D. A., & Rojas Acosta, D. (2018). Imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/417

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



**IMAGINARIOS DE LA CAPACIDAD DEL CUIDADO DE LA VIDA EN DOCENTES
DE EDUCACIÓN MEDIA DE CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA
CIUDAD DE BOGOTÁ.**

MICHELLE JOHANNA BRIJALDO HURTADO

ALBA LUCERO DÍAZ RUBIO

DIEGO ARMANDO RAMÍREZ INFANTE

DEYANIRA ROJAS ACOSTA

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
SABER EDUCATIVO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO
BOGOTÁ D. C., Junio de 2018**

**IMAGINARIOS DE LA CAPACIDAD DEL CUIDADO DE LA VIDA EN DOCENTES
DE EDUCACIÓN MEDIA DE CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA
CIUDAD DE BOGOTÁ.**

MICHELLE JOHANNA BRIJALDO HURTADO

ALBA LUCERO DÍAZ RUBIO

DIEGO ARMANDO RAMÍREZ INFANTE

DEYANIRA ROJAS ACOSTA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
Magíster en Docencia**

Tutor:

RODOLFO ALBERTO LOPEZ DÍAZ

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
SABER EDUCATIVO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO
BOGOTÁ D. C., Junio de 2018**

RECTOR:

HNO. ALBERTO PRADA

VICERRECTORA ACADÉMICA:
DRA. CARMEN AMALIA CAMACHO

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:
DR. GUILLERMO LONDOÑO O.

DIRECTOR PROGRAMA:
FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
SABER EDUCATIVO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

TUTOR DE TRABAJO DE GRADO:
RODOLFO ALBERTO LÓPEZ DÍAZ

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D. C., junio de 2018

Dedicatorias

A los docentes que participaron en esta investigación ya que con sus narraciones e historias de vida hicieron que esta investigación tuviera sentido, pues a través de su experiencia lograron reflexionar en torno al cuidado de la vida como capacidad.

Deyanira Rojas Acosta

Este trabajo lo dedico a los tres amores más grandes que Dios me ha dado en la vida: Mi esposo Mauricio Morera y a mis dos hijos: Juan Esteban y Mariana.

Alba Lucero Díaz Rubio

A mi familia y a mi grupo de investigación quienes con paciencia y apoyo acompañaron mi proceso a lo largo de la maestría día a día.

Michelle Johanna Brijaldo Hurtado

Dedico esta investigación a quien esté interesado en este humilde trabajo

Diego Ramírez Infante

Agradecimientos

Agradezco a mi familia y a nuestro tutor el profesor Rodolfo López quienes con su ayuda, consejos y asesorías hicieron que este sueño fuera una realidad.

Deyanira Rojas Acosta

Después de estos dos años de trabajo, quiero agradecer a mi grupo de investigación por el respeto, la comprensión y la fraternidad que me brindaron durante este proceso, además de las alegrías y los buenos momentos que compartimos. A mi esposo y a mis hijos por el tiempo, la paciencia, el apoyo, el amor y por ser la motivación para seguir alcanzando mis metas. A los profesores que nos acompañaron y nos guiaron con sus conocimientos y su experiencia para enriquecer nuestra práctica profesional. A Dios por brindarme la oportunidad de realizar esta maestría, adquirir nuevos aprendizajes y conocer personas valiosas que me permitieron crecer a nivel personal y profesional.

Alba Lucero Díaz Rubio

Agradezco a mis compañeros de trabajo y a mi familia pues fueron el motor que me animó a seguir con dedicación este proceso académico, confiando en mí y en lo que puedo dar.

Michelle Johanna Brijaldo Hurtado

Hago público mi agradecimiento a toda persona que tuvo alguna relación con este proceso investigativo.

Diego Ramírez Infante

Resumen

El presente trabajo de investigación inscrito en la línea de investigación Saber Educativo Pedagógico y Didáctico de la Universidad de La Salle, se interesó por indagar acerca de los imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida a partir de las experiencias de cinco docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá teniendo como punto de partida el enfoque de capacidades de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum el cual constituye una alternativa al enfoque de competencias. De esta manera, se abordó la comprensión del cuidado como capacidad desde los planteamientos teóricos acerca de la ética del cuidado de Noddings (2009), las tecnologías del yo y el cuidado de sí, de Foucault (1996), la ética de la alteridad de Levinas (1999), los imaginarios sociales de Castoriadis (1998), los arquetipos y el inconsciente colectivo de Jung (2010), las estructuras antropológicas del imaginario de Durand (2004), y los imaginarios sociales modernos, de Taylor (2006). Es así como se pusieron en marcha ciertas herramientas que indagaron por la búsqueda de *signos vivos* en las experiencias docentes. Estas fueron la entrevista semiestructurada y la redacción de una autobiografía, las cuales fueron analizadas con el fin de ahondar en la presencia de la capacidad del cuidado de la vida en las prácticas docentes.

Palabras claves: cuidado, capacidad, imaginarios, ética del cuidado.

Abstract

The present research work inscribed in the Educational Knowledge Pedagogical and Didactic research line of the University of La Salle was interested in investigating about the imaginaries referred to the capacity of life care from the experiences of five secondary school teachers of four educational institutions in the city of Bogota, having as a starting point the American philosopher Martha Nussbaum's capacities approach which constitutes an alternative to the competencies approach. In this way, the understanding of care as a capacity was worked and analyzed taking into account the theoretical approaches about the Ethics of Care by Noddings (2009), The Technologies of Self and Self-care, by Foucault (1996), the ethics of otherness by Levinas (1999), the social imaginaries by Castoriadis (1998), the Archetypes and the Collective Unconscious by Jung (2010), The Anthropological Structures of the Imaginary by Durand (2004), and Modern Social Imaginaries, by Taylor (2006). In this way, certain tools were put in place to look into some living signs in teaching experiences. These were the semi-structured interview and the writing of an autobiography, which were analyzed in order to delve into the presence of the capacity of life care in teaching practices.

Keywords: care, capacity, imaginaries, ethics of care.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO 1. MARCO GENERAL.....	3
1.1 Justificación.....	3
1.2 Definición del problema.....	4
1.2.1 Pregunta de investigación.....	6
1.3 Objetivos.....	6
1.3.1 Objetivo general.....	6
1.3.1 Objetivos específicos.....	6
1.4 Antecedentes.....	7
1.4.1 Antecedentes internacionales.....	7
1.4.2 Antecedentes nacionales.....	9
1.4.3 Antecedentes locales.....	10
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL.....	13
2.1 Martha Nussbaum. La capacidad del cuidado de la vida.....	13
2.1.1 El enfoque de capacidades: una visión de la filósofa Martha Nussbaum.....	13
2.2 Michel Foucault. Las tecnologías del yo. Ocuparse de sí, cuidar de sí.....	18
2.3 Ética de la alteridad de Emmanuel Levinas.....	26
2.4 Ética del cuidado desde Nel Noddings.....	34
2.5 El imaginario.....	37
2.5.1 Carl Jung y su teoría del inconsciente colectivo.....	37
2.5.2 Gilbert Durand y las estructuras antropológicas del imaginario.....	41
2.5.3 El imaginario social según Cornelius Castoriadis y Charles Taylor.....	45
2.6 Desarrollo humano desde el PNUD.....	50
2.7 El sentido de la Educación desde David Carr.....	54
2.8 Práctica Pedagógica.....	57
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	60
3.1 Tipo de investigación.....	61
3.1.1 Paradigma: cualitativo.....	61
3.1.2 Enfoque: histórico-hermenéutico.....	62
3.1.3 Método: biográfico-narrativo.....	64
3.2 Contexto de la investigación.....	67
3.3 Población y muestra.....	76

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	79
3.4.1 La entrevista semiestructurada.....	79
3.4.1 El relato autobiográfico.....	81
3.5 Fases de aplicación de las técnicas e instrumentos.....	84
3.5.1 Pre pilotaje de entrevista semiestructurada.....	85
3.5.2 Pilotaje de entrevista semiestructurada.....	87
3.5.3 Aplicación de la entrevista semiestructurada.....	89
3.5.4 Elaboración de la autobiografía.....	93
3.6 Sistematización de la información.....	96
3.6.1 Asignación de nomenclaturas para codificación de la información.....	96
3.6.1.1. Creación de acrónimos	97
3.6.2 Transcripción de las entrevistas semiestructuradas.....	98
3.6.3 Tratamiento de la información suministrada por los cuadernillos de la autobiografía.....	101
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	102
4.1 Método de análisis.....	102
4.1.1 El análisis narrativo de Antonio Bolívar.....	102
4.2 Descripción del análisis de la información.....	109
4.2.1 Prelectura.....	110
4.2.1.1 Regla de homogeneidad de los documentos.....	110
4.2.1.2 Regla de pertinencia.....	111
4.2.1.3 Formulación de hipótesis y objetivos.....	111
4.2.1.4 Procedimientos de exploración.....	111
4.3 Aproximación técnica.....	113
4.4 Codificación.....	114
4.4.1 Unidades de registro.....	115
4.4.2 Preparación de los mensajes en unidades lingüísticas.....	116
4.4.3 Regla de enumeración o contingencia.....	117
4.5 Categorización.....	119
4.5.1 Cualidades de un conjunto de categorías adecuado.....	123
4.6 Triangulación.....	124
4.7 Esquema categorial.....	128
4.8 Mapa categorial.....	136
4.9 Interpretación de datos.....	136

4.9.1 Primera categoría macro: El cuidado.....	139
4.9.1.1 Entorno.....	141
4.9.1.2 Protección.....	144
4.9.1.3 Amor.....	148
4.9.1.4 Madre.....	150
4.9.2 Segunda categoría macro: La capacidad.....	154
4.9.2.1 Desarrollo.....	155
4.9.2.2 Aprendizaje.....	156
4.9.2.3 Habilidad.....	157
4.9.3 Hallazgos.....	159
4.9.3.1 Hallazgo número uno.....	159
4.9.3.2 Hallazgo número dos	161
4.9.3.3 Hallazgo número tres	163
4.9.3.4 Hallazgo número cuatro	164
CAPÍTULO 5. PROSPECTIVAS Y CONCLUSIONES	165
5.1 Prospectivas.....	165
5.2 Conclusiones	166
BIBLIOGRAFÍA	168
ANEXOS	

Lista de tablas

Tabla 1: Aspectos generales de las instituciones	68
Tabla 2: Aspectos generales de los docentes.....	78
Tabla 3: Nomenclaturas.....	100

Lista de anexos

Anexo 1. Carta de autorización

Anexo 2. Guion de entrevista (Pre-pilotaje)

Anexo 3. Guion de entrevista (Pilotaje)

Anexo 4. Guion de entrevista

Anexo 5. Transcripción literal de la entrevista semiestructurada

Anexo 6. Transcripción editada de la entrevista semiestructurada

Anexo 7. Formato de prelectura (Entrevista – Autobiografía)

Anexo 8. Formatos de codificación (Entrevista – Autobiografía)

Anexo 9. Formato de categorización de los conceptos de campo semántico y categorías

Anexo 10. Formato de categorización por conceptos Macro de Cuidado

Anexo 11. Formato de categorización por conceptos Macro de Capacidad

Anexo 12. Triangulación de categorías de Cuidado

Anexo 13. Esquema pre-categorial

Anexo 14. Mapa Categorial

Anexo 15. Tesauro (Marco Conceptual)

Anexo 16. Carta de invitación a la elaboración de la autobiografía

Anexo 17. Autobiografía DC1AU

Anexo 18. Autobiografía DC2AU

Anexo 19. Autobiografía DC3AU

Anexo 20. Autobiografía DC4AU

Anexo 21. Autobiografía DC5AU

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación *Imaginario de la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá*, es el resultado de dos años de trabajo investigativo dentro del programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, enmarcado en la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico que, a su vez, pertenece al Macroproyecto "Educar desde el enfoque de capacidades: una alternativa para promover el desarrollo humano en clave de dignidad". De este modo, esta es una investigación que pretendió indagar sobre la capacidad del "cuidado de la vida" comprendida dentro de la teoría del *enfoque de capacidades* de Martha Nussbaum (2012).

Fue desde este panorama inicial que la investigación procuró indagar por los posibles antecedentes ligados a los conceptos de *capacidad*, *cuidado* y *capacidad del cuidado de la vida*. Como producto se lograron, en número relativo, resultados que apuntaron al concepto de *cuidado* desde la bioética, además de la *ética del cuidado*, entre otros hallazgos. Esto demostró en un primer momento la necesidad de entrever más allá de los antecedentes; una visión sobre los modos de aparición del concepto de capacidad asociado al cuidado de la vida, además de haber tomado como referente contextual el Informe del clima escolar del año 2013 de la SED Bogotá (Secretaría de Educación de Bogotá).

Por tal motivo, se hizo preponderante "*comprender los imaginarios referidos a la capacidad de cuidado de la vida en cinco docentes de educación media, de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá*", ya que la relación de la capacidad con el cuidado es nueva en el ámbito educativo, *ergo* se requiere de una aproximación paralela a la

teórica. De esta manera, los postulados acerca de los imaginarios sociales brindaron un acercamiento multimodal imperativo en esta investigación. Para este efecto, las teorías de Martha Nussbaum (2012), Neil Noddings (2009), Michel Foucault (1996), Emmanuel Levinas (1999), Cornelius Castoriadis (1998), Carl Jung (2010), Gilbert Durand (2004) y Charles Taylor (2006), fueron los constructos básicos del estudio en lo que concierne a una comprensión del cuidado y de los imaginarios.

Inter alia, el sólo bagaje teórico no llevó a la comprensión de un fenómeno humano, por lo cual se pusieron en marcha herramientas que indagaron por la búsqueda de *signos vivos*, desde las experiencias docentes. Es así como se elaboraron y aplicaron 5 entrevistas semi-estructuradas, las cuales se consolidaron después de 13 pre pilotajes y 7 pilotajes a docentes con más de 10 años de experiencia en los niveles de media vocacional. Sumado a las entrevistas, se obtuvieron 5 autobiografías creadas por los docentes partícipes del estudio, las cuales fueron plasmadas en los cuadernillos entregados a los docentes como instrumentos artesanales de ideas, esto con el fin de ahondar en las experiencias ligadas a la capacidad del cuidado de la vida.

A partir de lo recopilado tanto en las entrevistas semi-estructuradas como en las autobiografías, se identificaron los modos (imaginarios) en que se dio el cuidado de la vida como capacidad en las experiencias de los cinco docentes, para luego analizarlos con miras a comprender los posibles imaginarios del cuidado de la vida.

Por último, el análisis elaborado constituyó una visión empírica y vivencial desde la historia de los docentes sobre la capacidad del cuidado de la vida. Este análisis fue el resultado de un proceso establecido desde las teorías de los autores Antonio Bolívar y su libro

"La investigación Biográfico-narrativa en educación" (2001) y el "Análisis de Contenido" de la autora Laurence Bardin (2002).

CAPÍTULO 1

MARCO GENERAL

1.1 Justificación

La capacidad del cuidado de la vida expone una finalidad particular en lo que concierne a vivir con el otro. Dicha *capacidad de cuidar* al prójimo es la piedra angular del presente estudio y la comprensión de tal fenómeno enmarcado en los imaginarios de los docentes fue el objeto de pesquisa en esta investigación. Un estudio de este tipo contribuyó a la comprensión de los imaginarios de la capacidad de cuidado la vida, esto en definitiva fue un aporte para la Universidad de La Salle puesto que ahondar sobre las dinámicas educativas es una urgencia actual que requiere ser solventada. El desarrollo de este proyecto igualmente fue un aporte interesante para los docentes, quienes pudieron entrever en la comprensión de los imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida un punto de reflexión para construir unas prácticas pedagógicas más humanas y, por lo tanto, más profesionales. A esto se debe sumar la oportunidad que representó para los integrantes del grupo de investigación: un eje de

retroinspección continuo que permitió abordar las realidades individuales por cada integrante de una manera sopesada.

Por otro lado, existe un sinnúmero de investigaciones que han abordado la ética del cuidado, la pedagogía del cuidado, entre otras categorías, tal y como puede verse en el apartado de los antecedentes. Sin embargo, ningún estudio había indagado directamente por el imaginario de una “capacidad” que cuida de sí y del otro, ya que ésta representa un ámbito particular y novedoso. Fue por este motivo principal que la investigación pretendió comprender los imaginarios que sustentan el *cuidado de la vida*, sobre todo se insiste aquí, desde la óptica de *capacidad* entendida desde lo que plantea la filósofa Martha Nussbaum (2012) indagando sobre cómo se caracterizan las prácticas enmarcadas dentro de la capacidad y el fomento de ésta.

De igual manera, se partió de la importancia actual de hacer una búsqueda al respecto, pues los adolescentes tienen una crisis sobre el cuidado: de acuerdo a lo arrojado por la encuesta de clima escolar y victimización del año 2013 elaborada por la SED Bogotá, los estudiantes no saben cuidar de sí, esto es notorio en el consumo de drogas, el tabaquismo, los embarazos no deseados, la ingesta temprana de licores, la carencia por el cuidado del otro materializada a través de agresiones físicas y verbales, el poco interés por preservar los objetos y elementos institucionales y la falta de respeto hacia los maestros que se suman a la corolaria de problemáticas.

Es así como se está haciendo de la adolescencia media (16-17 años) por parte de los estudiantes, una antesala y una cumbre de todos los actos concupiscentes donde no hay un rastro

visible de la capacidad de cuidar de sí y de los otros. Esta urgencia del cuidado requirió de una comprensión de los imaginarios de los maestros detallados en las prácticas pedagógicas cuyo andamiaje remite no solamente a la enseñanza de una disciplina particular; son los docentes los portadores de un cambio de paradigma, transmisores primarios de valores, mentores en la potencialización de capacidades y sobre todo, de cuidado. En resumidas cuentas, son los catalizadores de una realidad plasmada en sus relatos (pieza fundamental de esta investigación) se pudieron entrever las palabras y los imaginarios que aludieron a la necesidad de cuidar, a los casos específicos, siendo estas historias ricas en anécdotas amenizadas por el paso de los años que generaron discursos enriquecidos por la experiencia del ser maestro.

En síntesis, al ser el cuidado de la vida una urgencia, un aspecto por desarrollar, se hizo necesario en primera instancia comprenderlo como *capacidad*, como aquella complejidad que yace en el fondo de toda dinámica humana cuando se trata de cuidar. El concepto de *cuidar* se encuentra banalizado al interior de las dinámicas escolares actuales al parecer de quienes desarrollaron esta investigación. En suma, la siguiente pregunta fue la incógnita a resolver: *¿De qué manera se comprende la capacidad del cuidado de la vida, entre los docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?*

1.2 Definición del problema

El contexto educativo nacional ha experimentado en los últimos años frecuentes situaciones de agresión y violencia, no sólo entre estudiantes sino también hacia docentes; esto refleja que hay una carencia de la *capacidad del cuidado de la vida* matizado por una ausencia de valores, lo cual se evidencia en las acciones de los estudiantes consigo mismos, con los demás y con su entorno social. De este modo, el desarrollo de los individuos

se ve perjudicado y por ende el de la sociedad. Por tal motivo, es importante abrir espacios de reflexión y problematización con miras a cuestionar dichas situaciones que afectan la integridad de los individuos pese a los avances en materia de formación.

La educación se ha ido adaptando a las nuevas teorías con el fin de brindar mejores opciones de aprendizaje y de crecimiento a los individuos. Así, bajo los nuevos estándares de medición cognitiva y calidad educativa, los estatutos legales del país han optado por trabajar desde el enfoque de competencias. Dicho enfoque promueve una educación que busca llevar a los individuos a desarrollar ciertas aptitudes y habilidades que les permiten estar capacitados para enfrentar de manera eficaz su entorno laboral y los desafíos que este le impone, y que de esta manera tengan acceso a un bienestar materializado en una calidad de vida adecuada y digna. Sin embargo, este paradigma genera que los individuos no se constituyan en un fin para sí mismos, sino que los convierte en un medio para alcanzar fines económicos orientados a la producción eficaz y a las demandas del mercado.

De otra parte, la visión y el trabajo del docente es fundamental en la educación, ya que él es el encargado de formar y construir conocimientos no solo a través de su saber sino también a través de su ejemplo. Sumado a lo anterior, a pesar de las situaciones adversas de maltrato, agresión y violencia que se presentan en la escuela entre los estudiantes y asociado esto a los desafíos sociales, el docente cumple el papel de orientador que puede influir sobre los estudiantes, y por esta razón, los imaginarios sociales, de los maestros sobre el cuidado de la vida como capacidad fueron el foco de atención en esta investigación ya que

se pretendió comprender los modos en los que el cuidado de la vida aparece o se manifiesta en las prácticas de los docentes.

Finalmente, la educación como una práctica que inaugura a los seres humanos en el desarrollo de sus capacidades y, teniendo en mente que la escuela es el espacio donde los estudiantes se desarrollan como seres sociales, el grupo de investigación buscó identificar, analizar y comprender los imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida plasmados en las prácticas docentes de profesores de educación media de cuatro colegios de Bogotá; lo anterior determina la pregunta de investigación.

1.2.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida entre docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Comprender los imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida de cinco docentes de educación media en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar los modos en que se da la capacidad del cuidado de la vida ligados a las experiencias de cinco docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.
- Caracterizar los imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida a partir de los modos plasmados en las autobiografías de cinco docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

1. 4 Antecedentes

A continuación, se presentan las investigaciones de carácter internacional, nacional y local que tienen relación con los conceptos que están ligados al cuidado de la vida como capacidad. Cabe resaltar, que, al considerar el cuidado de la vida como capacidad, no se hallaron antecedentes sustanciales concernientes a dicha categoría. En este sentido, las categorías tenidas en cuenta en la búsqueda de trabajos precedentes fueron: *ética de cuidado, pedagogía del cuidado, cuidado de sí, y el cuidado en la educación.*

1.4.1. Antecedentes internacionales. En primer lugar, Victoria Vásquez (2009) en su investigación *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*, propuso un análisis exhaustivo de lo que planteó dicha autora con respecto a las

prácticas del cuidado dentro de la educación. Para tal fin, Vásquez utilizó el método hermenéutico y expuso las aportaciones de la ética del cuidado a la educación ciudadana. Dicho estudio concluyó que el principal fin de la educación debe ser el producir personas competentes que cuiden, y que los maestros, además de preocuparse por el éxito académico de sus estudiantes, se interesen en que estos se desarrollen completamente como personas morales (Vásquez, 2009). De igual forma, se planteó que el currículo de las instituciones debía partir desde las necesidades reales y actuales, estableciendo el cuidado como un eje articulador que guíase las relaciones que se dan en el ámbito educativo.

Ahora bien, el proyecto realizado por la Fundación para la Reconciliación en el año 2014 en 7 (siete) colegios de diversos países latinoamericanos (Colombia, Argentina, México y República Dominicana) consistió en la implementación de una propuesta de intervención para la promoción del cambio escolar. Así, el pilotaje *Al corazón dale la razón. Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación en el Colegio*, pretendió centrar la educación en el ejercicio de la convivencia con el fin de mejorar la calidad de esta. A través de dicha propuesta se lograron diversos cambios y avances en las instituciones educativas frente a las dinámicas y la conciencia hacia el cuidado: En primer lugar, se generaron ambientes de Cuidado que contribuyeron al bienestar general de la comunidad educativa; los docentes experimentaron cambios en las relaciones personales y laborales en la educación de sus emociones; la comunidad educativa (estudiantes, docentes) comenzó a reconocer la importancia y el valor del cuidado y de las emociones en la educación de las personas; y finalmente se dio un proceso de revisión de las estructuras y prácticas escolares desde la institucionalidad por parte de los mismos actores.

En cuanto a la tesis doctoral *La ética del cuidado como educación para la paz*, Irene Comins (2013), de España, quiso brindar un aporte sobre “un aspecto poco explorado: el cuidado y la ternura como competencias humanas para una convivencia en paz” (Comins, 2013). De este modo, esta investigación se preguntó por la ternura para la paz como una competencia humana que favorece la creación de la Cultura ciudadana; por la experiencia femenina del Cuidado y por las condiciones necesarias para las prácticas de éste y de la ternura. A modo de conclusión, Comins señaló varios aspectos relativos a la conexión de la ética del cuidado con la teoría de la no-violencia; el cómo las tareas de cuidado y atención disminuyen a medida que avanzan los procesos de mundialización y resaltó la importancia de superar las barreras de lo privado para alcanzar un nivel más global en el que se considere el conjunto de la humanidad. Así, este estudio invitó a la implementación de un sistema educativo más consciente de la importancia de una socialización en el cuidado y de una coeducación activa fundada en el pensamiento crítico.

Rodríguez, M., y Torío, S. (2005) en su investigación *El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado*, encontraron una influencia del docente en la construcción del dualismo de género en los niños de 3 a 6 años que se manifestó de forma inconsciente a través de las prácticas y los discursos especialmente de las maestras, los cuales estaban asociados a conductas de ayuda y cuidado. En otras palabras, hay un sustento de la feminidad hegemónica que se evidenció en los niños por medio del juego simbólico, y se reforzó en las niñas de estas edades con el ejemplo materno en el hogar y de la profesora en la escuela. Este estudio, que tuvo como objetivo el conocer los discursos de género del profesorado del segundo ciclo de educación infantil señaló que con poca frecuencia se estimuló a los niños a comportarse más allá de los roles sociales y estereotipos establecidos.

Finalmente, en lo que respecta a los antecedentes internacionales, María Eulalia Torres (2013) indaga sobre el discurso del aprendizaje colaborativo en línea desde la perspectiva de la ética del cuidado, la autora mostró la presencia del discurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en línea. De esta suerte concluyó que los docentes que verbalizan en mayor medida el aprendizaje colaborativo y la ética del cuidado desarrollaron prácticas educativas basadas en el compromiso y la atención continuada a los estudiantes, potenciando la interacción entre ellos y la profundización de los contenidos. Así, un buen docente además de tener un bagaje de conocimientos y habilidades para la enseñanza debía también poseer un alto componente relacional que supuso la construcción de valores y competencias.

1.4.2. Antecedentes nacionales. El trabajo de maestría *Propuesta de Gestión educativa para el Colegio Distrital Ciudad de Villavicencio IED, desde la perspectiva de la ética del cuidado de sí* elaborado por Bojacá y Robayo (2009), indagó acerca de la existencia de prácticas referidas a la ética del *Cuidado de Sí* en dicha institución educativa y sobre las implicaciones que tuvo en la fundamentación de una propuesta de Gestión educativa para la Institución. Al respecto, se encontró que los estudiantes manifestaron la existencia de prácticas relativas al *Cuidado de Sí* al afirmar que se sintieron apoyados en la resolución de conflictos tanto académicos como relacionales y el fomento de valores. De igual modo, los estudiantes expresaron una consciencia acerca de la importancia del cuidar de sí mismos, entendiendo que deben valorarse a través de prácticas de cuidado. Por su parte, los padres de familia orientaron sus concepciones hacia las cosas materiales, y la mayoría de los docentes de la institución respondieron de forma pertinente al concepto del *cuidado de sí*.

Por otro lado, Suárez, J., Martín, J., y Pájaro, C. (2012) realizaron una investigación en la Universidad del Norte (Barranquilla) que tuvo como objetivo indagar acerca del conocimiento y las concepciones que tienen los maestros sobre la ética. A este respecto, establecieron la relación que existe entre las teorías de la ética identificadas con la educación y la representación que tienen los maestros partícipes del estudio. Posteriormente, concluyeron que, entre los maestros, las profesoras se identificaron en sus concepciones con la ética del cuidado, mientras que, los profesores se identificaron con la ética aristotélica. De igual forma, este estudio confirmó que “las concepciones que tienen los maestros acerca de la ética se derivan de los problemas en la acción y de la conducta relacionados con sus prácticas educativas y experienciales particulares de su vida cotidiana” (Suárez, J., Martín, J., y Pájaro, C., 2012).

1.4.3. Antecedentes locales. La tesis de Martha Díaz (2009) se centró en identificar y analizar de qué manera se evidencian las éticas del cuidado en los procesos formativos que se dan en preescolar en la institución educativa San Bartolomé La Merced. Con este fin, se describió y se analizó la forma en la que se establece la relación entre las éticas del cuidado y la formación integral en la práctica educativa de tres maestros de dicha institución. Es así como se encontró que a pesar de que los docentes habían indagado acerca del tema y que en ciertas asignaturas tales como pastoral y filosofía trabajaban aspectos referidos al cuidado del cuerpo y del entorno, el colegio no poseía un proyecto que planteara las éticas del cuidado como base fundamental de la formación integral. Con todo y lo anterior, se hizo la invitación a promover e implementar la ética del cuidado en los procesos formativos de la institución.

El proyecto *La ética del cuidado como estrategia convivencial en el aula de clase. “El aula que soñamos”*, llevado a cabo por Sonia Camacho (2014) a partir de la metodología de Investigación Acción en el Aula, tuvo como fin explorar los procesos de convivencia en el aula y los significados construidos por los grupos. Fruto de este trabajo, se obtuvo la creación de ambientes de cuidado en la escuela frente a los conflictos donde comenzó a usarse el diálogo. Dicho proceso de transformación se dio bajo la premisa “*Yo me cuido, tú me cuidas*”. Todos nos cuidamos y somos amigos, evitemos tratarnos mal”, lo que generó poco a poco un espacio de diálogo, análisis y compromiso individual.

De manera similar, Martínez, Y., Rubiano, A. y Venegas, M. (2008) se preocuparon por mejorar el quehacer docente de las maestras de una institución en Bogotá llamada *Happy Day's XXI* a través de la implementación y la aplicación de prácticas relativas a la Pedagogía del Cuidado en preescolar. A partir de este trabajo, se generaron aprendizajes tanto para los docentes como para los padres de familia y estudiantes, participantes activos de las estrategias propuestas y de la reflexión permanente. Los niños, manifestaron cambios y logros en sus habilidades sociales, así como en el orden y el cuidado del entorno.

Llegado a este punto, se encontró la propuesta realizada por la Alcaldía Mayor de Bogotá (Bogotá Humana) que se tituló *Orientaciones para la acción en Cuidado y Autocuidado* del año 2014. Dicha propuesta trató de mostrar la importancia de saber *qué* (personas, cosas, instituciones, etc.) se debe cuidar y *por qué* es necesario hacerlo, y no del *cómo* hacerlo. Desde esta perspectiva, el trabajo propuso la ética del cuidado con el fin de hacer visible el “actuar cotidiano”, y aportó al mejoramiento de las relaciones de convivencia y a la construcción de ciudadanía. Para ello, se plantearon seis capacidades esenciales relacionadas con la propuesta temática del *cuidado* y el *autocuidado*, que son: 1)

Dignidad y derechos, 2) Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, 3) Deberes y respeto por los derechos de los demás, 4) Sensibilidad y manejo emocional, 5) Participación, 6) Identidad. Siguiendo esta lógica, la cartilla mostró también, situaciones concretas y propuso respuestas a dichas situaciones a modo de comparación entre la ética de la justicia (entendiéndola como aquella que busca la universalidad y la generalidad) y la ética del cuidado (que se centra en la particularidad ante todo para proceder). Finalmente, se brindó algunas pautas para que las actitudes de cuidado, luego de ser adoptadas de forma individual, trascendieran hacia la colectividad, es decir hacia la comunidad educativa en este caso.

Se resalta también la propuesta de investigación de Rivera, C. (2008) quien mostró la posibilidad de comprometer la enseñanza con el propio pensamiento en los diferentes espacios de la vida humana desde la teoría del cuidado. A partir de los objetivos de este trabajo, se reconoció el cuidado como una alternativa para la educación moral desde diferentes puntos, entre ellos: *cuidar* desde la educación del cuidado significa reconocer activamente al otro tanto en su afectividad como en su diferencia fundamentándose en la responsabilidad de sí mismo y de los otros; la ética del cuidado no se olvida ni relega a un segundo plano de la vida cotidiana, hace parte de ella en los diversos cuidados habituales, en el quehacer diario, en las actividades corrientes, y se preocupa por atender a los valores internos; la ética del cuidado anhela ampliar el grado de afectividad en las relaciones sociales y personales, más allá de los esfuerzos intelectuales, reconociéndole su importancia y su función, entre otras reflexiones cuya importancia debe tenerse en cuenta.

Finalmente, se trae a colación el trabajo de Gómez, M., Leyton, G., y Perea, L. (2015) en su tesis de maestría, quienes analizaron la presencia y la promoción de la ética del cuidado en los textos escolares de grado noveno en Colombia. Este estudio concluyó que

“La ética del cuidado sí está presente en los textos escolares, y dicha presencia se evidencia a través de las temáticas, las cuales son de dos tipos: relacionadas directamente con la ética del cuidado, y cuando son propias al currículo de noveno grado.” (Gómez, M., Leyton, G., y Perea, L., 2015). Así, la ética del cuidado es promovida en los textos desde temáticas y términos presentados en diversas formas.

A partir de la revisión de los antecedentes encontrados, se observó que la mayoría de las investigaciones relacionadas con el "cuidado" están ligadas a la educación, la construcción de personas empáticas y el fortalecimiento de la cultura ciudadana, donde el maestro cumple un papel fundamental en la formación integral de los niños, todo lo anterior con el fin de promover ambientes de armonía y sana convivencia que se reproduzcan en la sociedad y que permita mejorar la calidad de los seres humanos. Seguido a lo tratado hasta aquí, se hizo imperativo versar sobre los referentes conceptuales que sustentaron el corpus de la investigación.

CAPÍTULO 2

MARCO CONCEPTUAL

2.1. Martha Nussbaum. La capacidad del cuidado de la vida

2.1.1. El enfoque de capacidades: una visión de la filósofa Martha Nussbaum.

El enfoque de capacidades de Nussbaum (2012) es una alternativa a los enfoques que miden, teorizan, regulan y dominan la vida de los seres humanos. Esto significa una determinación total del género humano de acuerdo con una concepción económica, que produce una banalización de la existencia humana ya que ésta se convierte en un medio y no en un fin.

Con todo y lo anterior, se hace preponderante preguntarse ¿por qué hablar de capacidades? Desde Nussbaum, una capacidad es la noción de agencia (libertad de actuar conforme a su decisión) que una persona tiene para ser y hacer, debido a que los seres humanos tienen el derecho primordial de considerarse un fin en sí mismos auto definiéndose. La filósofa estadounidense lo señaló de esta forma: “Dicho de otro modo, el enfoque concibe a cada persona como un fin en sí mismo y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano” (Nussbaum, 2012 p. 38).

Es por este motivo que el enfoque se convierte, como se mencionaba anteriormente, en una alternativa real, pues permite pensar al ser humano en su particularidad; una opción subversiva al *status quo* que permea la actualidad: “es, por lo tanto, un enfoque comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas” (Nussbaum, 2012, p. 38). Es significativa la importancia de un enfoque como este si se enmarca en el contexto nacional donde se puede entrever en la sociedad una necesidad por preguntar *¿qué tan libres somos de ser lo que queremos ser?* y no lo que *debemos ser*, de acuerdo con una medición gubernamental o econométrica.

Conviene, en definitiva, ahondar en la comprensión del enfoque de las capacidades, una disyuntiva ideológica, “el enfoque de las capacidades se aparte de toda una tradición en economía que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso que se puede hacer de ellas” (Nussbaum, 2012, p. 45), es decir, una perspectiva sistémica del ser humano.

Paralelamente, deben considerarse los diversos tipos y especies de capacidades de acuerdo con la noción de la filósofa. En primera instancia la capacidad es definida como “las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar” (Nussbaum, 2012, p. 40). A saber, los funcionamientos son tomados como las oportunidades que ofrecen el o los contextos en los cuales una persona habita y se desarrolla. Estos funcionamientos nutren la *agencia* del sujeto, le permiten ser y hacer, es más, afirma en su texto Nussbaum que estos funcionamientos deben ser ofrecidos sustancialmente por el gobierno, el cual debe inquietarse por el bienestar de sus ciudadanos. Nussbaum lo definió de este modo: “los funcionamientos son *seres y hacer*es que, a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades” (Nussbaum, 2012, p. 44).

Empero, es necesario clarificar que “las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas individuales, y sólo luego, en sentido derivado, a los colectivos” (Nussbaum, 2012, p. 55). Esta pertenencia atomizada tiene una razón de ser debido a la existencia de unas capacidades denominadas *básicas*; “las capacidades básicas son las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación” (Nussbaum, 2012 p. 43), que, en otras palabras, las bases de unas capacidades mayores son aquellas que constituyen una médula, un trípode sobre el cual se desarrollan. Seguidas a estas capacidades primigenias, se encuentran aquellas que denomina Nussbaum

como *centrales*, son diez en total y se caracterizan por ser “lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna” (Nussbaum, 2012, p. 53). Estas capacidades son: 1. Vida, 2. Salud física, 3. Integridad física, 4. Sentidos, imaginación y pensamiento, 5. Emociones, 6. Razón práctica, 7. Afiliación, 8. Otras especies, 9. Juego y finalmente 10. Control sobre el propio entorno.

En lo que respecta a esta investigación, se hace importante resaltar las capacidades centrales propuestas por Nussbaum “*Razón práctica*. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.” (Nussbaum 2012 Pág. 54) y “*Afiliación*. a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás.” (Nussbaum 2012 Pág. 54). Si se analiza cuidadosamente la raíz y sentido de las capacidades *seis* y *siete*, se identifican rasgos cercanos a ese *cuidar de la vida* como capacidad, que, de hecho, fue constituida congregando en su interior varias de las capacidades centrales de Nussbaum.

Podría cuestionarse aquí la unión de diferentes capacidades generando cambios en la teoría de la filósofa, pero es la misma autora quien señala esta posibilidad; algo que valida la exploración conceptual de la investigación. Por consiguiente, el cuidado de la vida como capacidad tiene en sí un eje que sostiene la propuesta de Nussbaum.

“Las capacidades centrales se sustentan mutuamente entre sí en múltiples sentidos. Dos son, sin embargo, las que parecen desempeñar un papel arquitectónico diferenciado, pues organizan y tienen una presencia dominante sobre las demás. Son las de la afiliación y la razón práctica. Dominan sobre las demás en el sentido que, cuando las otras están presentes de manera acorde con la dignidad humana, esas dos están entretejidas en ellas” (Nussbaum, 2012 p. 59).

Retomando y afianzando lo dicho hasta el momento, el enfoque de capacidades teoriza la oportunidad de pensar la vida de los seres humanos en clave de dignidad, de justicia social, de capacidades, de esperanza de poder ser lo que se desee y cómo el Estado (entiéndase los gobiernos) está en la obligación de crear, acompañar e intensificar esta coyuntura que pone al ser humano en la escala más alta de los intereses gubernamentales.

Hasta aquí se ha hablado de las capacidades tanto las básicas como las centrales y en este sentido se hace necesario entonces mencionar dos clases de capacidad restantes que siendo las últimas en ser enunciadas no significa que sean menores, se hablará aquí de las capacidades *internas* y *combinadas*. Nussbaum define de esta suerte las *internas*, “esos estados de la persona (que no son fijos, sino fluidos y dinámicos) son lo que yo denomino capacidades internas” (Nussbaum, 2012, p. 41) es decir, lo *interno* hace alusión a una clase de disposición para interactuar con su realidad, es una base sobre la cual se desarrolla la capacidad *combinada*, está a su vez es “la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas” (Nussbaum, 2012, p. 42). Dicho de otro modo, las capacidades combinadas son el puente, una interacción del sujeto con su realidad.

Nussbaum profundizó en la dinámica de estas capacidades, en el cómo la capacidad interna depende de la capacidad combinada con relación al contexto donde tiene lugar la interacción: “la distinción entre las capacidades internas y las combinadas no es diáfana, ya que una persona adquiere normalmente una capacidad interna gracias a cierta forma de funcionamiento y puede perderla si carece de la oportunidad de funcionar. Pero esta diferenciación constituye una especie de método heurístico útil con el que diagnosticar los logros y las deficiencias de una sociedad” (Nussbaum, 2012, p. 43). De hecho, la filósofa escudriñó sobre el papel de los gobiernos, de la sociedad misma de ofrecer las oportunidades para que estas capacidades internas a desarrollar no caigan en el olvido, en el desuso.

Entonces, seguido a la responsabilidad gubernamental en general, está en definitiva la obligación social, comunitaria por indagar sobre sus derechos, sobre su dignidad pero sobre todo dicha obligación, se insiste aquí, recae en los sujetos elegidos democráticamente “Si entendemos que una sociedad es mínimamente justa hasta que no facilita a sus miembros las precondiciones de una vida que esté a la altura de la dignidad humana, entonces incumbe a los actores políticos indagar y determinar qué elementos se necesitan para que una vida sea así” (Nussbaum, 2012, p. 95). La misión de una vida que dignifique desde las capacidades demuestra, sin lugar a duda, una aproximación a un desarrollo que respetaría la individualidad de los sujetos, un enaltecimiento de los fenómenos que dan lugar en los sujetos, estos que sólo pertenecen a cada persona.

Estos fenómenos mencionados anteriormente, son teorizados por Nussbaum bajo el uso del concepto de *conación activa*: “La noción de dignidad está estrechamente relacionada con la idea de conación activa” (Nussbaum, 2012, p. 51), siendo

más preciso, “La conación (striving) es aquella parte del sujeto humano referida a sus anhelos, esfuerzos, motivaciones y deseos. (Nussbaum, 2012, p. 51). Por lo anterior, el sujeto y su deseo son piezas centrales del enfoque de las capacidades, dicho de otra manera, las abstracciones sobre los deseos humanos, la visión de lo general se desvirtúa, no todos los seres piensan lo mismo, ni desean lo mismo, compartiendo una manera única ni lo enuncian de un solo modo, por ende, se debe relativizar el cómo abordar la vida en torno a las políticas que apuntan a un desarrollo social.

Es una exigencia, desde Nussbaum; un respeto por la vida del ser humano, lo que ésta signifique en sí “la exigencia fundamental de mi concepción de la justicia social es la siguiente: el respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos y las ciudadanas estén situados por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas” (Nussbaum 2012, p. 56). Hay que volver la mirada sobre el ser humano, no tomar al humano tangencialmente, él debe estar en el núcleo de la discusión social: “este énfasis en la persona es de suma importancia de cara a la orientación de las decisiones políticas, pues no pocas naciones han entendido la familia, por ejemplo, como una unidad homogénea a la que apoyar desde el Estado” (Nussbaum, 2012, p. 55).

Recapitulando lo expuesto hasta aquí, el enfoque de capacidades enmarca la vida de los seres humanos en un ideal atomizado, particular, propio, digno, ajeno a los ideales materialistas que propenden por el lucro y desarrollo económico masificado haciendo de los humanos piezas de engranajes. Sin embargo, siendo la *capacidad del cuidado de la vida* la incógnita central de esta investigación ¿qué vendría a ser este como capacidad? Una vez entendido el concepto de capacidad desde la teoría de Nussbaum, los

tipos y sus funcionamientos. Acto seguido, como construcción propia de la investigación basada en lo postulado por la filósofa estadounidense, el cuidado de la vida como capacidad es un *modo de ser y hacer con el otro ligado a las nociones de dignidad, respeto y felicidad*.

2.2. Michel Foucault. Las tecnologías del yo. Ocuparse de sí, cuidar de sí.

Para iniciar se hace imperante aclarar ciertos elementos ligados a la teoría de Michel Foucault (1996). Tales son los conceptos de *gnôthi seauton* y *epimeleia heauton*. El primer enunciado traduce al castellano “*conócete a ti mismo*” y el segundo “*cuidado de sí*”. Pero ¿para qué hacer esta aclaración?, bueno, si se hiciera un sondeo entre los lectores de este texto sobre cuál de las dos proposiciones griegas mencionadas (“conócete a ti mismo” y “cuidado de sí”) ha escuchado, quizá, la primera sea la elegida. Estas dos sentencias, sobre todo la segunda, será un elemento básico de este texto sobre la cual se ahondará.

Entrando en la exégesis de lo dicho atrás, la distinción entre los dos enunciados es resultante de un marco histórico que ha sucedido la humanidad. Este marco y su abordaje crítico ha sido trabajado y elaborado por Michel Foucault. Los postulados del filósofo nacido en Poitiers, quien fuera profesor del Collège de France, respondieron a “trazar una historia de las diferentes maneras en que, en nuestra cultura, los hombres han desarrollado un saber acerca de sí mismos: economía, biología, psiquiatría, medicina, y penología” (Foucault, 1996 p.47).

El trabajo de Foucault profundizó sobre el cómo los sistemas de pensamiento tienen un marco genealógico, arqueológico del saber que le constituyen y existe un deber disciplinar de conocer y respetar la historicidad de cada saber. Sin embargo, la intención de este texto no yace en la descripción de lo postulado por Foucault (que sin dudas es interesante), sino en lo ligado a ese *epimeleia heauton*, a ese *cuidado de sí*. Un aparte que podría ser la base de la interacción del humano consigo mismo y con los demás contextualizado en un sinnúmero de saberes.

Al ser puesto en escena por un filósofo, el *epimeleia heauton*, le supondría como una “idea filosófica” lo cual es un error colosal. Foucault lo explica de esta manera :

« On ne saurait cependant s'en tenir là. Ce serait une erreur de croire que le souci de soi a été une invention de la pensée philosophique et qu'il a constitué un précepte propre à la vie philosophique. C'était en fait un précepte de vie qui, d'une façon générale, était très hautement valorisé en Grèce » (Foucault, 1980-1981 p.396)

El *souci de soi* (que traduce del francés como *preocuparse de sí* o *cuidado de sí*) era un precepto de la vida en Grecia, una máxima que prescribía el actuar de los sujetos letrados en el país heleno. El punto coyuntural del cuidado del sí es la toma por parte de los filósofos de la tradición griega para constituirle como una idea filosófica, una base para el “conócete a ti mismo” (*obsérvese aquí el concepto base*). Es así como el *cuidado de sí* era propio de todos los ciudadanos (recuérdese que por ciudadanos en la antigua Grecia se hacía

referencia sólo a los hombres mayores de 40 años, aristócratas y por lo tanto no eran serviles a nadie, sólo a la contemplación de sí mismos) de Grecia: el *ocuparse de sí*.

Epicuro (341-270 a.C) le añadía al *cuidado de sí* el concepto de *tarea*. “Epicuro escribe que nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para ocuparse uno mismo, de la propia alma. Uno debería filosofar cuando es joven y también cuando es viejo. Era una tarea que había que cumplir a lo largo de la vida” (Foucault, 1996 p. 53). A su vez Sócrates (470-ib-399 a.C) atañe al *ocuparse de sí* la calidad de *deber*: “Para Sócrates, ocuparse uno de sí mismo es el deber de un hombre joven, pero más tarde, durante el período helenístico, se considera como una obligación permanente que dura toda una vida” (Foucault, 1996 p. 60).

Alcibíades (450-404 a. C) estadista, militar, político, e hijo de aristócratas y quien fuese amigo de Sócrates, pretendido por el filósofo Ateniese debido a su *belleza y altivez*, exponía en una de sus ideas la *naturaleza del sí*:

“El sí no es el vestir, ni los instrumentos, ni las posesiones. Ha de encontrarse en el principio que usa esos instrumentos, un principio que no es del cuerpo sino del alma. Uno ha de preocuparse por el alma: ésta es la principal actividad en el cuidado de sí. El cuidado de sí es el cuidado de la actividad y no el cuidado del alma como sustancia” (Foucault, 1996, p. 59).

De hecho, partiendo del cuidado del alma, la sustancia del ser, Alcibíades consideraba que se podía hablar, por ende, de una preocupación por el otro, es decir, un *cuidado del otro que parte sí* «*S'occuper de soi n'est donc pas une simple*

préparation momentanée à la vie; c'est une forme de vie. Alcibiade se rendait compte qu'il devait se soucier de soi, dans la mesure où il voulait par la suite s'occuper des autres»

(Foucault 1980-1981 p.398). Sumado a esta filiación por la finalidad del cuidar, Alcibíades adjuntó al cuidado del sí un concepto fundamental: *querer* (voulait), esto, dicho de otro modo, es un estar decidido por el cuidar de sí y del otro.

Recapitulando lo dicho hasta este aparte, el *ocuparse o cuidar de sí* era un principio cívico que concernía al alma en la Grecia antigua. En otras palabras, el *epimeleia heauton* era una decisión, una tarea, un deber. Foucault lo explicaba de esta forma: “el precepto “ocuparse de sí mismo” era, para los griegos, uno de los principales principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida” (Foucault, 1996 p.50).

Fue así como, en el principio, el *epimeleia heauton* era la base (rescatando lo señalado anteriormente) del *gnôthi seauton*. Pero no fue así para siempre; éste cayó en desuso imponiéndose la idea popular del *conócete a ti mismo*. Es de este modo que Foucault comenzó a buscar qué produjo este cambio en la *cultura antigua*:

“Me gustaría analizar la relación entre el cuidado y el conocimiento de sí en la cultura antigua, la relación que había en las tradiciones grecorromanas y cristianas entre el cuidado de sí y el principio demasiado conocido del “conócete a ti mismo”, puesto que se trata de distintas formas de cuidado, se trata de distintas formas del yo” (Foucault, 1996 p. 53).

Estas distintas formas de *yo* develadas son *cuidados* diferentes que convergen en el sujeto de acuerdo con unos paradigmas de pensamiento basados en referentes tanto religiosos como filosóficos “Podemos ver que el ascetismo cristiano, como la filosofía antigua, se coloca bajo el signo del cuidado de sí. La obligación de conocerse a sí mismo es uno de los elementos de su preocupación central” (Foucault, 1996 p. 52). De cierto modo, la transición de la ética filosófica a la moral cristiana se dio a partir de una mutación de los principios, una asociación de premisas seculares con la cristiandad primitiva.

El *cuidado de sí* seguía teniendo un papel importante, sin embargo, ese meditar o reflexionar, denominado por los griegos como *askesis*, comenzó a depender de otro: alguien superior a quien requería dicho acto de reflexionar sobre sus culpas. Es de este modo que apareció en el plano de lo religioso la necesidad de confesar las culpas, las penas con alguien más que sí mismo. De tal suerte que el ocuparse de sí mismo comenzó a necesitar de otro, un interlocutor consigo mismo.

Se debe sumar a ese respecto que la moralidad cristiana requería de un conocimiento de sí. Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, el cuidado se debía, de algún modo, eliminar puesto que, el deber ser de todo cristiano yacía en preocuparse de los otros renunciado a sí mismo. Un acto paradójico sin duda alguna como lo enunció Foucault en su momento. Seguido a esto, sucede un rechazo constante a sí mismo, se insiste aquí en entender el modo como la cristiandad permeó al cuidado de sí hasta el punto de hacerle casi desaparecer:

“Desde el siglo XVI, la crítica a la moral establecida ha sido emprendida en nombre de la importancia que tiene el reconocimiento y el conocimiento del yo.

Por este motivo, resulta difícil considerar el interés por uno mismo como compatible con la moralidad. El “conócete a ti mismo” ha oscurecido al “Preocúpate de ti mismo”, porque nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto” (Foucault, 1996 p.54)

De igual modo, es necesario sumar a la renuncia de sí, la noción cristiana de “salvación”, es de esta suerte que la fe influyó de acuerdo con los postulados de la trascendencia, una vida más allá de la terrenal y uno de los vehículos para la redención a la tierra prometida era el conocerse a sí mismo:

“Nos inclinamos más bien a considerar el cuidarnos como una inmoralidad y una forma de escapar a toda posible regla. Hemos heredado la tradición de la moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación. Conocerse a sí mismo era paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo” (Foucault, 1996 p. 54)

Recapitulando las ideas claves hasta este punto, se puede afirmar que el cuidado de sí ha tenido dos momentos: el primero, es su aparición en la tradición clásica donde era la base del conócete a ti mismo. El cuidar de sí era una tarea, un deber, una voluntad que tenía lugar en los ciudadanos de la antigua Grecia. En segundo lugar, el cuidado de sí fue desdibujado en la transición histórica al paradigma cristiano donde el cuidado de sí se convirtió en acto carente de fe, pecaminoso y sobre todo soberbio.

Entonces de ese modo los sujetos pasaron de una contemplación de su ser a una contemplación traspasada por los misterios de la fe cristiana donde todos pecaban, debían ser más cercanos al cielo y menos a lo humano. Ese modo mencionado al principio aludía en la antigüedad al método epistolar, la intención máxima era reactivar para cada uno las verdades que eran o no necesarias para el ser y plasmarlas en el papel, una sorprendente tradición antigua:

“El sí mismo es algo de lo cual hay que escribir, tema u objeto (sujeto) de la actividad literaria. Esto no es una convención moderna procedente de la Reforma o del romanticismo: es una de las tradiciones occidentales más antiguas. Ya estaba establecida y profundamente enraizada cuando Agustín empezó sus Confesiones” (Foucault, 1996 p.62)

Ese “sí mismo” mencionado por Foucault implicaba una técnica de trabajo, para hacer más clara la idea una estrategia que glosaba y decodificaba las rutinas en clave del cuidar de sí. Es aquí preponderante hacer una asociación de la metodología que se usó para esta investigación y este cuidado de sí que versaba sobre los seres de los sujetos, algo simbólico para este estudio ya que se rescató una tradición más antigua que la cristiandad misma bajo otro nombre, pero con un sentido original, compartido:

“Una de las características más importantes de este cuidado implicaba tomar notas sobre sí mismo que debían ser releídas, escribir tratados o cartas a los amigos para ayudarles, y llevar cuadernos con el fin de reactivar para sí mismo las verdades que no necesitaba” (Foucault, 1996 p.62)

Empero lo dicho hasta este acápite, el cuidado de sí es la piedra angular de las tecnologías del yo (éstas son cuatro en total); en realidad, cada tecnología es un punto de reflexionar sobre los modos de vida, unas elecciones de existencia donde se fijan los fines y medios del sí « Il est certain en effet que la « technologie de soi » - réflexion sur les modes de vie, sur les choix d'existence, sur la façon de régler sa conduite, de se fixer à soi-même des fins et des moyens » (Foucault, 1981-1982 p. 387).

Para Foucault existen cuatro tecnologías del yo, las cuales son sistémicas, funcionan interconectadas de manera que, no se pueden abordar fraccionadamente. El mismo Foucault lo propuso así “estos cuatros tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación” (Foucault 1996 p.48). Sin más preámbulos "las tecnologías del yo" son las siguientes:

“debemos comprender que existen cuatro tipos principales de “tecnologías”, y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de la producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías del poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en un objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma”. (Foucault, 1996 p. 48)

Es aquí donde se aclara que para la finalidad y la especie de la presente investigación se tomó sólo partido a la última tecnología puesto que es la resultante del estudio de Foucault expuesto desde el principio de este texto, es decir, todo el desarrollo que ha tenido el cuidado de sí en la antigüedad y su crisis con el cristianismo. Recapitulando, el trabajo arqueológico de Foucault permitió entender en torno a la capacidad del cuidado de la vida un marco teórico, y sobre todo histórico; de tal forma que el cuidado del sí que da paso al cuidado del otro es una inquietud que necesita de una reformulación con el fin de promover el cuidado de la vida como capacidad.

2.3. Ética de la alteridad de Emmanuel Levinas

La ética del filósofo Emmanuel Levinas es una alternativa a toda ética basada en racionalismos kantianos producto de una “cartesianidad” acérrima. Es una ética que propone una visión particular debido a que esta se convierte en el origen de un discurso social y filosófico alternativo. La alteridad representa un “rostro”, ese o aquél que no es sí mismo, sino infinitud. Entender el o lo Otro en su no-finitud es un desafío para la perspectiva existencialista donde se propende por la clásica percepción de sí mismo en el cual no hay en ningún apartado que haga referencia a un Otro. Las premisas expuestas anteriormente, son algunas de las ideas fundamentales de la ética de la alteridad. En efecto, en lo que concierne a este texto, se intenta abarcar y exponer la especie fundamento de esta teoría.

En primer lugar, Levinas, lituano de nacimiento y de origen judío, emigró a Francia en 1920 donde tomó clases en la Universidad de Estrasburgo. En este lapso tuvo contacto en la Universidad Friburgo con Edmund Husserl y Martin Heidegger (siendo

más específico en 1928), sus postulados, se convirtieron en objeto de algunos trabajos; tal es el caso del libro *“Teoría de la intuición en la Fenomenología de Husserl”*. Naturalizado francés en 1930, sirvió en el ejército de dicho país durante la II Guerra Mundial y estuvo preso en un campo de concentración donde recibió el trato de los demás franceses al ser soldado, por ende, no lo ejecutaron por su religión y origen. Por el contrario, su familia no corrió la misma suerte en Lituania: todos ellos fueron exterminados.

La obra de la *ética de la alteridad* se enmarcó en el ambiente de la posguerra. En dicho periodo se indagó por el sentido de la vida y las dinámicas sociales (lo cual definió el campo intelectual por al menos 30 años posteriores al conflicto). Se puede acotación en este apartado una verdad conocida y aceptada por todos: la guerra marcó un antes y un después en la lógica mundial, sacudiendo los cimientos de la civilización occidental especialmente. Es decir, la mayoría de los trabajos intelectuales teorizaron, analizaron e interpretaron el sentido y la “lógica” de los eventos que llevaron a la destrucción de Europa tanto física como moralmente; en efecto, el trabajo de Levinas no fue la excepción.

Para 1971, Levinas publicó *Totalidad e infinito*, obra que condensó los postulados sobre la alteridad, es así como su propuesta despegó de una distinción de lo que denominó él como el *deseo metafísico* haciendo hincapié en la diferencia entre lo que se nombra como *deseo* y *necesidad*: *“El Deseo es deseo de lo absolutamente Otro. Fuera del hambre que se satisface, de la sed que se calma y de los sentidos que se aplacan, la metafísica desea lo Otro más allá de las satisfacciones”* (Levinas, 1999 p. 58). Ahondando en el deseo, lo metafísico expone una evocación de carácter intersubjetivo, etéreo. Este es contrario a las necesidades fisiológicas de los sujetos que, de cierto modo, son

próximas a la concupiscencia; el deseo parte de sí hacía y con lo Otro, por ende, se trata como se mencionó atrás de una intersubjetividad.

Es ahí donde el deseo metafísico no tiene relación con las fronteras de lo físico, asciende a un estadio que pertenece a lo identitario, factor conformante del ser “El movimiento metafísico es trascendente y la trascendencia como deseo e inadecuación, es necesariamente una trascendencia. La trascendencia por la cual el metafísico la designa tiene esto de notable: que la distancia que expresa – a diferencia de toda distancia – entra en la manera de existir del ser exterior” (Levinas, 1999 p. 59). Dicho en otras palabras, un deseo por ser, que es exterior al ser Mismo.

Las trascendencias hacen alusión a los movimientos del ser en relación con y hacia el Otro y con él mismo, dicho de otra manera, los modos en los que un ser es con el Otro son cercanos a lo que Heidegger señaló como “ser con otro”, *un otro que es ahí* (recuérdese el concepto facticidad). Sin embargo, Levinas entiende las trascendencias como los fenómenos determinados por las realidades vividas, imaginadas: lo Otro. Estas se empilan, nutren la identidad “de estas realidades, puedo “nutrirme” y, en gran medida, satisfacerme como si me hubiesen simplemente faltado. Por ello mismo, su alteridad se reabsorbe en mi identidad de pensante o de poseedor. El deseo metafísico tiende hacia lo totalmente otro, hacia lo absolutamente otro” (Levinas, 1999 p. 57).

La posesión expresada desde el pensamiento a la que alude Levinas, es un acto subversivo, ya que se convierte en un salto a lo desconocido. No hay un antecedente en la antigüedad grecorromana que piense desde el Otro el sí, el Yo; sólo movimientos del ser sobre sí mismo: “el deseo metafísico no aspira al retorno, puesto que es deseo de un país en el que no nacimos. De un país completamente extraño, que no ha sido nuestra patria y al que no iremos nunca. El deseo metafísico no reposa en ningún parentesco previo” (Levinas, 1999 p. 58).

La alteridad propone una óptica paralela a la convencional del Yo. Es un ser que existe en el mundo, tiene una estancia en él, es histórico (ipseidad), y, por ende, es un ser consciente de sí (yoico), lo que señaló Levinas como Mismo:

“Es necesario partir de la relación concreta entre un yo y un mundo. Este, extraño y hostil, debería, en buena lógica, alterar el yo. Ahora bien, la verdadera y original relación entre ellos, y donde el Yo se revela precisamente como el Mismo por excelencia, se produce como estancia en el mundo” (Levinas, 1999 p. 61).

Hasta el momento, lo único novedoso en la concepción del *Yo* en Levinas es el término Mismo. Empero lo dicho, el *Yo* sufre una transformación encasillada en el Otro, esto se ahondará *a posteriori*. La negación del yo por el sí, establece un derrotero ligado a la renuncia de la individualidad, y visto así, según Levinas el ser es capaz de identificar un Sí.

“La alteridad del yo, que se toma por otro, puede impactar la imaginación del poeta, precisamente porque no es más que el juego del Mismo: la negación del yo por el sí es precisamente uno de los modos de la identificación del yo” (Levinas, 1999 p. 61).

El identificar el sí por el Otro resuelve una voluntad de ser con la exterioridad diversa. Esta es absoluta “la alteridad, la heterogeneidad radical de lo Otro, solo es posible si lo Otro es otro con relación a un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida, servir de entrada a la relación, ser el Mismo no relativamente, sino absolutamente” (Levinas, 1999 p.60). La alteridad no puede ser una instancia, algo ligado a la concepción fenomenológica, es decir, el *mundo de vida* del sujeto es una vivencia, aunque esta pueda ser imaginada no representa, no evoca simplemente porque es una construcción cargada de lo Otro. De lo contrario sería sólo el Mismo, un acto del yoico (consciencia de sí) “la relación metafísica no podría ser, propiamente hablando una representación, porque lo Otro se disolvería allí en el Mismo: toda representación se deja interpretar esencialmente como construcción trascendental” (Levinas, 1999 p. 62).

Dicho lo anterior, la alteridad permite un identificar del sí de un sujeto por medio de la relación con lo Otro, a saber, no significa que lo Otro ahora hace parte del Mismo sino al contrario; se trata de una relación que parte de una consciencia con lo Otro y no de una concepción como se puntualizó anteriormente:

“El hecho de que el rostro mantiene por el discurso una relación conmigo, no lo alinea en el Mismo, permanece absoluto en la relación. La dialéctica solipsista de la consciencia siempre sospechosa de su cautividad en el Mismo, se

interrumpe. La relación ética que sostiene el discurso no es, en efecto, una variedad de la conciencia cuyo rayo parte del *Yo*” (Levinas, 1999 p. 209).

La relación con lo Otro tergiversa la noción del poder del ser sobre sí mismo, ya que la exterioridad, ahora su existencia permea una relación no-abarcadora de lo Otro. “Lo que se da, lo que se toma, se reduce al fenómeno, descubierto y ofrecido a la aprehensión, que arrastra una existencia que se suspende en la posesión. Por el contrario, la presentación del rostro me pone en relación con el ser” (Levinas, 1999 p. 225).

Hasta el momento se ha versado sobre la alteridad como una alternativa al ensimismamiento del ser en sí mismo. De igual forma, también se ha descrito el modo en que la exterioridad, lo Otro, permea el sí del sujeto y la oportunidad de romper con el solipsismo profundizado por el existencialismo desde Kierkegaard. No obstante, aquí cabe la pregunta sobre el *¿cómo aparece lo Otro frente al sí?* Al respecto, Levinas nombró lo Otro bajo una expresión: el “rostro”. Dicho en otros términos, el modo de aparecer de lo Otro, es una revelación constante que constituyó una relación alterna con el Otro, la otredad nace allí y constituye la existencia misma *ipso facto*: “El otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero su rostro, en el que se produce su epifanía y me llama, rompe con el mundo que puede sernos común y cuyas virtualidades se inscriben en nuestra naturaleza y que desarrollamos también por nuestra existencia” (Levinas, 1999 p. 208). Este rostro en lo que se ofrece lo Otro, no responde a modelos ni sistemas, la desnudez del rostro es por sí, única ya que el sí percibe de una manera relativa. Quizá no hay un camino para sistematizar lo Otro, clasificarle, encasillarle de un golpe.

“La desnudez del rostro no es lo que se ofrece a mí para que lo deleve y que, por esto, me será ofrecido, a mis poderes, a mis ojos, a mis percepciones en una luz exterior a él. El rostro se ha vuelto hacía mí y es esa su misma desnudez. Es por sí mismo y no con referencia a un sistema” (Levinas, 1999 p. 98).

Es claro hasta este acápite el vehículo por el cual se estableció una relación con lo Otro, los lazos se crearon a partir del decir, desde el hablar, un canal por construir con lo Otro usando la lengua “ese “decir al Otro” –esa relación con el Otro como interlocutor, esa relación con un ente- precede a toda ontología. Es la relación última del ser. La ontología supone la metafísica” (Levinas, 1999 p. 71), se reconoce lo Otro en principio desde su esencia y luego desde su ser, su existencia.

“Reconocer al Otro, es pues, alcanzarlo a través del mundo de las cosas poseídas, pero, simultáneamente, instaurar, por el don, la comunidad y la universalidad. El lenguaje es universal porque es un pasar mismo del individuo a lo general, porque ofrece mis cosas al otro. Hablar es volver el mundo común, crear lazos comunes” (Levinas, 1999 p. 99)

La expresión del rostro siempre queda para quien es con el rostro. Son inertes, no cambian debido a que no hay una mutación al relacionarse, se siguen paralelos de acuerdo con el vínculo “el rostro en su desnudez me presenta la indigencia del pobre y del extranjero; pero esta pobreza y este exilio que invocan a mis poderes, me señalan, no se entregan a estos poderes como datos, siguen siendo expresión del rostro” (Levinas, 1999 p. 226).

Sumado a todo lo anterior, hay un concepto de Levinas que no ha sido tratado con detalle, este es la *infinidad*, por consiguiente, lo infinito es lo Otro, lo que no es el sí, el Mismo. Si se hace un análisis el sentido de la infinidad desde la alteridad de Levinas abarca de manera coherente la necesidad de la exterioridad que defiende la existencia del sujeto, es la trascendencia del ser la que tiene lugar en relación con la infinidad misma:

“Lo infinito es lo propio en un ser trascendente en tanto que trascendente, lo infinito es lo absolutamente otro. Lo trascendente es lo único ideatum del cual no puede haber más que una idea en nosotros; está infinitamente alejado de su idea – es decir exterior – porque es infinito” (Levinas, 1999 p. 73)

Profundizando el concepto de lo infinito, la relación con este se entabla de acuerdo a una transacción, un comercio enfocado en la sociabilidad, es aquí donde se puede develar un aspecto social del ser y su negociación con el infinito de lo Otro “la idea de lo infinito se produce en la oposición del discurso, en la sociabilidad. La relación con el rostro, con el otro absolutamente otro que no podría contener, con el otro, en ese sentido, infinito, es sin embargo mi Idea, un comercio” (Levinas, 1999 p. 210)

Este desarrollo de la alteridad anudada a la infinidad exterior del ser, el cual no puede ser generalizado o polarizado, este es el propósito de Levinas “describir en el desarrollo de la existencia terrestre, de la existencia económica como la llamamos, una relación con el Otro que no acaba en una totalidad divina o humana, una relación que no es una totalización de la historia, sino una idea de lo infinito” (Levinas, 1999 p. 76). Una idea que no tiene formas de ser totalizada a una esfera solamente humana o divina es una idea que se deconstruye en su pertinencia frente a quien le concibe “el rostro del Otro destruye en todo

momento y desborda la imagen plástica que él me deja, la idea de mi medida y a la medida de su ideatum: la idea adecuada” (Levinas, 1999 p. 74).

Resumiendo hasta aquí lo expuesto, sólo un sujeto puede ser un *Yo*, cuando es consciente de la infinitud del Otro, no la generaliza, lo absolutamente Otro es fundamental para un ser que entiende la alteridad, desde esa perspectiva constituye razones, dignidad, justicia que responde a la relatividad de los otros a una metafísica plena que antecede la ontología, como se señaló algunas líneas atrás. Un *Yo* en la alteridad renuncia al ensimismamiento y es responsable de lo Otro, del Otro, se aproxima, le sustituye, se resignifica con el Otro y no desde un solipsismo estrábico:

“Ser yo es, fuera de toda individuación a partir de un sistema de referencias, tener la identidad como contenido. El yo, no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece. Es la identidad por excelencia, la obra original de la identificación” (Levinas, 1999 p. 60).

Es necesario en este aparte remitirse a un elemento fundamental descrito antes. La importancia de la lengua en este dilema de la alteridad: “el lenguaje lleva a cabo, en efecto, una relación de tal suerte que los términos no son limítrofes en esta relación, que el Otro, a pesar de la relación con el Mismo, sigue siendo trascendente al mismo” (Levinas, 1999 p. 63). La trascendencia de la alteridad del *Yo* con el Otro parte de la relación establecida por la lengua es un sistema que lleva en su estructura una revelación *per se*.

“En esta revelación, el lenguaje como sistema de signos sólo puede constituirse. El otro interpelado no es un representado, no es un dato, no es un particular, por un lado, ya ofrecido a la generalización. El lenguaje, lejos de suponer universalidad y generalidad, sólo la hace posible. El lenguaje supone interlocutores. Una pluralidad. Su comercio no es la representación del uno por el otro, ni una participación en la universalidad, en el plano común del lenguaje. Su comercio, lo diremos pronto, es ético” (Levinas, 1999 p. 96)

Este comercio encasillado en el habla no desmerita, no suprime el Otro, le participa en la construcción de un sentido desde la pluralidad y es aquí donde se atraca, como quien llegase a buen puerto a la concepción de la ética desde la alteridad. Siguiendo la premisa de la construcción de un sentido, tiene lugar en el cuestionamiento del sí mismo, es el movimiento que da lugar al saber. La ética desde Levinas tiene lugar antes del saber, de la ontología, del ser mismo. En otras palabras, la ética de la alteridad es una antesala alterna, metafísica y, por ende, trascendente que nace en lo absolutamente Otro: en su rostro.

“El extrañamiento del Otro – su irreductibilidad al Yo – a mis pensamientos y a mis posesiones, se lleva a cabo precisamente como un cuestionamiento de mi espontaneidad, como ética. La metafísica, la trascendencia, el recibimiento del Otro por el Mismo, del Otro por Mí, se produce concretamente como el cuestionamiento del Mismo por el Otro, es decir, como la ética que realiza la esencia crítica del saber” (Levinas, 1999 p. 67)

Para concluir, es así como Levinas tuvo como objeto de su estudio lo postulado por Husserl y Heidegger, un modo de criticar el intelectualismo de sus antecesores y sus teorías. Dadas las circunstancias, la ética de la alteridad, se insiste aquí, rompió con la tradición de la supremacía del ser y de su retro-inspección asociada a los postulados Kantianos. La alteridad propendió por una construcción del ser en relación con lo Otro, dejando de lado las generalidades y tornando el Yo desde el Otro y su rostro.

“De modo que su intención crítica lo lleva más allá de la teoría y la ontología: la crítica no reduce lo Otro al Mismo como la ontología, sino que cuestiona el ejercicio del Mismo – que no puede hacerse en la espontaneidad egoísta del Mismo- se efectúa por el Otro. A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética” (Levinas, 1999 p. 67)

Para finalizar, cabe en este párrafo aclarar que lo postulado por Emmanuel Levinas fue importante en el marco de la investigación debido a que el cuidado de la vida como capacidad requirió de una visión alterna a la que se maneja comúnmente. El otro es un rostro que debe ser cuidado ya que es absoluto, infinito y su abordaje construye un sentido amplio en la existencia de los sujetos.

2.4 Ética del cuidado desde Nel Noddings

En el libro *La educación moral; propuesta alternativa para la educación del carácter* de Nel Noddings (2009), se menciona que la ética del cuidado es una perspectiva de la educación moral que tiene sus raíces en el feminismo. Al respecto, se sabe que el sentido por el cuidado al parecer es desarrollado en mayor medida por las mujeres en

casi todos los contextos sociales; no obstante, esta postura resulta debatible ya que tanto el hombre como la mujer son capaces de ofrecer cuidado (p. 50).

Noddings afirma que “la ética del cuidado nos habla de la obligación, en tanto que "El sentimiento de que yo debo hacer algo aparece cuando alguien se dirige a nosotros.” (Noddings, 2009 p. 39). Este *yo debo* se presenta en muchas ocasiones cuando se ama, se siente simpatía o existe una relación estrecha con la otra persona, lo que la autora denomina como “cuidado natural” (Noddings, 2009 p. 39). Es por ello que cada persona saca lo mejor de sí en pro de brindar ese cuidado que el otro requiere, distinguiéndose del razonamiento y la lógica.

No obstante, pueden existir barreras a la hora de efectuar ese *yo debo* en las dinámicas del cuidado, como por ejemplo la antipatía que puede inspirar la otra persona, la fatiga o el grado de necesidad que impide responder a lo que la otra persona requiere. Es en esas situaciones donde se debe recurrir al cuidado ético: “debemos preguntarnos cómo actuaríamos si el otro fuera más agradable o alguien a quien amamos, si no estuviéramos cansados o la necesidad no fuera tan grande” (Noddings, 2009 p. 40).

De lo anterior se puede decir que la ética del cuidado representa una posibilidad en las instituciones educativas para que los estudiantes sean mejores personas, pues permite generar una convivencia con los demás de manera armónica fomentando el respeto hacia la diferencia ya sea por la manera de pensar, actuar o vestir, además de la posibilidad de resolver los conflictos de manera pacífica y consensuada. Desde este punto de vista, y teniendo como referencia lo que plantea Noddings (2009), para que el

cuidado se dé es preciso conocerse a sí mismo con el fin de comprender al otro y sus necesidades y de esa manera tomar decisiones frente a la realidad que se vive:

El cuidado ético demanda reflexión y un conocimiento de sí mismo. Tenemos que conocer nuestras aptitudes y saber cómo reaccionaríamos en distintas situaciones. Tenemos que entender tanto nuestras tendencias egoístas y malvadas como nuestras tendencias generosas y buenas. Por ello, la educación moral constituye una parte esencial de la ética del cuidado y tiene como principal objetivo facilitar nuestra comprensión de los demás y de nosotros mismos” (p. 43).

Como ya se mencionó con anterioridad, la ética del cuidado es una perspectiva de la educación moral, y en ese sentido, presenta cuatro características: el modelado, la reflexión, la práctica y el diálogo (Noddings, 2009), siendo este último el componente fundamental del cuidado, pues debe existir una buena comunicación entre la *persona que cuida* y aquella que *desea ser cuidada*, al establecer una relación positiva entre ambas partes. Al respecto, el diálogo tiene un papel diríase protagónico puesto que a través de él se genera la posibilidad de una apertura hacia el otro, de un intercambio en el que se expresan las preocupaciones, las alegrías, las experiencias, de ahí la importancia de saber prestarle atención a aquel que nos interpela:

El diálogo permite la apertura en un marco de confianza y de ese modo posibilita que el cuidador responda en forma adecuada. El diálogo proporciona información sobre los participantes, favorece la relación, induce a pensar a reflexionar y contribuye a la capacidad de comunicarse. (Noddings, 2009 p. 46)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el diálogo aparece como una oportunidad para que la ética del cuidado se pueda dar en diversos contextos incluyendo el educativo dado que permite un acercamiento a la comprensión de los sentimientos, las problemáticas y dificultades de las personas, eliminando las barreras y prejuicios. De allí la importancia de inculcar el diálogo en edades tempranas. Al respecto, Noddings (2009, p. 59) afirma que hoy en día los jóvenes desconocen lo que significa *ser cuidado*. Lo anterior se explica probablemente por el abandono, la indiferencia o la pérdida de la esperanza, y por ende no es desarrollada la capacidad de cuidar. Es aquí donde se resalta una vez más la relevancia de esta investigación, ya que a través de las prácticas y experiencias de los docentes podrán entreverse las relaciones de cuidado como capacidad existente entre ellos y sus estudiantes, y así validar la importancia de educar desde el cuidado.

Recapitulando todo lo mencionado hasta el momento, la ética del cuidado proporciona elementos significativos a la hora de entender el cuidado de la vida como capacidad, como por ejemplo la afectividad, las necesidades humanas, y la formación de personas serviciales y conscientes de las necesidades de la realidad de su entorno. Se trata de un proceso complejo debido a que involucra a la sociedad en general, y, en cuanto al ámbito educativo, tiene en cuenta a los padres de familia, los estudiantes y sus particularidades.

Finalmente “Si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es que las escuelas cuiden de ellos” (Noddings, 2009 p. 63). La escuela, es entonces un espacio propicio para la construcción de relaciones de cuidado.

2.5. El imaginario

El imaginario, la forma, símbolo e imagen son unos modos alternos de concebir la psique del sujeto aparte de aquella asociada al existencialismo o el discurso como estudio de la lingüística. Lo imaginario propone una perspectiva que nace desde el centro de un primitivismo del ser humano que instituye la sociedad misma a partir de este modo. Es, por tanto, una óptica especulativa, empírica, que fue analizada desde los postulados de Carl Jung, Gilbert Durand, Cornelius Castoriadis y Charles Taylor.

El orden en que son mencionados los autores responde a una lógica de acuerdo con el grado de profundidad que tiene cada una de las teorías y cómo el imaginario es transversal a las tres. Ahora bien, se hace necesario explicar la metodología a tratar con cada uno de los autores. En primer lugar, se revisó la relación del sujeto con el imaginario. En un segundo momento, se abordó la perspectiva de la imagen asociada al origen y por último las características del imaginario de acuerdo con las teorías.

2.5.1 Carl Jung y su teoría del inconsciente colectivo

El psicólogo suizo Carl Jung, desarrolló una propuesta del inconsciente como recipiente de unos horizontes colectivos que sostienen la subjetividad del subconsciente personal. Es decir, existe una diferencia sustancial entre aquel inconsciente personal y el colectivo, ya que, este último está compuesto por arquetipos, estos son “las

imágenes inconscientes de los propios impulsos; en otras palabras: que son el modelo paradigmático del comportamiento instintivo” (Jung, 2010 p. 43).

En otros términos, si se hablara en grado de profundidad en la psique del sujeto (aquí usando una dimensión física) el arquetipo es el núcleo que estaría revestido por el consciente y este a su vez estaría conformado por la lógica de las representaciones asociadas a la lengua. Por lo tanto, el arquetipo raso es lo más cercano a un ente heredado, un mundo de vida "congénito", percibido y como consecuencia enarbolado por lo exterior; la realidad de la cual el arquetipo es regla y vehículo de contacto primario “el concepto de arquetipo, que es un correlato indispensable de la idea de inconsciente colectivo, indica que en la psique existen determinadas formas que están presentes siempre y en todo lugar” (Jung, 2010 p. 41).

Jung asocia a los arquetipos un origen incierto “para nuestro propósito esta denominación es precisa y útil, porque dice que los contenidos de lo inconsciente colectivo son tipos arcaicos o -mejor aún- primigenios, imágenes generales existentes desde tiempos inmemorables” (Jung, 2010 p. 5), esto permite entrever que esos mismos modos, primeros objetos de concepción necesaria no son fenómenos únicos de un sujeto y de una sola sociedad. El arquetipo es algo que puede ser rastreado en toda sociedad, un ejemplo es la simbología de los astros (el sol y la luna, especialmente) y su asociación con los géneros femenino y masculino, al igual que la mitología le otorga un rol especial a la ciega existencia de un ser superior o energía suprema sea la cultura que sea.

No obstante, al mencionar la generalidad del arquetipo, no significa que este está a la vista de todos y que no le pertenece a nadie. En realidad, el arquetipo yace en cada

uno de los sujetos sociales y, sobre todo, conscientes (no puede existir una conciencia sin una inconsciencia, es de la misma suerte que el bien y el mal) y por lo tanto en su subconsciente comparte dicho elemento “pero si los arquetipos aparecen como mitos de la historia de los pueblos, se hallan también en cada individuo, actuando más intensamente, es decir, dando a la realidad más rasgos antropomorfos allí donde la conciencia es más reducida o más débil y donde por tanto la fantasía puede recubrir enteramente la realidad del mundo exterior” (Jung, 2010 p. 66).

Estas manifestaciones que recubren la realidad son traídas a la conciencia debido a impulsos externos del sujeto, de tal suerte que los arquetipos son innumerables en especie y forma, no son una idea debido a que ésta es consciente. En realidad, el impulso que trae a la vista el arquetipo permite entrever una *conciencia de* que no estaba en relación antes del estímulo:

“hay tantos arquetipos como situaciones típicas en la vida, Una repetición interminable ha grabado esas experiencias en nuestra constitución psíquica, no es forma de imágenes llenas de contenido, sino al principio casi únicamente como *formas sin contenido*, que representan la mera posibilidad de un cierto tipo de percepción y de acción. Cuando surge una situación que corresponde a un arquetipo determinado, éste es activado y aparece una compulsión que, como una fuerza instintiva, sigue su camino contra toda la razón o produce cualquier otro conflicto de dimensiones patológicas” (Jung, 2010 p. 47).

El arquetipo, en definitiva, responde a una lógica de la representación escondida en la psique del sujeto que salta a la vista sólo si ésta es interpelada por un impulso externo o una pulsión interna: “la necesaria y requerida reacción de los inconscientes colectivos y expresados en representaciones formadas arquetípicamente. El encuentro con uno mismo significa en un principio el encontrarse con la propia sombra” (Jung, 2010 p. 21). Lo mencionado anteriormente no es aislado ni totalmente subjetivo. Se debe girar la mirada entorno a este fenómeno psíquico y traer acotación de nuevo que el arquetipo es un objeto general a todos y por tal motivo, constituye un imaginario comunitario básico: “lo inconsciente colectivo es todo menos un sistema aislado y personal, es objetividad, ancha como el mundo y abierta al mundo. Yo soy el objeto de todos los sujetos, en perfecta inversión de mi conciencia habitual, donde soy siempre el sujeto que tiene objetos” (Jung, 2010 p. 21).

Asimismo, el inconsciente colectivo es una teoría que nace de una psicología que especula sobre la naturaleza de la psique; esta no es en realidad una teoría filosófica y menos un postulado con ínfulas positivistas: “la psicología es un campo experimental y no una teoría filosófica” (Jung, 2010 p. 53). El método usado para analizar y establecer un inconsciente colectivo y el arquetipo que lo compone se puede llevar a cabo de dos modos de acuerdo con lo expuesto por Jung (2010); el primero de ellos es por medio de los sueños y el análisis, el cual debe implementarse induciendo un letargo en los pacientes y catalogando las imágenes difusas. “Lo primero de todo es aislar ciertos símbolos con la suficiente claridad como para que sean considerados fenómenos típicos, no sólo cosas fortuitas” (Jung, 2010 p. 51). El segundo es el uso de la imaginación activa el cual trata de un análisis de respuestas catalogando objetos y conceptos en general “el mismo método puede ser aplicado a los productos de la imaginación activa” (Jung, 2010 p. 51) Ninguno de los dos es fácil de

realizar, es una tarea de especulación empírica tal como lo catalogó el mismo Jung (2010). En otras palabras, se trata de un ejercicio netamente empírico con trazas de fenomenología psicológica: “no siempre es tarea fácil diagnosticar el inconsciente colectivo. No basta con poner de relieve la naturaleza a menudo obviamente arquetípica de los productos inconscientes, pues muy bien pueden proceder de adquisiciones hechas a través del lenguaje y la educación” (Jung, 2010 p. 43).

En realidad, dirigiendo la mirada más allá del arquetipo y el desafío resultante de la especulación, el ser humano y su psique en relación con el arquetipo experimenta un flujo de dilaciones y tensiones, esto, a raíz de la naturaleza del arquetipo. Se debe pensar el ejemplo del arquetipo que contiene la imagen de la Virgen María y Eva. En realidad, las dos son origen y madres de un sistema religioso. En ellas se encuentra la visión maternal necesaria a los ojos de los hombres y la manera en la que esa visión materna arquetípica evolucionó y condicionó las culturas de formas diferentes. Del mismo modo, es posible identificar en ellas dos ilustraciones distintas: aquella de la Virgen madre que vino a América a traer la pacificación de Europa, una madre que fortaleció la visión católica en los nuevos cristianos convertidos del islam y del judaísmo sefardí, y, por otro lado, la visión de la Virgen que entre los islámicos rige el modo correcto en que una mujer debe ser o comportarse en la sociedad. Dicho lo anterior, es así como “el arquetipo presenta en lo esencial un contenido inconsciente que, al hacerse consciente y ser percibido, experimenta una transformación adaptada a la consciencia individual en la que aparece” (Jung, 2010 p. 5)

Recapitulando hasta aquí, el arquetipo es un constructo escondido, pero sin el cual no se entenderían los motivos por los cuales los sujetos entienden y aprehenden la realidad de un modo similar. Dicho de otro modo, la esencia de la psique de

los sujetos es estándar a todos y el arquetipo conforma la imagen cultural y social: “tan pronto como se despoja a esos tipos de su fenomenología casuística y se intenta examinarlos en sus relaciones con otras formas arquetípicas, aumentan hasta convertirse en relaciones simbólico-históricas tan extensas y difusas que se llega a la conclusión que los elementos psíquicos básicos son de un polimorfismo cambiante e impreciso que supera por completo la capacidad humana de imaginación” (p. 69).

2.5.2 Gilbert Durand y las estructuras antropológicas del imaginario

Seguido a lo expuesto por Jung, Durand, quien fuese un antropólogo, literato y crítico de cine, tomó la teoría de Jung y de Bachelard entre otros y la aplicó a la antropología cultural. La raíz de su trabajo es la comprensión de la imaginación no como la señora del error, contraria a la razón verídica, sino como depositaria de los arquetipos que construyen la psique de los sujetos y, por ende, las relaciones sociales y culturales. Quizá se podría señalar acá que la comprensión de los símbolos y los signos ya había sido abordada por la semiótica, sin embargo, la semiótica es limitada a la hora de entender los arquetipos más allá del concepto de *significante* desde Saussure o de *signo*, desde Peirce.

En palabras de Durand, el imaginario “no es nada más que ese trayecto en el cual la representación del objeto se deja asimilar y modelar por los imperativos pulsionales del sujeto, y en el cual recíprocamente, como lo mostró magistralmente Piaget, las representaciones subjetivas se explican *por los acomodamientos anteriores del sujeto* al medio objetivo” (Durand, 2004 p. 44). A esto se debe sumar lo definido por los psicoanalistas acerca de la imaginación la cual “es resultado de un conflicto entre las pulsiones y su represión social, mientras que, por el contrario, la mayor parte de las veces aparece en su propio impulso como

resultante de un acuerdo entre los deseos y los objetos del ambiente social y natural” (Durand, 2004 p. 42).

Tomando de nuevo el ejemplo expuesto en el apartado de Jung, el imaginario ligado a la *Virgen María* ha puesto en la psique de los sujetos una visión maternal que acompaña y restringe el actuar de los sujetos en relación con el pecado (represión de las pulsiones), es decir, un control ideologizado en la retórica religiosa que permite un juicio moral y, sobre todo, espiritual. Es allí donde la imagen de la virgen se convierte en un arquetipo de mujer que acompaña e intercede por los pecadores imperfectos. Ahora bien, la imagen (se hace necesario recordar que imagen es referencia al arquetipo no a un significante) de la virgen no es sólo una, estandarizada, única, ya que existe lo que se conoce como el fenómeno religioso de las “advocaciones”. Esto deja abierto un sinnúmero de matices que darían lugar a las imágenes de la virgen en la psique de los sujetos. No obstante, “es de capital importancia observar que, en el lenguaje, si la elección del signo es insignificante porque este último es arbitrario, nunca ocurre lo mismo en el dominio de la imaginación, donde la imagen - por degradada que se la pueda concebir – en sí misma es portadora de un sentido que no debe ser buscado fuera de la significación imaginaria” (Durand, 2004 p. 32).

Es decir, si alguien pronuncia el nombre de *María* es probable que una mayoría de la gente haga referencia a la Virgen Madre de Dios. Sin embargo, esto no corresponde al hecho de relativizar el fenómeno religioso. Sólo se trata de un ejemplo que muestra la importancia cultural del mismo y los imaginarios existentes alrededor de este. Lo señaló Jung en su momento, los arquetipos son funcionales y moldeadores del pensamiento: “Jung, tras los pasos del psicoanálisis, también ve claramente que todo pensamiento descansa

en imágenes generales, los arquetipos, “esquemas o potencialidades funcionales” que “moldean inconscientemente el pensamiento” (Durand, 2004 p. 33).

Seguido a esto, se debe traer acotación el concepto de *símbolo* trabajado por Durand en su texto *la imaginación simbólica*, en donde la conciencia (la cual es contraria a la inconciencia, pero no separada del todo) tiene diferentes categorías de símbolo: “sería mejor - decir que la conciencia dispone de distintas gradaciones de la imagen — según que esta última sea una copia fiel de la sensación o simplemente indique la cosa—, cuyos extremos opuestos estarían constituidos por la adecuación total, la presencia perceptiva, o bien por la inadecuación más extrema, es decir, un signo eternamente separado del significado. Veremos que este signo lejano no es otra cosa que el símbolo” (Durand, 1968 p. 10)

Si se toma el ejemplo empírico de lo que se denomina como “dulce”, hay tres graduaciones de la conciencia de aquello que es dulce y lo que no es dulce, el primero es la muestra de la sensación donde se indica algo que de por sí es dulce y se puede degustar fácilmente; el siguiente grado es la imagen que hace referencia a ese sabor, el cual puede ser el empaque de un pasa bocas azucarado; y, por último, está aquel, que si se interpela a alguien con la pregunta *¿Qué es dulce?* probablemente, el sujeto cuestionado evocará un ejemplo, aunque no tenga a mano un empaque de un dulce o una muestra del alimento azucarado.

Haciendo hincapié en lo expuesto anteriormente, se puede conceptualizar el símbolo como una construcción sensorial delimitada y pulida por las presentaciones y percepciones de un sujeto, esto en un marco arquetípico del cual no puede desligarse ningún proceso de la psique de un sujeto. Entonces “se puede definir el símbolo,

de acuerdo con A. Lalande, como todo signo concreto que evoca, por medio de una relación natural, algo ausente o imposible de percibir', o también, según Jung: "La mejor representación posible de una cosa relativamente desconocida, que por consiguiente no sería posible designar en primera instancia de manera más clara o más característica" (Durand, 1968 p. 13).

Es de esta suerte que se puede considerar al símbolo como un modo de presentación de lo imaginado, ese arquetipo preliminar que propone una visión original y colectiva en cierta medida. Por ende, todo sujeto es una construcción y deconstrucción de sus imágenes y es así cómo él conceptualiza y eufemiza toda experiencia desde ese *algo* que yace en la parte de atrás de sus razones: "llegamos a establecer que la función de la imaginación es ante todo una función de eufemización, aunque no un mero opio negativo, máscara con que la conciencia oculta el rostro horrendo de la muerte, sino, por el contrario, dinamismo prospectivo que, a través de todas las estructuras del proyecto imaginario, procura mejorar la situación del hombre en el mundo" (Durand, 1968 p. 126).

Seguido a esto, se convierte en un elemento esencial insistir en la relación constante entre símbolo y arquetipo en la lógica de los imaginarios; una ilustración más de esto es la pregunta por la palabra amor. Ésta al ser un concepto complejiza los elementos que le componen, un ejemplo de símbolo asociado al amor es el corazón y el color rojo. Si se hace un rastreo de dichas "imágenes" el color rojo y su relación con el amor es una herencia de nuestros hermanos cercanos, los simios, estos asocian el color rojo a las hembras de su especie en cortejo debido a la tonalidad roja que toma el órgano sexual de las hembras.

El arquetipo del amor es la pasión, esta pasión tiene una connotación histórica antagónica a aquella de la razón. Es por tal motivo que el símbolo de ese concepto elemental yace en esa dinámica humana asociado al acto de amar algo o a alguien. Es probable que por cuestiones globales el concepto de amor y los símbolos mencionados hayan trascendido las fronteras, ya que, si se hiciera un sondeo acerca de un corazón inflamado con un rojo escarlata enmarcado en una tarjeta en Francia y a la vez en Papua Nueva Guinea, probablemente, el amor y la pasión serían los primeros conceptos asociados a la imagen descrita. De hecho, es Bachelard quien “hace descansar su concepción general del simbolismo imaginario sobre dos intuiciones que haremos nuestras: la imaginación es un dinamismo organizador, y éste, un factor de homogeneidad en la representación” (Durand, 2004 p. 34)

No obstante, un lector audaz podría decir que el ejemplo dado atrás tendría una respuesta cercana si se preguntara lo mismo desde el horizonte de la teoría semiótica. Lo cual se considera un acierto, pero, el interés de la teoría de los imaginarios simbólicos difiere de la semiótica en los siguientes aspectos: 1. En la semiótica se formaliza el concepto del signo como construcción social artificial. Esto visto desde los imaginarios simbólicos acaba con la noción del arquetipo y la construcción del símbolo a partir del mismo, puesto que *el arquetipo es un modo primigenio en la psique de los sujetos, no es razonado, es netamente empírico*. 2. La semiótica se pregunta por el cómo del signo, el cómo es construido y adoptado en el discurso social, en cambio, en lo que concierne a la teoría de los imaginarios simbólicos se pregunta por el *porqué* de ese modo de entender este fenómeno o concepto ahondando en el origen mediante una hermenéutica que versa sobre lo empírico y un proceso de imaginación activa traído desde la teoría de Jung.

Dicho *por qué* cuestiona las causas de un sentido asociado a un arquetipo, recuerda de algún modo lo expuesto por Jung y Durand hasta este apartado de la existencia de una visión fenomenológica casuística y hermenéutica de la imagen, de lo imaginado. Se hace preponderante responder a una complejidad que dificulta la especulación de un origen arquetípico de hecho Ricoeur expone una “complicación” más: “Ricoeur legítima las dos hermenéuticas, porque, en el fondo, todo símbolo es doble: como significante, se organiza arqueológicamente entre los determinismos y los encadenamientos causales, es «efecto», síntoma; pero, como portador de un sentido, se orienta hacia una escatología tan inalienable como los matices que le otorga su propia encamación, en una palabra, un objeto situado en el espacio y el tiempo” (Durand, 1968 p. 120)

2.5.3 El imaginario social según Cornelius Castoriadis y Charles Taylor

En lo que respecta a los imaginarios sociales nos centraremos en dos autores: Charles Taylor y Cornelius Castoriadis. El primero es un filósofo quebequense que elaboró un trabajo ligado a los imaginarios sociales, la ética y la teoría política y social, fue profesor de filosofía y política en la Universidad de Oxford y de su Universidad (McGill) donde recibió su título de historiador y ejerció allí también la docencia. Un apasionado por la independencia de la provincia de Quebec. Por otro lado, Castoriadis estudió filosofía, economía, politología y derecho en la Universidad de Atenas. Nació en Constantinopla, creció y vivió en Atenas hasta que debió asilarse en Francia debido a las amenazas en contra de su vida. Es en Francia donde desarrolló su teoría de los imaginarios sociales que en un principio estaba asociada con el psicoanálisis de Lacan hasta cuando este tuvo diferencias con el psicoanalista francés.

Después de esta introducción se hace necesario retornar en lo que concierne a los imaginarios sociales. Estos son construcciones artificiales cargadas de sentido, son un juego que versa sobre lo instituido y lo instituyente. El imaginario equivale a la creencia, el deseo y la intención de una comunidad teniendo como eje la historia misma, una creación constante. “Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo; y aún aquí el término “interpretación” resulta superficial e impropio. Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese “sistema de interpretación” (Castoriadis, 1998 p. 69).

Por otro lado, Charles Taylor (2006) introduce el concepto de orden moral el cual hace referencia a la forma como el ser humano debería vivir en sociedad, haciendo énfasis en que la sociedad es un conjunto de individuos que se unen para formar una entidad política, basada en ciertos preceptos morales como los derechos naturales y las obligaciones que cada persona tiene consigo mismo y con los otros. Es de esta suerte que relacionando lo dicho por los autores, los imaginarios son construcciones sociales, de las cuales son responsables los mismos sujetos y están en constante consideración debido a las dinámicas sociales.

Sumado a lo dicho anteriormente, la sociedad es relativa a los contextos y a su historicidad, lo cual determina los signos y códigos de acuerdo con la realidad particular. Un ejemplo podrían ser los imaginarios de la mujer en un país occidental y en uno oriental. Los imaginarios en torno a la mujer pueden variar de manera interesante ya que las sociedades fueron constituidas de una manera diferente: “el hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad...y la sociedad es siempre histórica. La sociedad como tal es una forma, y cada sociedad dada es una forma particular y singular” (Castoriadis, 1998 p. 66). Es ahí donde

se puede añadir el papel del orden moral el cual favorece la organización social permitiendo una trascendencia en los sujetos. Es un elemento positivo de la sociedad por el que vale la pena luchar pues favorece la organización y la convivencia social, permitiendo así que las ideologías, sueños y objetivos de un grupo de personas llegue a ser realidad.

Otro elemento que sostiene la sociedad son las instituciones, aquellas que fueron constituidas buscando el bien común de los ciudadanos. Las instituciones son establecidas teniendo un sinnúmero de aspectos como los valores, discursos, técnicas etc. Castoriadis (1998) lo manifiesta de la siguiente manera:

Lo que mantiene a una sociedad unida es evidentemente su institución, el complejo total de sus instituciones particulares, lo que yo llamo la “institución de la sociedad como un todo”; aquí la palabra institución está empleada en su sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos, y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer las cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que la de la sociedad considerada. (p.67).

Ahondando en lo dicho atrás, las instituciones están determinadas por unos discursos que formalizan el actuar de los sujetos. De este modo, se configuran los funcionamientos adecuados para una sociedad en específico “de conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, no son solamente capaces de reproducir la institución, sino que están obligados a reproducirla. La “ley” produce los “elementos” de manera tal que el funcionamiento de éstos incorpora, reproduce y perpetúa la “ley”” (Castoriadis, 1998 p. 68).

Cabe resaltar que las prácticas sociales son una herramienta fundamental en el desarrollo de los imaginarios sociales, pues fomentan la interacción de los individuos permitiéndoles que éstos puedan percibir y comprender sus condiciones de vida social, acoplarse a los otros, cumplir o mejorar sus expectativas, para que de esta manera los imaginarios sociales cumplan su función que es dar sentido a las interrelaciones sociales de un grupo de individuos que conforman una comunidad y que tienen objetivos y fines en común.

Con todo y lo anterior, Castoriadis (1998) denomina en “magma” a la significación de los imaginarios sociales, aquello, como se señaló anteriormente, que da sentido a las relaciones. Son modos en que animan la interacción dentro de una sociedad:

Esa urdimbre es lo que yo llamo el magma de las significaciones imaginarias sociales que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan. Semejantes significaciones sociales imaginarias son, por ejemplo, espíritus, dioses, Dios, polis, ciudadano, nación, estado, partido, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado etc. (p.68)

Las significaciones sociales configuran los conjuntos de sentido en donde tiene lugar el imaginario *per se*. Es así como el magma es una organización de los significados de carácter social que dan un sentido más allá de lo discursivo:

Así, las significaciones imaginarias sociales propias de una sociedad dada nos presentan un tipo de organización desconocido en otros dominios. Llamó magma a ese tipo de organización. Un magma contiene conjuntos – y hasta un

número definido de conjuntos- pero no es reductible a conjuntos o sistemas de conjuntos, por ricos y complejos que éstos sean. (Castoriadis, 1998 p.72)

Teniendo en cuenta lo escrito, se entiende entonces por imaginario social no sólo las construcciones intelectuales que puede elaborar un grupo de personas que reflexionan sobre la realidad social, sino también el modo en que dichos individuos imaginan su existencia social, la forma en la que interactúan y se relacionan con los otros, las situaciones que viven y las expectativas que tienen de sus vidas. Castoriadis (1998) definiría *lo imaginario* de esta suerte:

Llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos “racionales” o “reales” y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación, y las llamo sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación y un ente colectivo impersonal y anónimo (p.68).

Por su parte, Taylor (2006) manifiesta la diferencia entre imaginario social y teoría social; cuando habla de imaginario se refiere concretamente a la forma en que los individuos comunes y corrientes “imaginan” su entorno social y lo hacen a través de imágenes, historias y leyendas, no por medio de teorías.

En otros términos, el imaginario social viene siendo la conciencia y representación colectiva de un conjunto de personas que reflexiona sobre diferentes situaciones de su entorno y analiza la realidad a la que se enfrentan, teniendo en cuenta el conjunto de costumbres y tradiciones que comparten con los otros, es decir, los imaginarios,

vivencias e ideales a través de los cuales funcionan y justifican un orden social que les permite vivir de manera pacífica y en armonía.

A partir de lo anterior, se puede concluir que los imaginarios sociales están relacionados directamente con la forma como se percibe un individuo en la sociedad, sus condiciones y su entorno, con la realidad que vive, las acciones colectivas, sus experiencias, la relación que unos mantienen con otros, sin dejar de lado su historia, los relatos de cómo han llegado a ser quiénes son. Dichas acciones permiten tener ideales y concepciones compartidos en conjunto y hacen posible que el grupo adopte ciertas prácticas y comportamientos. No obstante, los imaginarios sociales de nuestra sociedad permiten establecer ciertas discriminaciones entre familias y extraños, el tipo de personas para asociarse en relación con lo económico, o al momento de realizar ciertas acciones (Taylor, 2006 p. 40.).

Es oportuno ahora, entender que los imaginarios sociales, aunque no son la realidad, son representaciones de ella y dan cuenta de cómo se piensa una sociedad a partir de una identidad, un entorno y organización. Desde este punto de vista, los imaginarios cobran fuerza en esta investigación, pues a partir de ellos se podrá comprender la forma como se desarrolla la capacidad del cuidado de la vida, a través de los relatos y experiencias de cinco docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Dichas narraciones fueron el instrumento principal de este trabajo, pues a través de ellas se reflejó la cotidianidad tanto de los docentes como de los estudiantes de media vocacional, así como sus visiones del mundo, de la realidad que viven y

otros fenómenos sociales que proporcionaron a esta investigación información de primera mano para comprender y analizar los imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida en las prácticas docentes.

2.6 Desarrollo Humano desde el PNUD

El Desarrollo Humano de un país está relacionado con los procesos que el Estado brinda a los ciudadanos con el fin de que tengan oportunidades que les permitan llevar una vida digna, sana, con acceso a la educación y los requerimientos necesarios para vivir decentemente, ya sea de forma individual o colectiva. Cuando se habla de *proceso*, se hace referencia a la formación de las capacidades humanas tales como el desarrollo de conocimientos, siendo el Estado quien debe velar por proporcionar los espacios para tal fin, como, por ejemplo, el acceso a la educación.

Según el Informe de Desarrollo Humano PNUD (1990), el Desarrollo Humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, de las cuales las más importantes son una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto por sí mismos. (PNUD, 1990 p. 33). Es necesario tener en cuenta que los entes gubernamentales deben preocuparse por brindar a todos los ciudadanos dichas oportunidades, no obstante, también es responsabilidad de cada individuo el aprovecharlas y desarrollar sus capacidades para beneficio propio y de su comunidad.

Como se mencionó anteriormente, el Desarrollo Humano está relacionado con las capacidades que cada individuo posee, y dichas capacidades varían de acuerdo con cada persona, es decir que no son impuestas, sino que están ligadas a las habilidades y conocimientos del individuo. Al respecto, estas deben ser respetadas y en la medida en que sea posible potencializadas de manera tal que se materialicen en un beneficio individual y común. En este orden de ideas, el Desarrollo Humano también se refiere a la satisfacción de necesidades básicas y a los procesos dinámicos de participación; en otras palabras, vela para que el individuo desarrolle sus capacidades y se sienta bien al hacerlo, es decir que ello le brinde felicidad.

En los últimos informes del PNUD, se puede observar la manera en la que muchos países desarrollados han registrado un rápido crecimiento en el Producto Interno Bruto (PIB). No obstante, estos no han logrado reducir las carencias socioeconómicas de importantes segmentos de la población. Al mismo tiempo, algunos países de bajos ingresos han demostrado que es posible alcanzar altos niveles de desarrollo humano si utilizan hábilmente los medios disponibles para ampliar las capacidades humanas básicas (PNUD, 1990 p. 32). Lo anterior demuestra que el bienestar de una sociedad depende del uso que se les da a los ingresos, no del nivel del ingreso mismo y de la forma en que el gobierno fomenta el desarrollo de las capacidades de sus habitantes al brindarles oportunidades que les permitan obtener el conocimiento y las oportunidades necesarias para alcanzar una mejor calidad de vida.

En este orden de ideas, el bienestar de una sociedad no depende solamente de los bienes materiales y la riqueza que posea, sino de la forma en que administra su capital en pro de las necesidades de sus ciudadanos. En definitiva, el dinero y

los bienes son un medio para mejorar la calidad de vida las personas, pero no constituyen un fin, pues el objetivo principal debe ser siempre el bienestar y la felicidad del hombre que no sólo se reduce a lo material. Así lo plantea el PNUD (1990): "El fin del desarrollo debe ser siempre el bienestar humano. La manera de relacionar los medios con el fin último debe convertirse nuevamente en el aspecto central del análisis y de la planeación para el desarrollo" (PNUD, 1990 p. 33).

Llegado a este punto, para complementar y comprender el desarrollo humano con relación al ámbito educativo el cual representa el interés de la presente investigación, se hace referencia al filósofo economista Amartya Sen, quien al igual que Martha Nussbaum, contribuyó a la consolidación del enfoque de las capacidades, sólo que desde el punto de vista del desarrollo humano.

Para Sen, la educación ha sido un aspecto fundamental en todos los momentos de la historia humana para el desarrollo de los individuos y de la sociedad, es por esto que desde su enfoque asegura que la educación en la sociedad ha pasado de un segundo plano como un instrumento que contribuye al crecimiento económico, no obstante adquiere un papel protagónico como un elemento constitutivo del desarrollo humano, sin olvidar que es un derecho fundamental en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. De esta manera, la educación se vuelve *un fin en sí mismo*, un elemento vital y constructivo del desarrollo humano y de las capacidades de los individuos (Sen, 1999).

Por lo anterior, la educación tiene un papel imprescindible en el desarrollo humano y se erige como el medio por excelencia a través del cual las personas son

capaces de progresar y cumplir sus ideales en búsqueda de una sociedad justa, libre y pacífica. Dicho de otro modo, la educación cumple una labor estratégica pues permite que cada persona pueda conocerse y comprenderse en su entorno, identificando sus capacidades y desarrollándolas de forma autónoma, generando así un bien a sí mismo y a la comunidad.

De modo similar, el objetivo de la educación, según Martha Nussbaum (1997), exponente del enfoque de las capacidades, es “cultivar la humanidad”, lo que implica brindar a las personas elementos que les permitan optar por la vida que esperan llevar. En este enfoque la autora también considera que los elementos más importantes en el desarrollo humano del individuo son su crecimiento personal y profesional, pues estos le permitirán aprovechar oportunidades que representen un beneficio para su calidad de vida.

Recapitulando, es evidente que la educación fomenta un aumento en producción económica de los individuos y favorece el desarrollo humano al brindar las bases para que las personas estén preparadas y puedan tener la autonomía necesaria para alcanzar sus objetivos, de esta manera la educación se convierte en un estandarte que permite a los individuos asumir nuevos retos y posibilidades de desarrollar sus capacidades.

Otro elemento de gran relevancia en el estudio y análisis del desarrollo humano es el Informe Delors (1996) de la UNESCO, el cual presenta un marco en el que la educación como ya se ha nombrado anteriormente, es fundamental para el desarrollo humano. Dicho informe propone cuatro aspectos que buscan mejorar el desarrollo y el aprendizaje de los individuos, estos son: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Es a partir de estos pilares que los individuos pueden acceder al conocimiento

de sí mismos y de su entorno podrán poner a prueba sus capacidades y aprovecharlas de manera más consciente.

Así, lo que busca el Informe Delors (1996) de la UNESCO, es facilitar el desarrollo de las capacidades y talentos de los niños como una forma de enseñarles a ser responsables de sí mismos, involucrándolos en su proceso formativo para que puedan realizarse como personas de bien a lo largo de la vida, generando bienestar personal y colectivo.

Concluyendo lo anterior, es evidente que la educación es la piedra angular del progreso social y del desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades de los individuos, incluso se concibe como la única opción para afrontar los retos del futuro. A este respecto, es necesario revisar constantemente los sistemas educativos para que se adapten a dichos desafíos y así brindar a los estudiantes las herramientas pertinentes para su crecimiento en sociedad siendo capaces de enfrentarse a las demandas que les exige su entorno. Es en esta medida, que el interés por el desarrollo humano ocupa un lugar relevante en esta investigación, ya que el cuidado de la vida concebido como una capacidad haría parte de los peldaños necesarios que requieren las personas para alcanzar un bienestar y una calidad de vida digna.

2.7 El sentido de la educación desde David Carr

El filósofo estadounidense David Carr en su libro *“El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la*

enseñanza” desarrolló una mirada sobre las cuestiones asociadas a la filosofía y teoría de la educación añadiendo una vertiente innovadora a la profesionalización del docente además de un ejercicio de relación sobre los conceptos de educación con las acepciones de “enseñanza” y “aprendizaje” enmarcado en una perspectiva ética y cultural dentro del ejercicio del educador.

En un primer momento, se hace necesario entender el concepto de educación postulado por Carr, el cual comienza definiendo “como práctica del ser humano” (Carr, 2005 p. 18) cuyo principal rol es “la iniciación de los agentes humanos en sus capacidades racionales, en aquellos valores y virtudes que las personas llevan adscritas a su estatus” (Carr, 2005 p. 19). Es de este modo que, la educación se convierte en un modo de iniciación de las personas en una realidad consciente “es una forma de iniciación en los valores, hábitos, prácticas, costumbres e instituciones de la cultura (humana)” (Carr, 2005 p. 21).

Sumado a lo anterior, Carr mencionó a su vez, la finalidad que tiene toda educación, la cual es “la promoción de la persona” (Carr, 2005 p. 21). Sin embargo, es necesario aclarar el concepto de “persona” debido que no sólo se trata de conceptualizar sobre lo educativo aislado del campo de trabajo del mismo, no es más que “aquel portador de capacidades, valores y caracteres de tipo tanto racional como práctico, que resultan impensables fuera de unas complejas redes de asociación interpersonal y/o instituciones sociales” (Carr, 2005 p. 19).

Por ende, la educación está centrada en la promoción de la persona, ésta responde a una realidad no solo individual, personal, atomizada. A su vez, da

razón de todo el conjunto de personas que componen un contexto complejo, en la medida de aquellas dimensiones históricas, sociales, culturales, y, sobre todo éticas. Es así que no sólo la instrucción de las personas en las disciplinas, el entrenamiento y la generación de hábitos, pueden ser considerados como “educación”. Por tal motivo ella “requiere capacidades para ayudar a los demás a crecer en sabiduría y en discernimiento moral, y esta sabiduría implica como fines en sí mismos y no como medios para otro fin, los encargados de promover semejante sabiduría tendrán seguramente que poseer y mostrar ellos mismos cierta medida de la misma” (Carr, 2005 p. 69).

Aquellos “encargados” mencionados algunas líneas atrás, los docentes, son los responsables, precursores tácitos del futuro; en ellos recae el deber axiológico “son capaces de reaccionar con extrema sensibilidad al contexto y a las necesidades particulares de los alumnos en ocasiones particulares. Estas respuestas o reacciones tienen un sello muy personal y su aplicación general es muy limitada” (Carr, 2005 p. 54), por esta razón, todo docente desde su práctica, da solución a un sinnúmero de problemáticas que van, sin duda alguna, más allá del simple ejercicio de transmisión de conocimientos y validación de estos por medio de una evaluación, es así que “el buen maestro reconoce normalmente unas responsabilidades personales hacia los alumnos que van más allá del deber que impone la tarea del aula” (Carr, 2005 p. 72)

Empero, cabe formular la pregunta sobre el modo, la manera en la que tiene lugar por parte del docente un discernimiento moral, un gerenciamiento de capacidades, una promoción de la persona como un fin y no como un medio con y hacia el estudiante. Y todo esto, tiene lugar en la enseñanza, que, filosóficamente hablando no es más que la “tentativa deliberada o intencional de producir un aprendizaje” (Carr, 2005 p. 41). Lo

anterior se encuentra en consonancia directa con lo que plantea el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum, pues este tiene en cuenta las particularidades innatas del sujeto concibiéndole como un fin en sí mismo, un ser libre de actuar de acuerdo con las características que le otorga el contexto. De esta manera, las finalidades propias de la educación y las del enfoque de capacidades de Nussbaum se corresponden, en tanto que el estudiante o individuo representa el centro de la preocupación del desarrollo y el bienestar que debe garantizar toda sociedad. La educación posibilita entonces una enseñanza y un aprendizaje que son garantes del acceso a un bienestar y calidad de vida digna.

En otras palabras, un aprendizaje es el resultado de una intencionalidad con miras de una formación, que, produce un sujeto más complejo en sus dinámicas interiores y sus respuestas serán de un orden superior a las que, pudo haber dado con anterioridad, estas dinámicas, también pueden ser catalogadas como habilidades, ya que suponen un desarrollo cognitivo por parte de la persona, es entonces que “el aprendizaje puede entenderse como adquisición de una habilidad más o menos compleja, la enseñanza misma puede entenderse también como habilidad: es decir, como habilidad productora de otras habilidades” (Carr, 2005 p.42).

Todo lo indicado por Carr hasta aquí, se relaciona directamente con esta investigación, ya que a través de su teoría se plantea la importancia que tiene la educación como práctica del ser humano y del rol que cumplen los docentes en el inicio del desarrollo de valores, hábitos y capacidades en los estudiantes, en este caso en relación a la capacidad del cuidado de la vida que recoge el cuidar de sí, del otro y de su entorno vista desde los imaginarios de cinco docentes de educación media en cuatro instituciones de la ciudad de Bogotá.

2.8 Práctica pedagógica

Después de lo expuesto por David Carr (2010) acerca del concepto de educación, se hace relevante en el plano de la investigación un acercamiento a otro término clave en este estudio, este es “práctica docente” o “práctica pedagógica”. A este respecto, se referencia aquí la teoría fundada y desarrollada por el GHPP (Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica). Este fue originado en 1978 como un grupo de investigación interuniversitario cuya finalidad radicó desde el principio en la búsqueda arqueológica, genealógica sobre la pedagogía, el maestro y la escuela en el ámbito nacional.

Al contar con esta pesquisa histórica además de eidética, se ha obtenido la posibilidad de considerar una aproximación a la pedagogía desde diferentes ópticas como lo son la práctica, el saber, el campo conceptual entre otros. Es más, se ha constituido un andamiaje resultado de las hibridaciones que ha sobrellevado la pedagogía en torno a la construcción de nación y la formación de ciudadanos basado en la triada “pedagogía-escuela-infancia”. Sin embargo, en el plano del estudio es sobresaliente la consideración solventada en el análisis del Doctor Alberto Martínez Boom, miembro fundador del GHPP.

En el texto *La enseñanza como posibilidad de pensamiento*, Martínez Boom detalla el enseñar configurado en las dinámicas y tensiones entre la objetivación y subsunción

acerca de este y la conjugación de un *acontecer* como vía del pensamiento zanjado en la enseñanza. Ahora bien, un apartado sustancial ofrecido por este doctor en filosofía y ciencias de educación de la UNED de Madrid sujeta una serie de perspectivas de análisis de la enseñanza como posibilidad de pensamiento, donde la práctica pedagógica está imbricada en la relación entre maestro y alumno.

Las perspectivas mencionadas anteriormente son cuatro en total, todas ellas suponen divergencias cuyas particularidades establecen una mirada atomizada de una posibilidad del enseñar; la primera de estas yace en el registro pormenorizado del quehacer en el aula por parte del docente. Es ahí donde el documentar “lo no documentado” a partir de la etnografía cultiva una visión de un saber docente. Un saber atravesado no sólo por la condición disciplinar, también la historia de vida del profesor y el entorno inmediato axiomático prescriben un principio de análisis de la dinámica alumno-docente tal como lo explica Rockwell (1968).

“el referente empírico de lo real de la escuela corresponde al *saber docente* construido “en el trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia que les toca vivir; se expresa y existe en las situaciones reales del aula, es decir, dentro de unas condiciones precisas que son distintas a las que permiten la expresión del saber pedagógico” (Rockwell, 1986 p.20 citado en Martínez Boom et al, 2011 p. 195)

A lado de la primera perspectiva, la reflexión de Eloísa Vasco es pieza central de la segunda perspectiva. Vasco especifica la correlación entre la díada maestro y alumno enhebrado por la calidad de las dinámicas del aula. Es decir, el clima emocional e intelectual depende de las interacciones entre los actores del fenómeno escolar, dicho por la investigadora “considera que en un aula se da una serie de interacciones multidireccionales entre los sujetos: maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno. El clima tanto afectivo como intelectual de un aula es la manifestación de la calidad de las interacciones y depende por tanto de todas ellas, pues todos los sujetos que intervienen contribuyen a ellas” (Vasco, 1987 p. 1 citado en Martínez Boom et al, 2011 p. 196).

Es así como, toda enseñanza determinada por una práctica bien intencionada posibilita la creación de ambientes favorables en el aula donde el docente es aquel facilitador; no obstante, la compleja tarea de apropiar, emitir y recepcionar conocimiento es una labor conjunta “la enseñanza sería una manera de manejar los saberes que posibilita un clima afectivo e intelectual favorable a la construcción y apropiación de los conocimientos” (Martínez Boom et al, 2011 p. 196).

Por otro lado, una tercera perspectiva de análisis de coordinado por el profesor Antanas Mockus devela en la pedagogía una noción de competencia. No obstante, más allá de este membrete un aspecto fundamental de la teoría de Mockus es visible en la dualidad de la acción educativa y la enseñanza, esta “se encuentra inmersa en la acción educativa. Como tal, sólo puede ser concebida como una acción comunicativa, y más concretamente como una acción comunicativa discursiva” (Martínez Boom et al, 2011 p.198). La concepción de una acción que remita una finalidad de orden comunicativo expresa en primera medida en la

competencia pedagógica una posibilidad de evocar un saber por medio de la práctica y el discurso.

Además, es una competencia que reorganiza lo ya establecido, es decir, aquellos saberes socialmente validados, por tal motivo, se trata “básicamente una competencia comunicativa especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar de manera afortunada el saber socialmente decantado, por escrito, y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción valiéndose básicamente de su aplazamiento” (Mockus, 1989 p. 15-16 citado en Martínez Boom et al, 2011 p. 199).

Finalmente, la cuarta perspectiva remite a la teoría de Carlos Eduardo Vasco, en esta mirada el maestro y su quehacer está concebido en los sentidos presentados en la relación del docente-alumno y los microentornos, espacios en constante construcción y deconstrucción “la enseñanza es la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno (s), juntamente con uno de los dos sentidos de la relación maestro-microentorno(s), en cuanto el maestro trata de reconfigurar los microentornos para potenciar la relación microentorno(s)-alumno(s) de tal manera que en lo posible esté sintonizada y no desfasada de la primera” (Vasco, 1990 p. 119 citado en Martínez Boom et al, 2011 p. 200).

Recapitulando lo mencionado hasta aquí, los análisis plasmados en las perspectivas presentadas sobre la enseñanza y la posibilidad de un conocimiento estipula en

la práctica pedagógica puntos de reflexión donde el maestro es personaje central, director de una toma de conciencia en torno al fenómeno educativo. Es importante aquí traer acotación el deber ser de todo maestro definido por Vidiella: “son profesionales que deben diagnosticar el contexto de trabajo, tomar decisiones, actuar y evaluar la pertinencia de las actuaciones, a fin de reconducirlas en el sentido adecuado” (Vidiella, 2000 p. 7).

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

La metodología que se llevó a cabo en la presente investigación se sustentó desde un paradigma cualitativo y un enfoque histórico-hermenéutico. El método empleado fue la investigación biográfico-narrativa, las técnicas utilizadas fueron la entrevista narrativa y la autobiografía junto con sus instrumentos: el guion de entrevista y la carta con las pautas para la elaboración de la autobiografía respectivamente. Los instrumentos descritos anteriormente fueron aplicados a cinco docentes de educación media cuya experiencia fue fundamento para indagar acerca de los imaginarios que tienen sobre el cuidado de la vida como capacidad.

Así, el proceso de aplicación de las técnicas de investigación se llevó a cabo en las siguientes fases: 1) Primera elaboración o bosquejo del guion de entrevista, 2) pre-pilotaje, 3) Corrección y perfeccionamiento del guion, 4) Pilotaje, y finalmente, 5) la aplicación definitiva de la entrevista narrativa semi-estructurada. Una vez realizadas las entrevistas semiestructuradas, se dio paso a la elaboración de la autobiografía por parte de los

docentes. De esta manera, se expone a continuación la estructura metodológica de la presente investigación.

3.1 Tipo de investigación

3.1.1 Paradigma: cualitativo

La perspectiva cualitativa desde la que partió esta investigación está “fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido (...)” (Vasilachis, 2006, p. 25), lo que entabla una relación directa con el enfoque hermenéutico-histórico, pues se enfatiza en el contexto y el mundo de vida de los sujetos cuya realidad está cargada de significado y depende de factores como su contexto y sus experiencias ligadas, en el caso de esta investigación, al cuidado de la vida como capacidad.

Lo anterior se complementa con lo expuesto por Hernández, Fernández & Baptista (2003), pues estos autores afirman que una investigación de carácter cualitativo “busca comprender un fenómeno de estudio en su ambiente usual (como vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa; cuáles son sus actitudes, etcétera)” (p. 129). De acuerdo con lo anterior, la investigación cualitativa representa en sí misma un quehacer interpretativo, el cual se orientará fundamentalmente hacia la comprensión de los imaginarios que sostienen los docentes acerca del cuidado de la vida como capacidad.

Al lado de esto, es posible afirmar que, para cumplir con los fines del presente estudio, se evidenció la necesidad de una aproximación a las experiencias e historia

de vida de los sujetos parte del estudio, es por esto que la investigación cualitativa hace énfasis en el interés por el sentido de dichas vivencias y su contexto. Lo anterior en palabras de Vasilachis se expresa así:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. (Vasilachis et al, 2006, p. 33)

Así, la participación de los docentes que hicieron parte de este estudio cobró relevancia pues fueron agentes activos en la comprensión, construcción y significación de la realidad que experimentan.

3.1.2. Enfoque: Histórico-hermenéutico

La perspectiva histórico-hermenéutica parte de la acción humana y su interrelación en el medio social buscando interpretar y comprender un fenómeno o una realidad en un contexto concreto. Así, gracias a dicho enfoque es posible comprender y darle sentido a las experiencias y vivencias de los seres humanos, entendiendo que estas son particulares y se encuentran enmarcadas dentro de un imaginario social determinado. En palabras de Bolívar (2002) la investigación hermenéutica entonces “se dirige a dar sentido y a comprender (frente a "explicar" por relaciones causas - efectos) la experiencia vivida y narrada" (Bolívar, 2002 p. 6).

Es de esta suerte que el enfoque histórico-hermenéutico va más allá de una comprensión parcial y somera de la existencia de los sujetos. Este presenta un especial interés por ahondar en la existencia histórica y las razones que mueven el actuar de los individuos en tanto que estos forman parte de un universo lleno de símbolos, a partir de los cuales se construye una comprensión particular del entorno, luego entonces se abre la posibilidad de hacer investigación. Rosa María Cifuentes (2011) concibe dicho enfoque como aquel que “busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto como condición para hacer investigación” (p. 30).

Recapitulando lo dicho anteriormente, cabe resaltar la pertinencia del enfoque histórico-hermenéutico para los objetivos de este estudio, pues se preocupa por “comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana” (Cifuentes, 2011, p. 30). De igual forma, para la investigación basada en un enfoque histórico-hermenéutico no es posible la aproximación de un fenómeno si no se le aborda desde el interior: “no se puede comprender desde el afuera, desde la neutralidad; no se puede comprender algo de lo que no se ha participado” (Cifuentes, 2011 p. 30).

Es por el anterior motivo que la investigación histórico-hermenéutica requiere de un método que le permita un acercamiento que facilite la comprensión del fenómeno en cuestión, y en el que también los investigadores sean partícipes: “el enfoque

histórico-hermenéutico se aproxima desde el consenso intersubjetivo. Quien investiga se reconoce perteneciente a un contexto del que se distancia críticamente mediante la reflexión y construye conocimiento en la confrontación con los otros” (Cifuentes, 2011 p. 31). Puede verse entonces que la participación del investigador en el contexto a analizar es vital, de manera tal que exista una visión abarcadora de lo que acontece en el entramado de experiencias de los sujetos. Sin embargo, la posición de quien investiga no es del todo neutral, ya que sus ideologías, creencias y disposiciones inciden al momento de llevar a cabo el estudio (Cifuentes, 2011 p. 31).

Haciendo hincapié en lo expuesto con anterioridad, el enfoque basado en la perspectiva histórico-hermenéutica privilegia una comprensión que se construye a partir de la historicidad de los individuos, otorgándole valor a lo subjetivo y haciendo énfasis en una interpretación cualitativa y crítica: “Se reconoce y valora el saber del sentido común, como punto de partida de la construcción del conocimiento. Lo singular y los contextos particulares posibilitan la comprensión de las relaciones. La dimensión histórica y los procesos de contextualización” (Cifuentes, 2011 p. 31).

Resulta oportuno entonces destacar que el enfoque histórico-hermenéutico se complementa con la metodología de la narrativa puesto que el acto de narrar en investigación se circunscribe necesariamente a una interpretación. Meza (2014) lo explica así: "la narrativa se inscribe en una perspectiva epistemológica, la hermenéutica. Contar una historia, antes que describir un fenómeno representa ciertamente la elección de un modelo de conocimiento. Narrar es hacer hermenéutica sobre otras narraciones" (Meza, 2014 p. 3). Teniendo en cuenta lo anterior, es a través de la hermenéutica como método que es posible comprender la complejidad psicológica de las narraciones que otorgan los sujetos.

Concluyendo, el trabajo de investigación sobre los *Imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá* mantuvo un diálogo constante entre las particularidades de las vivencias de los docentes y las características del enfoque histórico-hermenéutico, todo con el fin de llevar a cabo una reconstrucción de sus historias de vida que explicase la comprensión sobre la que los docentes basan el concepto del cuidado de la vida.

3.1.3 Método: Biográfico-narrativo

Este trabajo se sustentó en la investigación biográfico-narrativa ya que se consideró esencial la experiencia de los docentes objeto de estudio para comprender los imaginarios que tienen sobre el cuidado de la vida como capacidad desde su actuar, su sentir y su pensar; nos apoyamos en la investigación biográfico-narrativa como método para el desarrollo de la investigación. Así, y con el fin de sustentar la elección de este método, se tomaron dos autores de cabecera que han teorizado y trabajado al respecto, ellos son Antonio Bolívar (2001) y Clandinin & Connelly (2000).

Para Antonio Bolívar (2002) la narratividad en Educación “se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (Bolívar, 2002 p. 7). Así, la investigación biográfico-narrativa permite una aproximación a aquellas comprensiones singulares y a aquellas vivencias que sustentan el *mundo de vida* de las personas, y en este sentido, esta

constituyó la principal fuente para recoger y dar a conocer dichas concepciones a través de la construcción de relatos que narran las diversas experiencias.

Complementando lo anterior, la investigación narrativa permite ampliar la comprensión del mundo desde el punto de vista y los testimonios de los sujetos quienes a través de la reconstrucción de sus experiencias expresadas en relatos otorgan un significado sustancial. Al respecto, Ricoeur (1995) y Clandinin & Connelly (2000) citados en Bolívar (2002) afirman:

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000 p. 5).

De igual manera, Clandinin y Connelly (1990) sitúan la narrativa en el centro del paradigma cualitativo debido a ese enfoque de la experiencia de vida dentro de la vida educativa, ya que permite la construcción de un significado, de un sentido en la escuela: "Because of its focus in experience and the qualities of life and education, narrative is situated in a matrix of qualitative research." (Clandinin y Connelly, 1990 p. 3).

Dado que se trata entonces de un método que brinda la posibilidad de visibilizar y explorar las significaciones profundas que dan los sujetos a sus historias de vida, y que, por ende, no se limita a un método de recogida y análisis de datos (Bolívar, *et al*, 2001), se utilizaron las técnicas de la entrevista semiestructurada y el relato autobiográfico. De esta manera, a través de la recolección de información que se hizo a través de estas técnicas, se podrán reconstruir relatos de vida que permitan comprender (en este caso) el *cuidado de la vida* como *capacidad* desde los imaginarios de los docentes que hacen parte del estudio. Al respecto, Bolívar *et al* (2001), afirman:

La narratividad de la vida en un autorrelato, configurando una autobiografía, textualiza la vida, la convierte en un texto (no necesariamente escrito, puesto que puede ser oral o imaginativo). Cuando el investigador interviene directamente (solicita o entrevista) en la construcción de la autobiografía, más específicamente, podemos llamarlo «historia de vida» (récit de vie). En estos casos, el investigador transforma esa autobiografía en historia de vida (Bolívar *et al.*, 2001:31-32).

Es por lo anteriormente descrito que se hizo uso de las herramientas la entrevista semi-estructurada y el relato autobiográfico. Así, la entrevista biográfico-narrativa semi-estructurada permite hacer una reconstrucción histórica y de las vivencias personales y profesionales, lo cual brinda la posibilidad de leer y construir la identidad en el relato (Bolívar, 2001); y, el relato autobiográfico suscita e implica un juego de subjetividades

"basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria" (Bolívar, A. 2002 p. 7). De esta suerte, fue posible reconstruir un reflejo de la vida y la historia particulares de los docentes teniendo como fuente primaria el recorrido y la experiencia profesional y personal de los mismos, pues el método en sí permitió un "retorno sobre el sujeto" desde la narración que admite construir y analizar los fenómenos narrativos del sujeto de investigación (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12).

3.2 Contexto de la investigación

Atendiendo a las necesidades y los objetivos de la investigación relacionados con la comprensión de los imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en cinco docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, fue preciso seleccionar a cinco docentes que tuvieran experiencia con jóvenes de dicho ciclo y que quisieran hacer parte del estudio. Luego de contar con la población, se indagó acerca de las instituciones educativas a las que pertenecían los educadores, pues se hizo necesario conocer el contexto social, así como los componentes teleológicos de cada establecimiento: la misión, la visión, y el modelo pedagógico. Estos elementos mencionados influyen de alguna manera en las prácticas educativas y en los comportamientos tanto de los estudiantes como de los maestros participantes. A continuación, se presenta entonces la tabla con los elementos ya mencionados para tener una visión más clara del contexto educativo de los docentes.

Tabla 1. Aspectos generales de las instituciones

Instituciones	Misión	Visión	Modelo Pedagógico
----------------------	---------------	---------------	--------------------------

<p>Gimnasi o Artístico de Suba</p>	<p>Ofrecer educación pre escolar, básica y media a partir de la pedagogía de las inteligencias múltiples, con énfasis en artes, inglés, e informática, que prepare al estudiante para el ingreso a la educación técnica, tecnológica y/o superior, y teniendo en cuenta el valor de formar personas sensibles, felices, aptas para el ejercicio de una ciudadanía participativa, competentes e idóneas, cuyo sentido social aporte significativamente a la construcción del país.</p>	<p>Para el año 2016 el GIMNASIO ARTÍSTICO DE SUBA liderará procesos educativos desde las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo para entregar al país bachilleres orientados a la investigación y a convertirse en empresarios productivos desde el arte y la creatividad.</p>	<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA</p> <p>El Gimnasio Artístico de Suba establece vínculos entre lo que se debe aprender y lo que se sabe, es decir, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende: sus conocimientos previos, lo cual proporciona motivación e interés en el estudiante para el desarrollo integral de sus destrezas y habilidades.</p> <p>VENTAJAS</p>
---	---	--	--

			<p>La información nueva se relaciona con la ya existente.</p> <p>El estudiante evidencia actitud y aptitud para extraer el significado del aprendizaje.</p> <p>La interacción individual y grupal se fundamenta en la expresión de los conocimientos primarios previos al nuevo aprendizaje.</p> <p>El estudiante reconoce el valor de sus conocimientos, al interactuar con sus procesos de aprendizaje.</p>
--	--	--	---

<p>IED Colegio Tibabuy es Universa l</p>	<p>Es una institución educativa que está comprometida en la formación de personas bajo los principios de excelencia en el actuar a través de la investigación, la lúdica y la comunicación humana, fomentando principios ecológicos y turísticos para lograr el desarrollo de competencias laborales y mejorar su calidad de vida y la de su entorno.</p>	<p>El Colegio Tibabuyes Universal en el año 2020 será una institución líder en prácticas lúdicas, ecológica y turísticas, formados en ambientes laborales de confianza que aportan conocimiento aplicando al área de las ciencias naturales, desde la investigación sistemática de la misma, aprendiendo a generar procesos de cambio con valor agregado a la educación integral de la comunidad</p>	<p>Desarrolla su acción educativa a través del juego, orientando su quehacer profesional hacia la práctica deportiva, la organización y juzgamiento de eventos recreacionales y deportivos, el cultivo de la danza y el rescate de los valores étnicos. Se sustenta en el desarrollo de las virtudes y el cultivo de los valores como la honestidad, la solidaridad, la libertad y la responsabilidad. Busca formas de llegar al conocimiento basados en la observación el análisis y la reflexión,</p>
---	---	--	---

		educativa. Aprendiendo a generar procesos de cambio con valor agregado a la educación integral de la comunidad educativa	fortaleciendo la competencia propositiva.
--	--	---	---

<p>Gimnasio Los Andes</p>	<p>Propiciar la formación integral y estructurada de nuestros estudiantes, respetando y madurando sus procesos, para facilitar la construcción del conocimiento y desarrollo del liderazgo transformacional con propuestas pertinentes e innovadoras a través de la investigación en educación y pedagogía que nos permitan cimentar una cultura acorde con los retos del nuevo siglo.</p> <p>La calidad y capacidad de nuestros colaboradores, su participación en nuestro programa de</p>	<p>Para el 2018 estaremos consolidados como una institución educativa líder, reconocida por su alto nivel de competencia y calidad, así como por su decisivo aporte al progreso en el campo de la educación y la pedagogía en el ámbito nacional.</p>	<p>¿Cómo desarrollar en los estudiantes aptitudes, habilidades y destrezas que les permitan apropiarse del conocimiento y hacer uso exitoso de él? El Gimnasio Los Andes construye respuestas a esto, enseña a pensar, enseña a compartir y descubrir en el otro un ser semejante. Enseña para la vida. Las actividades van encaminadas a desarrollar en los estudiantes las habilidades para solucionar problemas significativos, descubrir sus capacidades y</p>
----------------------------------	---	---	--

mejoramiento continuo y su compromiso ante el desarrollo presente y futuro del Proyecto Educativo Institucional, consolidan nuestra organización como una institución innovadora y flexible que se anticipa a las necesidades de nuestros estudiantes y sus familias.

comprometerse en su propio desarrollo, siempre apoyados y orientados por un docente mediador.

La propuesta de convivencia del Gimnasio Los Andes se fundamenta en La Ética del Cuidado, pensamiento que promueve un modo particular de relacionarse, caracterizado por la no violencia, la bondad, la armonía y el respeto por la vida.

<p>Colegio Pureza de María</p>	<p>La Misión del Colegio Pureza de María es promover el desarrollo integral de los estudiantes desde una perspectiva católica, para que sean buenos ciudadanos que aporten lo mejor de sí a la sociedad colombiana y al mundo, y cristianos comprometidos identificados con Jesucristo y su mensaje.</p>	<p>Pretendemos llegar al pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes en todas sus dimensiones para que opten personal y libremente por la fe y alcancen un alto nivel de formación académica y humana.</p> <p>A la máxima colaboración e implicación de las familias en nuestro Proyecto Educativo, potenciando la formación de los padres para que asuman con ilusión su responsabilidad</p>	<p>Nuestros proyectos académicos de innovación son las actividades que nuestros niños y jóvenes realizan a través de todas las áreas de aprendizaje. Están diseñados para que su conocimiento no esté sesgado, ni sea específico, sino para que aprendan a manejarlo de manera global. Es decir, para que pueda ser aplicado en cualquier escenario de la vida.</p> <p>Es una línea que atraviesa de manera transversal las áreas del conocimiento para dar respuesta a los</p>
---	--	--	---

		<p>como primeros educadores de sus hijos, acrecentando día a día su sentido de pertenencia a la familia de la Pureza.</p>	<p>procesos de aprendizaje.</p>
--	--	---	---------------------------------

Tabla 1. Teleologías institucionales ofrecidos por los docentes

A partir de la información proporcionada por la tabla anterior, pudo establecerse que las instituciones a las que pertenecen los docentes son de carácter público y privado y sus respectivos componentes teleológicos se enfocan en unos intereses que van desde lo academicista hasta lo artístico y lo deportivo. De esta manera se sustentan entonces las dimensiones sobre las cuales se basa la filosofía de cada institución y por ende es posible hacerse una suerte de idea en relación con el perfil tanto del docente como del estudiante.

3.3 Población y muestra

En lo concerniente a la población, se trabajó con cinco profesores de educación media de cuatro instituciones de la ciudad de Bogotá quienes quisieron voluntariamente hacer parte del presente estudio. Algunas de las instituciones para las que laboran dichos docentes son de carácter público y otras de carácter privado. Dentro de los criterios tenidos en cuenta al momento de hacer la selección de los docentes participantes de la investigación, fueron 1) el área disciplinar (humanidades) y 2) la experiencia en el ámbito de la enseñanza. Se tuvo en cuenta que el área de acción de los educadores fuese humanidades debido a que de acuerdo con la visión de los investigadores y lo discutido con el tutor de la investigación, se especulaba que los profesores de estas áreas tendrían una mayor apertura para participar en un estudio de carácter narrativo. De igual forma, se indicó que los docentes partícipes de la investigación debían contar con más de diez años de experiencia, que fueran docentes integrales, reconocidos por su compromiso y responsabilidad laboral y que estuvieran en la capacidad de cumplir con los diferentes compromisos que esta investigación requería. Dicho lo anterior, la muestra estuvo compuesta por cuatro mujeres y un hombre (ver tabla 1). Para elegir a los docentes, el grupo de investigación elaboró un

perfil a tener en cuenta al momento de solicitar la participación de los maestros. A continuación, se presenta la tabla con los datos de cada uno de los docentes y algunos aspectos generales relacionados con su experiencia laboral educativa (Ver tabla 2).

Tabla 2. Aspectos generales de los docentes

DOCENTES	EDAD	TÍTULO	LOCALIDAD	INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA	AÑOS DE EXPERIENCIA	TIPO DE ENTIDAD	GRADOS A CARGO	ÁREA
Docente 1	52	Licenciada en Lingüística y literatura (U. Distrital)	Suba	Colegio Tibabuyes Universital	28 años	Pública	9°, 10° y 11°	Español

Docente 2	39	Licenciada en Humanidades e inglés (U. Distrital)	Suba	Colegio Tibabuyes Universales	20 años	Pública	8° y 9°	Inglés
Docente 3	28	Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana	Suba	Gimnasio Artístico de Suba	10 años	Privada	6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°	Español y ética
Docente 4	41	Licenciada en Ciencias sociales	Usaquén	Gimnasio Los Andes	22 años	Privada	8° y 9°	Ciencias sociales

Docente 5	39	Músico	Usaquén	Colegio Pureza de María	15 años	Privada	10°, 11°, Univer sitaria	Musica
------------------	----	--------	---------	-------------------------	---------	---------	-----------------------------	--------

Tabla 2. Datos profesionales ofrecidos por los docentes

La anterior tabla aporta entonces información relevante de cada uno de los docentes, con el fin de contextualizar al lector sobre las personas participantes del presente estudio. Asimismo, se recuerda que los docentes pertenecen al área humanidades tanto de colegios públicos como privados, ya que era necesario abordar desde diferentes contextos los modos en que se da el cuidado de la vida como capacidad.

Como se evidencia en la Tabla 2, la mayoría de los docentes participantes cuentan con varios años de experiencia en la educación, lo cual le brinda a esta investigación experiencias significativas en temas relacionados con las vivencias propias de cada maestro, el diario vivir de sus estudiantes y la manera cómo los docentes colaboradores se han enfrentado a situaciones particulares que ponen a prueba el desarrollo de la capacidad del cuidado en diferentes contextos, lo cual se evidencia en los instrumentos de recolección de información que se explicarán a continuación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

3.4.1. La entrevista semi-estructurada

Uno de los instrumentos de recogida de datos que se utilizó en la investigación narrativa fue la entrevista no estructurada o semi-estructurada. Este tipo de entrevista requiere de dos o más participantes y de un registro de estas. Así lo afirman Clandinin & Connelly (1990):

"Otra herramienta de recopilación de datos en la investigación narrativa es la entrevista no estructurada. Las entrevistas se llevan a cabo entre el investigador y el participante, las transcripciones se hacen, las reuniones se ponen a disposición para una discusión más, y se convierten en parte del registro narrativo en curso." (Clandinin & Connelly, 1990 p. 5)

Es de esta suerte, que se llevó a cabo la implementación de la entrevista no estructurada, la cual permitió una conversación amena con los entrevistados y un fácil intercambio cara a cara de ideas sobre el tema objeto de discusión. En este sentido la entrevista semi-estructurada intenta "comprender la compleja conducta de los miembros de una sociedad sin imponer ninguna categorización previa que pueda limitar el campo de investigación" (Denzin & Lincoln, p. 159).

Para la aplicación de esta técnica de recolección de la información se concretaron la fecha, la hora y el lugar de encuentro con los docentes. Cabe resaltar que previamente se estableció un primer contacto con ellos para darles detalles de la investigación y saber si estaban interesados en participar de ella. Una vez los docentes aceptaron hacer parte de la investigación, se les hizo firmar una carta de autorización en la que se hicieron explícitos los fines de la investigación dejando en claro que tanto los datos personales como

la información suministrada en cada uno de los instrumentos de recolección de información serían manejados confidencialmente.

**UNIVERSIDAD DE
LASALLE**

MACROPROYECTO:
Educación desde el enfoque de capacidades:
Una alternativa para promover el desarrollo humano en clave de dignidad
Grupo de Investigación: DEKHABALA

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Bogotá, Marzo de 2017

YO _____ identificado (a) con Cédula de ciudadanía _____ de _____ manifiesto mi interés de participar voluntariamente en el proyecto de investigación "imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá." Que será desarrollado por la facultad de educación de la Universidad de la Salle.

Los objetivos y el método de esta investigación me han sido explicados y los he comprendido completamente. Se me ha garantizado que tanto mis datos personales como la información que suministre, tanto en la entrevista como en la autobiografía serán manejados con confidencialidad y no podrán ser utilizados ni divulgados para otros fines, de tal forma que no sean vulnerados mis derechos y mi integridad personal.

En consecuencia firmo _____ a los _____ del mes _____ de 2017

Formato carta de autorización. Véase anexo 1

En cuanto a la elaboración de las entrevistas, se elaboraron previamente unas preguntas base las cuales fueron validadas por medio del pre-pilotaje y el pilotaje, y posteriormente se elaboraron unas preguntas de apoyo con el fin de complementar la entrevista suscitando profundidad en las respuestas de los docentes. De esta manera surgió

el guion de entrevista con preguntas abiertas que indagaron acerca de las concepciones de los docentes en torno al cuidado de la vida como capacidad y cómo este se manifiesta en sus experiencias personales y profesionales, haciendo énfasis en su práctica pedagógica. Cabe resaltar que la entrevista semi-estructurada al ser abierta provee una atmósfera agradable entre el investigador y el entrevistado puesto que le permite a este último expresar cosas que en otros ambientes no expresaría, sino que se reservaría para sí. De igual manera, la entrevista semi-estructurada posibilita una libertad para dirigir la conversación por parte del investigador, quien ha de esforzarse por motivar y escuchar al entrevistado, volviéndose parte de lo que éste exprese.

Por lo anterior, la entrevista semi-estructurada representa entonces y de acuerdo con Bonilla E., Rodríguez P. (1997) un instrumento muy útil para indagar el problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas (p. 93). De igual forma, es importante resaltar que Spradley (1979) citado por Denzin & Lincoln (2012) describió la esencia de la entrevista no estructurada como el “establecimiento de una relación humano a humano con el entrevistado y el deseo de comprender en lugar de explicar” (p. 160). lo anteriormente descrito por Spradley deja entrever que la trazabilidad de los objetivos de la presente investigación concuerda con la comprensión de un fenómeno que permite la entrevista semi-estructurada.

3.4.2. El relato autobiográfico

De acuerdo con Bolívar et al (2001), el relato autobiográfico también conocido como *life-story*, relato de vida, narración autobiográfica y autobiografía, corresponde a una "narración retrospectiva por el propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ella, que hace por iniciativa propia o requerimientos de uno o varios interlocutores" (Bolívar et al 2001, p. 4). Al respecto, por medio de esta herramienta, las experiencias y concepciones de los docentes cobran vida; a través de sus palabras se pueden conocer diferentes aspectos que los hacen ser personas únicas y al mismo tiempo complejas. En las narraciones de los sujetos pueden llegar a entrecruzarse sus concepciones de mundo, la configuración de sus tradiciones, los valores, las creencias y diversos modos de pensamiento.

Al momento de aplicar dicha herramienta la intención inicial fue el generar unas pautas para un ejercicio amable en el que los docentes se sintieran cómodos para escribir libremente, teniendo así una experiencia gratificante en la que pudieran tener la posibilidad de mostrarse tal y como son; sus pensamientos, percepciones, comprensiones y experiencias, las cuales fueron generadoras en la comprensión del concepto del cuidado de la vida como capacidad. Cabe aquí citar a Bolívar (2002) cuando afirma que el relato autobiográfico representa una herramienta válida para comprender aquello que acontece en el ámbito educativo:

"El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece –como lo ponen de manifiesto los maestros y

maestras cuando nos hablan de sus clases– que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza." (Bolívar, 2002, p. 7).

Teniendo en cuenta lo anterior, la escritura representa entonces algo esencial en la elaboración de los relatos autobiográficos, esta es una forma de estar en el mundo, un modo de hacer memoria, de tomar una postura reflexiva, consciente, plena e intensa frente a lo que pasa en el mundo y su alrededor, por tanto, este es un elemento fundamental a la hora de tomar el lápiz y el papel. Tal y como lo afirma Larrosa (2014):

“La escritura es, a veces, una experiencia. Una experiencia de lenguaje, en primer lugar, en la que se interrumpen lo que podríamos llamar automatismos del decir, lo que decimos automáticamente, lo que decimos sin pensar. Y ahí de lo que se trata es de aprender a escribir con nuestras propias palabras, con palabras que podamos sentir que estamos presentes” (Larrosa, 2014 p. 196).

De acuerdo con lo anterior, la escritura autobiográfica representa un medio para exteriorizar el pensamiento y generar una reflexión en torno a los actos y la forma de pensar de los individuos. Esta a su vez sirve de instrumento de interrelación social, pues el yo interno se encuentra con su exterioridad, con aquellos lectores a quienes hace partícipes de su historia de vida. Es por ello, que la escritura es un acto

enteramente personal que no ha de ser forzado sino suscitado amablemente, y para tal efecto, los investigadores elaboraron una carta de invitación a la escritura de la autobiografía a través de la cual se les otorgaron a los docentes una serie de preguntas generadoras en torno al tema principal de indagación, es decir, al cuidado de la vida como capacidad.

Por su carácter expresivo, el relato autobiográfico trae implícito en sí mismo una construcción y reconstrucción de las experiencias que han tenido lugar en la vida de los sujetos, lo cual tiene un peso fuerte en la percepción de las acciones y de la propia identidad. Estos relatos al estar cargados de sentido expresan algo más que hechos, acontecimientos o descripciones de la vida, son formas que dan cuenta de la historicidad que carga cada ser humano auestas, la cual se traduce en recuerdos, anécdotas, proyectos, eventos traumáticos y felices. Es la autobiografía entonces una manera en la que el individuo puede proyectarse con sentido hacia un futuro inmediato a partir de sus experiencias pasadas, dándole así un sentido a su vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Es de esta suerte que los relatos autobiográficos o autobiografías permiten examinar los hechos tal y como se presentaron en la realidad, dejando entrever la identidad de quien describe y narra los acontecimientos. Es así como en el caso del presente estudio, las narraciones de los docentes permitieron conocer en detalle las prácticas pedagógicas y las experiencias personales en torno al cuidado de la vida como capacidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), es por ello por lo que el relato autobiográfico representó entonces una herramienta de gran valor por su papel esclarecedor en cuanto al reconocimiento del mundo, llevando al individuo a convertirse en el protagonista de su propia historia.

Con todo y lo anterior, el relato autobiográfico permitió entonces encontrar soportes de gran importancia que tuvieron como fin la reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa en torno al cuidado de la vida como capacidad, haciendo visibles las concepciones que atraviesan las experiencias de los docentes partícipes del estudio.

3.5. Fases de aplicación de las técnicas e instrumentos

Con el fin de validar y perfeccionar los instrumentos definitivos para su aplicación, el grupo de investigación realizó un pre-pilotaje y un pilotaje con docentes no involucrados en la investigación. Así, los instrumentos que se emplearon fueron en primer lugar, la entrevista semiestructurada que constó de nueve preguntas para identificar los modos en que se da la capacidad del cuidado de la vida en cinco docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá (*ver anexo 4*). La entrevista fue realizada a los docentes de forma individual con una duración de 15 a 30 minutos dependiendo de la manera en que se fuera dando el ejercicio, puesto que, el objetivo era que los docentes no sintieran que estaban contestando un cuestionario o un interrogatorio. Posteriormente se realizó la transcripción literal de cada una de las entrevistas respetando en detalle cada expresión de los docentes, y luego se realizó la transcripción editada de cada una de ellas, suprimiendo los detalles innecesarios y las muletillas, todo para una mejor comprensión del lector.

El segundo instrumento que se utilizó fue relato autobiográfico, para ello a cada uno de los docentes se les entregó un cuaderno decorado de forma artesanal

de acuerdo a su área de enseñanza, con una carta en la que se les invitaba a realizar un ejercicio ameno de escritura y en la que sintieran plena libertad de plasmar con sus palabras, las experiencias, momentos, emociones, entre otros aspectos sobre el cuidado de la vida pues en estos relatos los docentes son los protagonistas y los hacedores de su propia historia, por lo tanto, se dio un mes y medio para la realización de dicho ejercicio un tiempo prudente para que pudieran escribir sin ningún tipo de presiones ni afanes.

3.5.1. Pre pilotaje de entrevista semi-estructurada

Con el fin de hacer un primer acercamiento a la construcción de las preguntas que dieran lugar a la entrevista semi-estructurada, se realizó un pre-pilotaje a durante el mes de febrero del 2017. Dicho pre pilotaje fue una primera ruta para validar y revisar la viabilidad del guion de la entrevista, y se hizo con ocho personas escogidas al azar, no necesariamente docentes. Dado que se trató precisamente de un pre-pilotaje, no fue necesaria una transcripción literal o editada de las entrevistas, únicamente se realizó una suerte de categorización de las respuestas de los entrevistados con el fin de obtener una luz acerca de los conceptos centrales que compondrían posteriormente las preguntas.

Cabe destacar que se tuvieron como base principal una totalidad de 10 preguntas, y cada entrevistado las respondió de forma escrita, a modo de cuestionario. Entre las preguntas que formaron parte de este pre-pilotaje se encontraban algunas como *¿Qué es una capacidad?*, *¿Qué características puede tener una capacidad para usted?*, *¿Qué es el cuidado?*, *¿Qué elementos podrían componer el cuidado?*, *¿Qué representa el cuidado para usted?*, entre otras.

A continuación, se presenta a modo de ejemplo el formato del pre-pilotaje del cual se hizo uso. Dicho formato contenía las preguntas base mencionadas anteriormente y fue entregado a los sujetos entrevistados con el fin de que lo llenaran a mano, a modo de cuestionario. En dicho formato, se les pedía el nombre, la fecha, la hora de inicio y la hora de finalización en la que realizaron el cuestionario, junto con el tiempo que les tomó diligenciarlo. Una vez fueron recogidos los formatos, los investigadores procedieron a categorizar las respuestas dadas por los sujetos en el mismo formato como puede verse en la imagen:

Universidad de La Salle Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Docencia Imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá Formato pre-pilotaje		
Nombre del entrevistado:	Hora de inicio:	Tiempo total:
Nombre del entrevistador:	Hora de finalización:	Fecha:
Preguntas		Categoría
¿Qué es una capacidad?		
¿Qué características puede tener una capacidad para usted?		
¿Qué es el cuidado?		
¿Qué elementos podría componer el cuidado?		
¿Qué representa el cuidado para usted?		
¿Cuál es la primera imagen que viene a su mente cuando le mencioné la palabra cuidado?		
¿Qué es para usted un imaginario?		

Formato pre-pilotaje. Véase anexo 2

Posteriormente, las respuestas fueron categorizadas haciendo uso de palabras clave que resumieran el contenido de la frase. Así, para la frase “*Mi núcleo familiar, incluyéndome*” la palabra o categoría correspondiente fue *Familia*. Dicho proceso descrito anteriormente fue realizado con cada una de las respuestas y cada uno de los cuestionarios aplicados, y una vez finalizado, se hizo una comparación de las categorías resultantes de cada sujeto con el fin de verificar qué conceptos o percepciones se repetían continuamente. Con base en ello, se perfeccionaron entonces cada una de las preguntas y se agregaron otras para dar paso a la aplicación del pilotaje.

3.5.2. Pilotaje de entrevista semi-estructurada

Una vez realizada la categorización del pre-pilotaje, y en conjunto con el tutor de la investigación, se perfeccionaron las preguntas y se agregó un espacio para unas *contra preguntas*, las cuales sirvieron de apoyo para despertar el interés del entrevistado por expresarse y suscitar mayor profundidad y variedad en sus respuestas. De esta manera, el pilotaje tuvo un total de 9 preguntas base y un total de 8 contra preguntas, así como un espacio para observaciones. Es importante aclarar que, en esta ocasión, el pilotaje se realizó con docentes que trabajaban en instituciones educativas. Teniendo en cuenta lo anterior, los investigadores tomaron nota de las respuestas en detalle, y en algunos casos, los docentes respondieron el cuestionario de manera escrita. Posteriormente, se realizó de nuevo una categorización de las respuestas, lo cual se cotejó con el tutor una vez más con el objetivo de pulir aún más las preguntas. A continuación, se presenta un ejemplo del formato de pilotaje:

Universidad de la Salle Facultad de ciencias de la educación Maestría en docencia Grupo de investigación: Imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad Bogotá. Guión de entrevista. (Pilotaje)		
Nombre del entrevistado:	Hora de inicio:	Tiempo total:
Nombre del entrevistador:	Hora de finalización:	Fecha:
Preguntas		Categoría
¿Qué es una capacidad?		
¿Qué características puede tener una capacidad para usted?		
¿Qué es el cuidado?		
¿Qué elementos podría componer el cuidado?		
¿Qué representa el cuidado para usted?		
¿Cuál es la primera imagen que viene a su mente cuando le mencioné la palabra cuidado?		
¿Qué es para usted un imaginario?		
¿Qué representa el concepto de imaginario en su vida?		
¿Podría decirme un sinónimo de imaginario?		
¿Es posible considerar el imaginario como algo personal o colectivo? ¿Por qué?		
¿Es un imaginario importante?		
¿Qué puede decirme acerca del cuidado de la vida como capacidad?		
Espacio para contra preguntas		
¿Cuál es la diferencia entre habilidad y capacidad?		
¿El cuidado es sólo proteger y conservar?		

Formato guión de pilotaje. Véase anexo 3

Como se afirmó arriba, el pilotaje buscó perfeccionar y validar las preguntas por realizar a cada uno de los docentes participantes en la aplicación definitiva de la entrevista semi-estructurada teniendo en cuenta lo observado a partir del pre-pilotaje. Por ende, se tuvo especial cuidado en la redacción, claridad y pertinencia de estas para evitar de este modo posibles ambigüedades y dispersiones en las respuestas de los sujetos. Una vez más, se advirtieron en las respuestas de los docentes participantes las categorías repetidas que fueron tenidas en cuenta para la aplicación definitiva de la entrevista.

3.5.3. Aplicación de la entrevista semiestructurada

La aplicación definitiva de la entrevista semi-estructurada se llevó a cabo entre los meses de abril y mayo del 2017. Para ello fue necesario realizar un guion en el cual se incluyeron las preguntas más relevantes que surgieron en el pilotaje, las cuales permitieron identificar los modos en que se da el cuidado de la vida como capacidad a través de las vivencias y experiencias personales y pedagógicas de los cinco docentes de educación media participantes de la investigación. El guion se planteó de una manera abierta con el fin de que los entrevistados se sintieran cómodos y con la libertad de expresar sus sentimientos y experiencias. Es importante aclarar que la aplicación de esta herramienta no consistió en un simple interrogatorio, sino que se trató de un encuentro interactivo, tal y como lo señala Holstein y Gubrium (1995): “todas las entrevistas son eventos interactivos, son construidas en un producto de la conversación entre los participantes de la entrevista” (Holstein y Gubrium, 1995 citados en Vasilachis, 2006).

El tipo de entrevista que se usó fue de tipo semi-estructurada, lo cual facilitó la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. De acuerdo con lo que dice Hernández (2003) “Las entrevistas semi-estructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados. (Hernández, 2003)”. Siguiendo lo desarrollado por Hernández, el trabajo de los entrevistadores fue el de acompañar y guiar a los entrevistados en su discurso escogiendo las preguntas que consideraban pertinentes al momento de contra preguntar en el transcurso de la entrevista.

Se tuvieron como base un total de nueve preguntas con las cuales el entrevistador orientó la conversación de una manera flexible con el fin de llevar al entrevistado a evidenciar a través de sus experiencias el modo en el que se daba el cuidado de la vida como capacidad en su diario vivir. Las entrevistas tuvieron un promedio de duración de entre diez a treinta minutos, pues fue necesario permitirle a los entrevistados que expresaran espontáneamente lo que consideraran pertinente en cada pregunta. Cabe aclarar que las entrevistas no se hicieron conjuntamente, sino que se aplicaron en diferentes espacios con cada entrevistado por aparte, siendo estas un total de cinco.

La primera entrevista se realizó a la Docente 1 (DC1E) el día 12 de abril del 2017. Esta se llevó a cabo en la calle 182 Número 7c - 35 int. 19 apto 302. La entrevista inició a la 1:40 pm y tuvo una duración de 12 minutos. Se desarrolló en un ambiente de confianza y libertad frente a lo que expresaba la entrevistada. En esta aplicación, no hubo ninguna interrupción y se logró obtener toda la información establecida en el guion. La docente estuvo atenta y concentrada en la entrevista, contestando explícitamente las preguntas que se le hicieron, aunque en ocasiones narraba algunas experiencias de su vida y en relación con su labor docente.

La segunda entrevista se realizó el día 10 de abril a la Docente 2 (DC2E) en el Instituto cultural Rafael Maya, siendo las 3:00 de la tarde. La entrevista tuvo una duración de 10 minutos ininterrumpidos. El tiempo de esta conversación fue corto debido a la sencillez y la especificidad de las respuestas brindadas por la docente pues se notaba un poco nerviosa. Sin embargo, se logró indagar por todas las cuestiones planteadas en el guion, aunque de manera muy breve.

La tercera entrevista tuvo lugar el día 17 de abril en la casa de la Docente 3 (DC3E). Esta tuvo una duración de 22 minutos, aunque hubo una pequeña interrupción porque la entrevistada recibió una llamada en el minuto 12, no obstante, esto no afectó el desarrollo de la entrevista, la cual fue un poco extensa ya que la entrevistada se vio motivada a comentar experiencias de su profesión relacionadas a las preguntas planteadas en el guion. La entrevistada manifestó tener varios años de experiencia en la docencia por lo cual sus aportes fueron bastante enriquecedores y permitieron profundizar en algunos aspectos considerados pertinentes para esta investigación.

En la cuarta entrevista colaboró el Docente 4 (DC4E), ésta se llevó a cabo en el colegio Pureza de María, en una de las salas de profesores. Tuvo una duración de 12 minutos con 52 segundos. En ella se evidencia de manera clara pero sencilla como el docente DC4E comprende el concepto del cuidado de la vida, pues sus respuestas fueron aterrizadas en un contexto específico. La entrevista se desarrolló en un ambiente de confianza, el cual en ocasiones se vio interrumpido por los ruidos externos de los estudiantes y los llamados del altavoz del colegio. No obstante, la información brindada por el docente presentó elementos vitales para el desarrollo de este proyecto en cuanto al alcance de los objetivos.

Finalmente, la quinta y última entrevista fue aplicada el 21 de abril del mismo año, siendo las 5:30 de la tarde, en la casa de la docente 5 (DC2E). Esta entrevista se realizó con tranquilidad y sin ningún contratiempo, puesto que la docente había apartado un espacio en el cual podía mantener la atención y disposición necesaria para la realización de la entrevista. Al igual que la tercera entrevista, la docente (DC4E) contaba con varios años de experiencia profesional en el ámbito educativo, tanto en colegios públicos como en privados,

lo que posibilitó que el entrevistador pudiera indagar sin ninguna dificultad las preguntas propuestas en el guion. La docente DC4E se mostró bastante espontánea al narrar sus diferentes experiencias relacionadas con lo que para ella era el cuidado de la vida como capacidad.

Puede afirmarse entonces que la aplicación de las entrevistas semiestructuradas se llevó a buen término a través de la comunicación e interacción entre los entrevistados y los entrevistadores. Dicho proceso permitió indagar y conocer el modo en que se da el cuidado de la vida como capacidad para los docentes entrevistados.

A continuación, como en los otros casos, se presenta el ejemplo del formato del guion de entrevista, el cual al ser el definitivo, presenta algunos cambios con relación al anterior. Entre ellos puede observarse la inclusión de un apartado destinado sólo a las preguntas base seguido de otro correspondiente a las preguntas de apoyo. En cuanto a las preguntas base estas tuvieron unas sub-preguntas relacionadas directamente con la temática principal, esto con el fin de profundizar en la respuesta del entrevistado, tal y como se muestra en el ejemplo del formato:

Universidad de la Salle Facultad de ciencias de la educación Maestría en docencia Grupo de investigación: Imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad Bogotá. Guion de entrevista.		
Nombre del entrevistado :	Hora de inicio :	Tiempo total :
Nombre del entrevistador :	Hora de finalización :	Fecha :
Preguntas		Categoría
1. ¿Con qué actitudes asocias el cuidado?		
2. Desde tu cotidianidad y tu diario vivir, piensa y describe una imagen que represente o que esté relacionada con el cuidado de la vida. (Contra pregunta 1: Nombra algunos elementos que harían parte del cuidado y un sinónimo de la palabra <i>cuidado</i> . 2A: ¿Qué tipo de experiencias a lo largo de tu vida como docente puedes asociar al cuidado de la vida? (Contra pregunta 1: Estas situaciones son comunes entre otros docentes? ¿cómo has percibido a otros docentes frente al cuidado de la vida?) 2B: ¿Cuál de estas experiencias relacionadas con el cuidado de la vida ha sido más significativa? ¿por qué?		
3. ¿El cuidado de la vida podría transformar el entorno escolar? ¿Por qué?		
4. ¿Con qué asocias la palabra capacidad? (Contra pregunta 1: Da dos sinónimos de la palabra <i>capacidad</i> . 4A: ¿Cómo definirías una capacidad? (contra pregunta : ¿por qué es importante una capacidad?		
5. ¿Qué es el cuidado de la vida?		
6. ¿Qué te motiva para actuar desde el cuidado?		
PREGUNTAS DE APOYO.		
- Desde tu experiencia pedagógica ¿Cómo se ha reflejado el cuidado de la vida?		

Formato guion de entrevista definitivo. Véase anexo 4

Este formato contuvo entonces las preguntas definitivas; seis de ellas indagaron por el cuidado y por la capacidad teniendo en cuenta la cotidianidad, experiencias y entorno en el que se desenvolvían los docentes. De igual forma, se tuvieron en cuenta un total de cinco preguntas de apoyo las cuales pudieron ser libremente utilizadas por el entrevistador cuando lo considerara necesario. Al respecto, es importante señalar, que las preguntas de apoyo buscaron facilitar la realización de la entrevista semiestructurada pues como ya se mencionó con anterioridad, se buscó que ellos no se vieran sometidos a un

cuestionario o interrogatorio riguroso, sino que se percibieran siendo partícipes de un ejercicio libre y agradable.

3.5.4 Elaboración de la autobiografía

En esta fase de recolección de la información, se le hizo entrega a cada docente del cuadernillo de notas junto con una carta de invitación a la elaboración de la autobiografía. Dicho cuadernillo fue decorado y elaborado artesanalmente teniendo en cuenta el área disciplinar de cada docente tal y como se muestra en la siguiente imagen:



Cuadernillo en el que los docentes elaboraron su autobiografía.

Es de esta suerte que los cuadernillos constituyeron un instrumento útil para registrar las reflexiones, sucesos, experiencias y vivencias sobre el tema a indagar en la presente investigación. Es importante mencionar que cada cuadernillo fue entregado el mismo día en que se aplicó la entrevista junto con la carta. En este mismo momento, se les dio a los docentes distintas aclaraciones en cuanto a la fecha límite de elaboración de la autobiografía, al modo de escritura, entre otros interrogantes que surgieron.

Por su parte, la carta compañera del cuadernillo de notas representó una invitación a los docentes para escribir la autobiografía. En ella se presentaron una serie de preguntas orientadoras que sirvieron de guía al docente en su camino por la escritura acerca del cuidado de la vida en su vida personal y profesional, estas cumplieron entonces el rol de facilitadoras del ejercicio de escritura. De igual modo, dentro de la carta también se dieron algunas pautas y lineamientos que le permitieron al docente narrador tener toda la libertad al momento de escribir su autobiografía, algunos de ellos como contar con un espacio tranquilo y organizado para escribir, tener en cuenta su papel como protagonista de la narración, la libertad para tachar, garabatear, borrar, y dibujar en su cuaderno sin límites. Cabe resaltar que se les aclaró a los docentes que la información contenida en el cuadernillo no se divulgaría o utilizaría sin su consentimiento, sino que sería empleada exclusivamente con fines académicos.

Entre los lineamientos para realizar la autobiografía se destacó la importancia de la disposición de un lugar íntimo y tranquilo para escribir, no forzar la escritura, sino por el contrario tratar de avanzar un poco cada día cuando sintiesen el ánimo, plasmando en el cuaderno recuerdos, experiencias, aprendizajes significativos para el

docente. Se les aclaró de igual forma la importancia de llevar la escritura a modo de diario, escribiendo la fecha y la hora cada vez que iniciaran o continuaran con su relato.

Las preguntas orientadoras presentadas en el cuaderno tenían el objetivo de indagar por el modo en que los docentes conciben el cuidado de la vida como capacidad, por ello algunas de ellas se pueden observar en el ejemplo de la imagen a continuación:

1. Siéntete libre de tachar y garabatear en el cuaderno, este es tuyo, y la información contenida en él no se divulgará, se utilizará de forma anónima y con fines académicos.
2. Es tiempo de recordar experiencias, momentos. Así que no te cohíbas.
3. Date la oportunidad de ver tu quehacer desde otra ventana.
4. Por favor, cada vez que empieces a escribir, pon la fecha. De igual manera, puedes manejar títulos o subtítulos dependiendo lo que desees contar.

Para finalizar y como mencionamos algunas líneas atrás, te enunciaremos algunas preguntas que facilitarán tu reflexión y harán de esta autobiografía un ejercicio agradable, sin duda alguna. No obstante, queremos explicarte por qué preguntare por el cuidado, es inevitable no pensar en el cuidado ligado a nuestra vida, creemos que ese porque a la premisa anterior es el centro de tu trabajo. Un abrazo fraterno y que la providencia sea tu guía en este andar.

Preguntas:

1. ¿Con qué imagen de tu infancia asocias el cuidado de la vida?
2. ¿Qué valores del cuidado de la vida crees que son permanentes en tu vida profesional?
3. ¿Qué olor tiene el cuidado?
4. Cuando piensas en el cuidado de la vida, ¿qué imágenes te vienen a la mente?
5. ¿Qué actitudes muy tuyas consideras que son propias para expresar el cuidado de la vida?
6. Ya en tu ejercicio como educador/a, ¿qué prácticas regularmente haces que expresen el cuidado de la vida?
7. Desde tu experiencia como docente, ¿qué actitudes de los estudiantes consideras que pueden expresar el cuidado de la vida?
8. Luego de lo que has escrito, ¿cuáles son tus reflexiones sobre el cuidado de la vida?

Posdata: Estas preguntas son generadoras de reflexión acerca de tu vida tanto personal como profesional, es tú decisión contestar todas o solamente una. Puedes hacer un texto integral de tu autobiografía o dividirlo por capítulos, además no sólo es una escritura rutinaria, la autobiografía es un ejercicio que te permitirá trabajar colores, imágenes, fotos, dibujos, íconos, símbolos, etc. Es tu vida lo que estará en esas hojas de papel.

Muestra de la carta de invitación a la redacción de la autobiografía. Véase anexo 16

Es así como la carta de invitación fue la ruta orientadora hacia el ejercicio de escritura que emprendió cada docente, y esta fue entregada con el fin de que cada uno de ellos pudiera plasmar a través de sus palabras, imágenes, fotografías, símbolos, y dibujos todos aquellos acontecimientos y sentimientos significativos en torno al cuidado de la vida como capacidad partiendo de las preguntas que fueron el hilo conductor hacia la reflexión desde la experiencia tanto personal como profesional.

Es por lo anterior, que en ella se dieron los lineamientos para emprender la escritura de la autobiografía en donde se propone al docente hacer el viaje sobre lo que él es en su historia. Así mismo y como se mencionó anteriormente, se presentan en este apartado las ocho preguntas que fueron el eje central para la escritura de la autobiografía.

Por último, y teniendo en cuenta que la escritura es un ejercicio de reflexión complejo, se les dio a los docentes un tiempo prudencial de un mes para que pudieran reflexionar en torno a las preguntas orientadoras y de esta manera se sintieran cómodos y sin presión alguna. Terminado dicho tiempo, cada docente hizo la entrega del cuadernillo con su autobiografía, y así, los investigadores dieron paso al proceso de sistematización y de análisis de la información.

3.6. Sistematización de la información

3.6.1. Asignación de nomenclaturas para codificación de la información

Con miras a facilitar el proceso de codificación de la información recogida en el proceso sistematización y análisis de la información recogida a través de las

entrevistas semi-estructuradas y las autobiografías de los cinco docentes que participaron en esta investigación, los investigadores asignaron un acrónimo o nomenclador a cada uno de sujetos partícipes con el fin de identificarlos de manera sencilla a lo largo del tratamiento de los datos y proteger su identidad.

3.6.1.1. Creación de acrónimos. Para simplificar la etapa de transcripción y el futuro proceso de análisis e interpretación, los investigadores implementaron los siguientes acrónimos para los docentes partícipes del estudio, para ellos mismos y para los instrumentos aplicados (ver tabla 3).

Tabla 3. Nomenclaturas

Instrumento aplicado – Sujeto	Acrónimo
Entrevista semiestructurada	ES
Autobiografía	AB
Investigador 1	INV1
Investigador 2	INV2
Investigador 3	INV3
Investigador 4	INV4
Docente 1 Entrevista	DC1E

Docente 2 Entrevista	DC2E
Docente 3 Entrevista	DC3E
Docente 4 Entrevista	DC4E
Docente 5 Entrevista	DC5E
Docente 1 Autobiografía	DC1AB
Docente 2 Autobiografía	DC2AB
Docente 3 Autobiografía	DC3AB
Docente 4 Autobiografía	DC4AB
Docente 5 Autobiografía	DC5AB

Tabla 3. Acrónimos creados por los investigadores

Cada acrónimo se creó de acuerdo con las iniciales de cada instrumento utilizado en la recolección de la información y las de cada sujeto, los números empleados identifican a los participantes de la investigación y a cada investigador. De esta manera se favorece la comprensión de la información obtenida en la autobiografía y en la entrevista lo cual permite identificar dichos elementos de forma visual, y por ende, se simplifican los procesos de análisis e interpretación.

3.6.2. Transcripción de las entrevistas semiestructuradas

La transcripción de la información proporcionada por los instrumentos de recolección se llevó a cabo en el mes de abril de 2017. Se tuvieron en cuenta las grabaciones de las entrevistas que previamente se realizaron a cada uno de los docentes. De esta manera, se realizó en primer lugar una transcripción literal de las entrevistas conservando fielmente todos los detalles contenidos en ellas tales como risas, silencios, dudas e interjecciones, los cuales conformaron el contenido esencial de estas. Es de esta suerte que la transcripción literal buscó no alterar el contenido original proporcionado por los sujetos entrevistados. Posteriormente, se realizó la transcripción editada de cada una de ellas, esto con el fin de darle claridad a las ideas de los docentes entrevistados, modificando así las imprecisiones en su discurso, suprimiendo aspectos como los silencios, las risas, los tartamudeos, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, el investigador INV1 realizó la transcripción de dos entrevistas, el INV2 tres transcripciones, el INV3 y INV4 dos transcripciones. Dichas transcripciones se realizaron teniendo en cuenta las nomenclaturas de cada docente explicadas en el apartador anterior, esto en disposición con lo acordado a través de la carta de autorización firmada al comienzo por cada uno de ellos, en la cual se afirmó que sus datos y la información que otorgasen no sería utilizada ni divulgada para otros fines diferentes a los académicos.

Con relación a lo anterior, se presenta a continuación un ejemplo del proceso de transcripción que se llevó a cabo una vez se finalizó la primera fase de recolección de la información.

Transcripción literal de la entrevista.

INV2:

La primera pregunta es ¿Con qué actitudes asocias el cuidado?

DC2E:

eee... las actitudes con las que asocio el buen cuidado es con el buen vivir, la sana convivencia, el respeto mutuo y sobre todo el prever las cosas para sentirlas y luego compartirlas con los demás.

INV2:

Okey, Desde tu cotidianidad y tu diario vivir, piensa y describe una imagen que represente o que esté relacionada con el cuidado de la vida

DC2E:

Eee... yo lo, la imagen con la que la representaría sería con un camino, en donde, puede sembrar un ideal y a partir e de sembrar ese ideal, nosotros podemos irlo cuidando y manteniéndolo hasta que crezca y ser ejemplo a los demás.

Ejemplo 1. Transcripción literal de entrevista. Véase anexo 5

En el anterior ejemplo se muestra un apartado de la transcripción de una entrevista semiestructurada en la cual el INV2 le plantea una pregunta al DC2E. Al

tratarse de una transcripción literal como se mencionó anteriormente, en ella se encuentran las muletillas, los sonidos, las risas y demás expresiones del entrevistado. Puede verse en este caso que el docente DC2E, inició con una muletilla, la vocal “e”, y de esta manera la sostuvo, lo cual indica que el docente se detuvo a pensar en lo que iba responder para luego de manera fluida y pausada empezar a expresar sus opiniones. Seguidamente el investigador INV2 aprobó la respuesta con un “ok”, y prosiguió con la entrevista de manera formal y tranquila tratando de indagar sobre el modo en que el docente ve el cuidado de la vida como capacidad en su quehacer diario. Para esta respuesta, se ve en la transcripción cómo nuevamente el DC2E usó la muletilla de la vocal “e” y luego contestó con la expresión “yo lo”, la cual indica que nuevamente analizó la pregunta para poder transmitir una respuesta de acuerdo a sus experiencias personales. Cabe resaltar que al ser el *cuidado de la vida* un aspecto que va ligado a las vivencias y a la labor docente, los entrevistados se mostraron interesados por brindar información de calidad en las entrevistas y las autobiografías.

Transcripción de entrevista editada

INV2: Muchísimas gracias, profesora, entonces, vamos a iniciar con la entrevista. *Espero que este tiempo sea agradable para ti.*

INV2:

La primera pregunta es ¿Con qué actitudes asocias el cuidado?

DC2E:

Las actitudes con las que asocio el cuidado es con el buen vivir, la sana convivencia, el respeto mutuo y sobre todo el prever las cosas para sentirlas y luego compartirlas con los demás.

Ejemplo 2. Transcripción de entrevista editada. Véase anexo 6

En el ejemplo 2 se presenta la transcripción editada de la entrevista realizada por el investigador INV2 al docente DC2E. Este apartado se diferencia del Ejemplo 1 porque, aunque es la misma sección, en él se omitieron los diferentes sonidos, muletillas como la “e” sostenida, esta usada por el docente al momento de la entrevista. La edición de las transcripciones de las cinco entrevistas se realizó de manera cuidadosa, suprimiendo únicamente los elementos que no cambiasen el sentido y el significado de las respuestas dadas por los docentes participantes, tal y como se evidencia en el anterior ejemplo.

3.6.3. Tratamiento de la información suministrada en los cuadernillos de la autobiografía

Una vez pasado el mes acordado como plazo para que los docentes elaboraran su autobiografía, los investigadores hicieron contacto con cada uno de ellos para obtener los cuadernillos. Al respecto es importante decir que se les aclaró a los educadores que dichos cuadernillos podrían serles devueltos en caso de que así lo quisieran. Posteriormente, se dio paso al tratamiento de la información obtenida en las autobiografías para lo cual los investigadores realizaron un subrayado en cada una de ellas en concordancia con los procesos de análisis de la información que serán tratados en el siguiente capítulo, teniendo en cuenta los conceptos claves por los que indagaron los objetivos de la investigación, es decir, las categorías de cuidado de la vida y capacidad.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo es el resultado del análisis de la información, proceso desarrollado a partir de la aplicación de herramientas metodológicas y la recolección de la información por medio de estas. Dicho análisis, tuvo como fundamento teórico las obras de Antonio Bolívar y su libro *La investigación biográfico-narrativa en educación* (2001) y el *Análisis de contenido* de la autora Laurence Bardin (2002), las cuales se explicarán en profundidad a continuación.

4.1 Método de análisis

4.1.1. El análisis narrativo de Antonio Bolívar

Evocar la noción de lo “narrativo” trae consigo un sinnúmero de acepciones ordinarias que complican entender el concepto cuando se relaciona directamente con términos tales como “investigación” o “autobiografía” incluso, resulta aún más complejo si se le añade “análisis” y se transforma ese “narrativo” en un adjetivo con pretensiones de totalidad. Ergo, se hace imperativo un recorrido teórico por los autores Antonio Bolívar (2001), Verd (2002) y, Dante (2007) con la intención de entablar un norte conceptual para efectos de esta investigación y como punto de partida para el análisis.

En primer lugar, lo que respecta a las Ciencias Sociales y Humanas, lo “narrativo” aparece a partir de la segunda mitad del siglo XX, con autores tales como Michael Connelly, Lean Clandinin (1995) (de quienes se hará mención algunos párrafos posteriores). Sin embargo, antes de ellos, Bruner (1988) propuso en su momento que

“la investigación educativa puede dividirse en dos formas de conocimiento: paradigmática y narrativa” (Bolívar et al 2001 p. 90). Posteriormente, él hablará de la “*construcción narrativa de la realidad*” (Bolívar et al 2001 p. 90), ya que, la narrativa se convierte en un modo, según él, de “*ordenar la experiencia, de construir una realidad*” (Bolívar et al 2001 p. 90).

MacIntyre (1987), a su vez, postuló la noción de lo “narrativo” dentro de un estudio de filosofía moral y política. Él, lo señaló como un “*pensar el yo de modo narrativo*” es decir, “el hombre tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones es esencialmente un animal que cuenta historias” (MacIntyre, 1987 p. 266 citado en Bolívar et al, 2001 p. 90). También Marcel Proust mencionó, en su momento, al final de *En busca del tiempo perdido* que “la verdadera vida, la vida al fin descubierta y dilucidada, la única vida, por tanto, realmente vivida es la literatura” (Bolívar et al 2001, p. 89) que, en otros términos, demuestra aquella vida que es narrada como la que existió.

Puede parecer que se tiene una visión aproximada a lo “narrativo”, no obstante, demanda la investigación una convencionalidad profunda en torno a este concepto. Por ende, se hace preponderante concebir *lo narrativo* como “un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato: “la gente, por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (Connelly y Clandinin, 1995: 12 citado por Bolívar et al, 2001 p. 19).

Es desde este acápite donde se concebirá lo narrativo como un enfoque investigativo que aborda la historia personal de un sujeto convirtiéndola en un engranaje que jugará una función primaria con la teoría y los objetivos de investigación. Ahora bien, las características asociadas a estos relatos narrativos no difieren en gran medida a las estructuras textuales corrientes “el relato narrativo es –entonces- una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencial temporal, personaje (s), situación” (Bolívar et al, 2001 p. 20). Empero lo dicho atrás en relación con la estructura del escrito, el abordaje de un relato narrativo se distancia de las concepciones lingüísticas o semióticas.

De hecho, el abordaje trae consigo la funcionalidad de este tipo de texto; tiene un componente tanto hermenéutico como axiológico: “la narrativa tiene, pues, *dos grandes funciones*: (a) proveer formas de interpretación, y (b) proporciona guías para la acción” (Bolívar et al, 2001 p. 21), lo cual se hace visible en una medida mayor en el proceso de análisis, el cual será explicitado más adelante.

Antes de una profundización a este respecto, hay dos posturas que no pueden dejarse de lado sobre el análisis narrativo; según Miles y Huberman (1994), este tipo de análisis se refiere a “etapas de presentación y deducción de los datos y a la obtención y verificación de conclusiones, que caracterizan la fase analítica de una investigación cualitativa” (Miles y Huberman 1994 citado por Verd 2002). Además de la postura de estos autores, Van Dijk (1999), plantea que el análisis narrativo se desarrolla en torno a la estructura sincrónica, como a la estructura diacrónica, ya que éstas abordan el análisis del discurso como producto y no como un proceso. (Van Dijk, 1999 citado por Verd, 2002).

A su vez, en lo concerniente al “análisis narrativo”, Lieblich et al. (1998) “proponen un modelo para clasificar y organizar los tipos de análisis narrativo, según dos grandes dimensiones (contenido vs. forma, y holístico vs. categórico)”, (Bolívar et al, 2001 p. 195). La primera de estas dimensiones (*contenido/forma*), “alude a la dicotomía habitual establecida en el análisis literario de textos. Así se puede uno concentrar en el contenido: lo que sucedió, por qué, personas que intervienen, etc.” (Bolívar et al, 2001 p. 195). Por otro lado, la dimensión “*holística/categórica* se refiere a la unidad de análisis: el texto como un todo, o unidades temáticas o categóricas sacadas del texto” (Bolívar et al, 2001 p. 195). Es de cierto modo una dicotomía que postula dos maneras antagónicas de acercamiento a un texto, y allí es donde se hace relevante la coherencia que tendría la unión de una de estas dimensiones con los objetivos de investigación.

Posteriormente, Bolívar (2001) propone una rejilla en la cual clasifica las posibles combinaciones resultantes de las dimensiones ilustradas por Lieblich et al (1998). El autor construye unas relaciones basadas en los modos de leer asociadas a las posibilidades de análisis:

Modos de leer/analizar la narrativa (Tabla 15) *

	<i>Contenido</i>	<i>Forma</i>
<i>Holístico</i>	H-C	H-F

<i>Categorico</i>	C-C	C-F
-------------------	-----	-----

*Tomado de (Bolívar et al, 2001 p. 195)

En un primer momento, “el modo de lectura holístico de contenido (H-C) emplea la historia de vida completa de un individuo y se centra en el contenido que presenta, analizando el significado de cada parte a la luz del que emerge del resto de la narrativa o en el contexto de la totalidad del relato” (Bolívar et al, 2001 p. 195). Seguido a este, se encuentra el “análisis holístico de la forma (H-F)”, el cual “encuentra su mejor expresión en la búsqueda de la trama o estructura global de una historia de la vida; por ejemplo, de la progresión, declive o estabilidad de una trayectoria desplegada en la trama de relato”, (Bolívar et al, 2001 p. 195). Sumado las combinaciones anteriores, se postula el “enfoque categorico del contenido (C-C)” suele ser familiar bajo el habitual “análisis de contenido”. Fragmentos del relato son clasificados en las correspondientes categorías/grupos de análisis” (Bolívar et al, 2001 p. 196) y, finalmente el “modo categorico de la forma (C-F) se centra en características lingüísticas o estilísticas discretas – a nivel micro – de unidades definidas de narrativa” (Bolívar et al, 2001 p. 196).

No obstante, el sólo paradigma de *leer/analizar* la narrativa no responde a todas las inquietudes expuestas dentro el análisis narrativo, puesto que existe un riesgo inminente a propósito de lo metodológico: “es preciso reconocer que arrastramos un *grave déficit metodológico* sobre cómo analizar las entrevistas biográficas” (Bolívar et al, 2001 p. 196). Por ende, se entra en la paradoja de responder a todas las dinámicas al mismo tiempo: “se pretende conciliar dos objetivos no fácilmente conciliables: la mayor fidelidad posible a las voces de la gente, y hacerlo de manera que sean legibles, lo que impide de una

mera transcripción fonética” (Bolívar et al, 2001 p. 197) en lo que concierne al tamizaje de las entrevistas biográficas.

Dubar y Demazière (1997), postulan una serie de posiciones en torno al análisis de las entrevistas; estas son: la postura “ilustrativa”, “restitutiva” y “analítica”. Las posturas son modos sobre los cuales el investigador toma partida de las entrevistas y direcciona su actuar, sus pesquisas y, por ende, su mirada toma matices particulares de acuerdo con la posición elegida. Luego entonces, la postura *ilustrativa* se basa en la selección de enunciados con “una *finalidad ilustrativa*: afirmaciones diversas son ejemplificadas, para apoyar afirmaciones del investigador, por citas sacadas de las entrevistas y atribuidas a tal o cual encuestado” (Bolívar et al, 2001 p. 197).

En efecto, el investigador “comenta extractos de las entrevistas, parafraseándolos, según el bricolaje que cada investigador confecciona. La cita no aporta nada, solo refrendar lo que se quiere decir, pretendiendo un vano fundamento empírico o efecto de verdad” (Bolívar et al, 2001 p. 197). De ahí se infiere que el procedimiento a seguir enmarca las entrevistas de este modo: “las entrevistas se retraducen a un sistema de categorías (explícitas o implícitas) elaborado anteriormente. Se hace, entonces, un uso instrumental, despreciando parte de la riqueza del propio material, en función de lo que se ha determinado previamente” (Bolívar et al, 2001 p. 198).

Al lado de esta postura, se haya aquella que se denominó como “*restitutiva*”; ésta se caracteriza por “restituir simplemente las entrevistas en su *retranscripción* literal, reduciendo los comentarios al mínimo. Las palabras de los entrevistados son recogidas *in extenso*, en una especie de hiperempirismo frente al

procedimiento anterior” (Bolívar et al, 2001 p. 199). Y, finalmente, se encuentra la postura “analítica”; esta postura “busca producir, de modo metódico, sentido a partir de la explotación de las entrevistas de investigación. Propone tres principios: 1. Una entrevista no es solo una simple fuente de datos del mundo o de las personas, son *hechos del lenguaje*, es decir, puesta en palabras del mundo social” (Bolívar et al, 2001 p. 200).

Hasta el momento, sólo se hablado de las aproximaciones analíticas de las entrevistas narrativas lo cual hace más que adecuado traer acotación los tipos de abordaje posible para el análisis de las narraciones autobiográficas. En realidad, existe en el corolario de la investigación narrativa una noción de *teoría fundamentada* la cual es “un enfoque inductivo, dirigido a generar (no a descubrir) teoría a partir de los datos en el propio curso de la investigación. Es una metodología general para desarrollar teoría que esté derivada o fundamentada en datos obtenidos y analizados sistemáticamente” (Bolívar et al, 2001 pág. 202).

De este marco de la *teoría fundamentada*, se desglosan unos dispositivos o técnicas que permiten realizar el proceso de codificación, integrando una serie de categorías que relacionan estructuras con procesos (fenómenos con secuencias de acciones). Kelchtermans (1993) concibe “el análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente se formula como una generación de categorías procedentes de los datos, y la asociación/relación entre las categorías inducidas” (Kelchtermans 1993 citado por Bolívar 2001 pág. 203). El mismo autor propone un análisis de “subjetividad disciplinada” asociado a dos visiones paralelas denominadas como *Vertical/Estudio de caso* y *Horizontal/Análisis comparativo*.

- a. “Vertical/*Estudio de caso*: Se analizan los soportes estructurales de la historia de cada relato de vida como caso individual. Se clasifican, comparan y sintetizan por medio de categorías de análisis de contenido. Estas categorías suelen ser de dos clases: cronotopografía de tiempos y espacio diacrónicamente ordenados, y universos de creencias (valoraciones acerca de las primeras). El estudio vertical va siendo contrastado/consensuado durante el ciclo de entrevistas, y da lugar a un “perfil biográfico profesional” o, en la formulación de Demazière y Dubar (1997), a una “forma identitaria” específica.
- b. *Horizontal/Análisis comparativo*: Comparación de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores. Denzin (1986) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema. Con especial atención a los casos negativos como elemento clave para la interpretación de historia de vida.” (Kelchtermans 1993 citado por Bolívar 2001 pág. 204).

Por otro lado, la postura de análisis temático tratada por Rosenthal (1993), los define como “La suma de eventos o situaciones presentadas en conexión con el tema que forma el foco central” (Rosenthal, 1993 pág. 64 citado por Bolívar, 2001 pág. 204). Él señala los siguientes pasos de análisis:

“(1). *Análisis de datos biográficos*: Antes de embarcarse en el análisis temático, es preciso hacer la cronología de la historia de vida narrada.

(2). *Análisis temático del campo*: Forma y estructura del relato de vida según temas ordenados temporalmente. Conviene distinguir subunidades del texto en la secuencia, así como las narraciones (experiencias) de las argumentaciones (perspectiva actual del entrevistado).

(3) *Reconstrucción de la historia biográfica*: Después del análisis temático, se reconstruye el significado de la perspectiva del pasado, de las experiencias que han sucedido con el tiempo

(4) *Microanálisis de segmentos de texto individuales*: En esta parte las hipótesis que se han establecido anteriormente son contrastadas y apoyadas mediante el análisis de segmentos de textos.

(5) Comparación contrastada entre el relato narrativo y la biografía realizada: En la fase final del análisis hermenéutico se requiere contrastar las interpretaciones realizadas con el sentido contextual de los relatos”, (Rosenthal, 1993 pág. 64 citado por Bolívar, 2001 pág. 205).

Recapitulando lo dicho hasta aquí, el análisis narrativo es una propuesta que vela por el sentido de vida que tienen las narraciones más allá del horizonte netamente conceptual o lingüístico y se ajusta de manera adecuada a los objetivos de investigación propuestos en este trabajo. De tal suerte que se tomaron como enfoque de análisis, el *modo categórico de contenido* con una *postura analítica* en lo que respecta a las entrevistas. Y, el doble análisis *Horizontal/Análisis comparativo* como el modo de enhebrar el análisis de las narraciones autobiográficas.

4.2. Descripción del análisis de la información

El proceso de análisis estuvo enmarcado dentro de la propuesta del teórico Antonio Bolívar (2001). Es, desde su trabajo donde se ha podido ahondar en la noción de la narratividad como una aproximación innovadora en investigación, sobre todo, en

lo relacionado al ámbito educativo. No obstante, dada la existencia de un déficit metodológico manifestado por el mismo Bolívar se hizo necesario complementar el análisis de la investigación con el método de Análisis de Contenido de Laurence Bardin (2002). En palabras de Bolívar: “es preciso reconocer que arrastramos un *grave déficit metodológico* sobre cómo analizar” (Bolívar et al, 2001 p. 196). Este trabajo en conjunto permitió tratar la información de manera adecuada a la vez, este ejercicio brindó la posibilidad de estructurar el abordaje de las narraciones dando una mayor claridad en los pasos que se llevaron a cabo para la elaboración del análisis.

4.2.1. Prelectura: Este primer momento consistió en la elección de los documentos que se sometieron al análisis, así como una lectura superficial de los mismos la cual "consiste en entrar en contacto con los documentos de análisis, entablar conocimiento dejando que se sucedan las impresiones, las orientaciones. Es lo que puede llamarse fase de lectura "*superficial*" que, en palabras de Bardin, explica que “consiste en entrar en contacto con los documentos de análisis, entablar conocimiento dejando que se sucedan las impresiones, las orientaciones. Es lo que puede llamarse fase de lectura “superficial”, por analogía con la actitud del psicoanalista” (Bardin, 2002, p. 72). La prelectura a su vez, está conformada por una serie de momentos o reglas los cuales fueron condensados en el formato realizado para la investigación; estos están interrelacionados entre sí y se explican a continuación:

4.2.1.1 Regla de homogeneidad de los documentos. Esta primera regla hace referencia a la necesidad que todo documento obedezca a unos criterios de selección homogéneos. En el caso de la investigación, correspondió a las entrevistas y los relatos autobiográficos que de fondo indagaron por los mismos conceptos sumado a la filiación intrínseca de la temática

tratada en las herramientas y su aplicación. En palabras de Bardin (2002): “los documentos escogidos deben ser homogéneos, es decir, obedecer a unos criterios de selección precisos y no presentar excesiva singularidad respecto a los criterios de elección” (Bardin, 2002, p. 73). Es así como, la regla de homogeneidad se tuvo en cuenta para la elaboración del formato de pre-lectura. El formato explicitado anteriormente sostuvo la condición de homogeneidad puesto que los ítems abordados por medio del documento de prelectura tenían sobre sí la premisa de compartir características similares, estas, radicaron en el tópico, el tipo de documento (entrevista narrativa o autobiografía), el respeto por el contenido de las voces de los sujetos partícipes de la investigación además del cuidado de datos susceptibles como la identidad de estos.

4.2.1.2 Regla de pertinencia. Esta regla exige que los documentos y la información recogida a través de las herramientas de investigación fuese oportuna y adecuada para el objetivo de la investigación. En palabras de Bardin: “Los documentos escogidos deben ser adecuados como fuente de información con arreglo a objetivo que suscita el análisis” (Bardin, 2002, p. 73). Es de esta suerte que, los investigadores verificaron que la información contenida en las entrevistas y las autobiografías de los docentes tuviesen una relación directa con las categorías principales por las que indagó la investigación, es decir, el cuidado de la vida y la capacidad.

4.2.1.3 Formulación de hipótesis y objetivos. Dicha regla tiene que ver con las primeras intuiciones o concepciones generales que se va haciendo el investigador a medida que realiza la prelectura de los documentos con respecto a lo que se indaga en la investigación, (Ver Ejemplo 1. Formato de prelectura). La autora lo explica de este modo: “La formulación de las hipótesis y de los objetivos: una hipótesis es una afirmación provisional que se pretende

verificar (confirmar o rechazar) recurriendo a procedimientos de análisis. Es una suposición cuyo origen está en la intuición, que queda en suspenso en tanto que no ha sido sometido a prueba de datos seguros. El objetivo es la intención general que se le da (o que le es dada por una instancia exterior), el cuadro teórico y/o pragmático en el que serán utilizados los resultados obtenidos” (Bardin, 2002, p. 74). De este modo, el formato de pre-lectura elaborado destinó un apartado con el fin de que los investigadores describieran brevemente sus primeras impresiones acerca de las temáticas abordadas tanto en las entrevistas como en las autobiografías.

4.2.1.4 Procedimientos de exploración. Este último paso hace referencia a aquella primera búsqueda o pesquisa superficial que hace el investigador con respecto a las posibles categorías emergentes a partir de los registros obtenidos. Estos procedimientos de exploración “pueden corresponder a técnicas que ellos denominan sistemáticas (y especialmente, automáticas), al permitir, partiendo de los textos mismos, captar los lazos entre las diferentes variables, funcionan según la marcha deductiva y facilitan la construcción de hipótesis nuevas” (Bardin, 2002, p. 74). Teniendo en cuenta lo anterior, también fue destinado un espacio en el que los investigadores registraron aquellas primeras categorías que consideraron relevantes en principio con respecto a los objetivos de investigación. Al respecto, puede citarse a manera de ejemplo las categorías emergentes como *gratitud*, *espiritualidad*, *motivación*, *confianza*, entre otras. Es así como el formato de pre-lectura elaborado para el análisis se presenta a continuación:

Formato de prelectura

Universidad de la Salle Facultad de ciencias de la educación Maestría en docencia Formato de prelectura Grupo de investigación de “Los imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en cinco docentes de media vocacional en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá” Nombre del tutor: Rodolfo López. Integrantes: Lucero Díaz (INV1), Deyanira Rojas (INV2), Michelle Brijaldo (INV3), Diego Ramírez Infante (INV4).				
Fecha: 24 / 09 / 17	Material: NAU / EN	Sujeto: DCIE	Investigador: INV3	Hora: 7:30 pm
Concepciones generales: Escriba de manera clara una descripción de la temática tratada en el texto o en la entrevista.		La entrevistada expone claramente sus concepciones frente a lo que entiende por “cuidado de la vida” y por “capacidad”. Para ella el cuidado está ligado a garantizar un bienestar y una calidad de vida tanto para sí misma como para su familia y para sus estudiantes, incluyendo a las demás personas que la rodean. Dado que se trata de una docente de Ciencias Sociales, está pone de manifiesto la importancia de la ética en ese acto de <i>cuidar</i> y orientar al otro. De igual forma, le brinda importancia a la <i>maternidad</i> como muestra misma del cuidado. En cuanto al concepto de <i>capacidad</i> , la docente la define la mayoría de las veces como una habilidad a desarrollar que depende de las condiciones del entorno y de los intereses personales y profesionales que la motiven a actuar.		
Descripción de los aspectos significativos: Relate de manera breve los aspectos que podrían ser significativos para la investigación		La docente entrevistada menciona el cuidado emocional como un aspecto a tener en cuenta para estar bien. En general todas las concepciones que la docente brinda de ambos conceptos son valiosas para la investigación ya que permiten evidenciar lo que los docentes entienden y como lo manifiestan en su cotidianidad.		
Categorías provisionales emergentes. (Diferentes a las conceptuales de la investigación)		Categorías emergentes <u>CUIDADO</u> : Optimismo / positivismo Receptividad Gratitud Regocijo / Goce Espiritualidad Ociosidad Felicidad Bienestar Orientación Motivación Confianza		

Formato de prelectura. Véase anexo 7

El formato de prelectura fue entonces el producto de la aplicación de cada una de las reglas expuestas en la teoría de Bardin (2012), ya que como puede observarse, este se construyó de acuerdo con unas premisas generales en el tratamiento primario de la información. Por ende, las concepciones del investigador-lector sobre el documento abordado respondieron a unas primeras impresiones teniendo en medio de esta prelectura un respeto por el contenido. Acto seguido, la descripción de aspectos generales del documento atizó sobre la percepción del investigador en torno al corpus del producto de la ejecución metodológica. Para concluir, el formato de prelectura buscó la descripción de unas concepciones generales pues cabe recordar que este consistió principalmente en realizar una primera lectura superficial de los registros de los docentes entrevistados, identificar los

aspectos significativos que aportó dicha lectura a la investigación, e igualmente unas categorías provisionales emergentes.

4.3 Aproximación técnica.

Del corolario de técnicas expuestas en el capítulo de categorización por Laurence Bardin (2002) del texto *Análisis de contenido*, aquella técnica que remitió de manera cercana la aproximación a las unidades de registro de esta investigación; fue aquella denominada como el *análisis de la prensa*. En esta técnica "las unidades de información han sido caracterizadas por un índice de frecuencia, un índice de politización absoluta y relativa, un índice de orientación absoluta y relativa, y un indicio de compromiso" (Bardin, 2002, p. 97). En efecto, este procedimiento permitió un acercamiento en clave de frecuencias, agrupamientos bajo el criterio léxico expuesto atrás, además de la jerarquización de las categorías. Aun así, no sólo el proceso expuesto en el modo de abordaje respondió completamente a los requisitos de la investigación. Un aspecto tratado recurrentemente fue el diálogo entre los agrupamientos de categorías, puesto que, la concreción de asociaciones entre estos permitió concebir el espectro resultante de la información dada por los docentes partícipes de la investigación. Es así como, la aproximación técnica fue empleada a lo largo de todo el proceso de análisis de la información. Así, el análisis de prensa generó una suerte de lectura en clave de categorías dando lugar a una retroalimentación de los conceptos por parte de las voces de los investigados.

4.4 Codificación

Este segundo momento correspondió “a una transformación - efectuada según reglas precisas – de los datos brutos del texto. La codificación es la transformación por descomposición, agregación y enumeración que permite desembocar en una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilustrar al analista sobre las características del texto que pueden servir de índices” (Bardin, 2002, p.78) Es decir, es "el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido” (Bardin, 2002, p. 78).

El formato de codificación emergió de lo hallado en el formato de prelectura, es así como la codificación tuvo un acercamiento detallado de la información extrayendo del corpus de los documentos los enunciados que respondieron a una serie de categorías que fueron emergiendo conforme se hizo una lectura, la cual, respetó la dirección que tomaba la información ofrecida por los docentes partícipes de la investigación.

Como se puede observar en el “ejemplo de formato de codificación”, la columna izquierda plasmó los enunciados recogidos que presentaron una carga de sentido interesante y pertinente. Sin embargo, aquí debe aclararse que dicho sentido determinado, no radicó en una clase de “manipulación de los datos”, tráigase acotación aquí el formato de prelectura cuyo fin expuso unas primeras luces sobre las orientaciones de la información. Luego entonces, los enunciados estuvieron regidos por este paso constituido desde la teoría de Bardin (2002).

Posteriormente, las columnas de “concepto”, “categoría de investigación” y “categoría emergente” construyeron un juego de filtros que destilaron la información. En otras palabras, el enunciado tenía en su contenido un concepto como el de “madre”, el cual, por el tesoro (véase anexo 15) de conceptos afines a las categorías de la investigación, respondió a una categoría del proyecto como lo fue la de “cuidado” y, a su vez, si el concepto del enunciado no respondía a una de las categorías de investigación y el tesoro hecho, dicha categoría se asociada a una suerte de categoría emergente.

Formato de codificación

Universidad de la Salle Facultad de ciencias de la educación Maestría en docencia Formato de codificación Grupo de investigación de “Los imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en cinco docentes de media vocacional en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá” Nombre del tutor: Doctor. Rodolfo López. Integrantes: Lucero Díaz (INV1) Michelle Brijaldo (INV3), Deyanira Rojas (INV2), Diego Ramírez Infante (INV4).					
Fecha: 24 / 09 / 17	Material: NAU / EN	Sujeto: DC1E	Investigador: INV3	Hora: 8:00 pm	
Enunciado	Página	Concepto	Categoría de Inv.	Categoría emer.	Observaciones
“el cuidado para mí, es pensar en ser positiva”	1		Cuidado	Optimismo	
“en aceptar las cosas”	1		Cuidado	Receptividad	
“en agradecer”	1		Cuidado	Gratitud	
“en vivir los momentos”	1		Cuidado	Disfrute / Goce	
“en cuidar mi salud, mi higiene personal, mi cuerpo, mi mente”	1		Cuidado	Autocuidado	
“cuidar su alma”	1		Cuidado	Espiritualidad	
“poderse dar un gusto en algún momento del día, poder hacer algo que a uno le guste”	1		Cuidado	Ocio / Ociosidad	
“hacer algo que a uno le llame la atención o quiera hacer”	1		Cuidado	Ocio / Ociosidad	
“el momento de un parto, cuando nace un bebé, cuando la mamá lo recibe en las manos”	1	Maternidad	Cuidado		
“el primer contacto que el bebé tiene con ella, y que ella tiene con él, ya fuera de su vientre, me parece que eso representa el cuidado”	1	Maternidad	Cuidado		
“uno lo vincula con la ética, con la democracia, incluso con la geografía e historia”	1		Cuidado	Eticidad / Responsabilidad social	
“uno está intencionado a los estudiantes a cuidar la vida”	1		Cuidado	Intencionalidad	
“sentido de maternidad”	1	Maternidad	Cuidado		
“estar con ellos, preocuparse”	1	Preocupación	Cuidado		
“cuidarlos para que no les pase nada en ningún sentido”	1		Cuidado	Protección	
“con los adolescentes hay muchos momentos en que uno entra como a orientarlos”	1		Cuidado	Orientación	
“logré que hiciera un poco de conciencia”	2		Cuidado	Conciencia	
“ayudarle a ver eso ...”	2		Cuidado	Ayuda	
“y permitirle que me confiara esa situación”	2		Cuidado	Confianza	
“que pensara diferente, llevarlo a otro momento en su vida y	2		Cuidado	Influencia	

Ejemplo de formato de codificación. Véase anexo 8

Para llevar a cabo la codificación se siguieron los siguientes pasos:

4.4.1 Unidades de registro: Para Bardin "la unidad de registro es la unidad de significación que se ha de codificar, corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial". (Bardin, 2001, p. 79), Así, las unidades de registro correspondieron a aquellas frases que encierran un *núcleo de sentido*, es decir, todo aquello que tuvo una relación con las categorías macro de la investigación: cuidado y capacidad. Los investigadores llevaron a cabo este paso *subrayando* las unidades de registro (frases) que apelaban a dichas categorías mencionadas. Cabe aclarar que Bardin trata a las unidades de registro como "temas": "El tema: la noción de tema, ampliamente utilizada en análisis temático, es propia del análisis de contenido como: una afirmación sobre un sujeto. Es decir, una frase, o una frase compuesta, habitualmente un resumen o una frase condensada, tras la que puede resultar afectado un vasto conjunto de formulaciones singulares" (Bardin, 2002, p. 79). La siguiente imagen es un ejemplo de las unidades de registro o frases que se tomaron de la entrevista del docente DC3 relativas a la categoría *cuidado*, enunciados que fueron extraídos y ubicados en el formato de codificación con el fin de categorizarlos:

INV4:Entonces, la primera pregunta es: ¿con qué actitudes asocias el cuidado? tú me acabas de dar algunas nociones, ¿cómo con qué actitudes lo podrías asociar?

DC3E: *de valores o bueno, si fuera con valores lo relaciono con responsabilidad, solidaridad, pues conmigo misma y con lo que me rodea, respeto, si fuera con conceptos, la conciencia, autoconciencia y conciencia. En cuanto al autoconcepto depende del concepto que tenga, pues como de mí misma, de lo que me rodea, pues así mismo trasciende mi cuidado, autoimagen, ¿no? Esos valores, esos conceptos.*

INV4: En ese sentido, tú asocias *el sí, digamos con el superyó*, ese sujeto que cuida al otro y cuida de sí mismo ¿algo así?

DC3E: *Sí, lo veo todo el tiempo así, cuando ustedes me hablaron de cuidado lo vi como el autocuidado, es decir conmigo misma, pero es que yo no estoy sola.*

Ejemplo de unidad de registro o frases. Véase anexo 6

4.4.2 Preparación de los mensajes en unidades lingüísticas; este paso corresponde a la disposición y selección de las unidades de registro (frases), con el objetivo de establecer unas categorías a partir de estas. “De hecho la unidad de registro se encuentra en el cruce de las unidades perceptivas (palabra, frase, documento material, personaje físico) con las unidades semánticas (temas, acontecimientos, individuos), pero parece difícil, incluso aunque a veces haya recuperación, tratar de hacer una descomposición de naturaleza puramente formal, en la mayoría de las prácticas, al menos para el análisis temático, categorial y frecuencial (los que nos sirven de base para este capítulo)” (Bardin, 2002, p. 81). En el formato de codificación presentado anteriormente pueden observarse las frases significativas o temas que el investigador INV3 identificó en la entrevista del docente DC1E y cómo a partir de aquellas frases las codificó según unas categorías emergentes relacionadas con las categorías conceptuales de la investigación. Así, la unidad lingüística o frase “*el cuidar mi salud, mi cuerpo, mi higiene, mi mente*” mencionada por el docente DC1E en la entrevista, es codificada a partir de dos categorías: la categoría emergente que identificaron los investigadores al respecto fue *autocuidado*, la cual a su vez se corresponde con la categoría de investigación del *cuidado* (Véase anexo 8).

De nuevo, la presentación de la información en enunciados o unidades lingüísticas fue el resultado de un abordaje de los datos donde las unidades mínimas tenían una carga de sentido transversal a las categorías de la investigación, esto, produjo una prescripción en torno al trabajo de las categorías en clave del sentido global de las voces de los docentes. A continuación, se presenta un ejemplo de algunos de los enunciados abordados en la codificación:

Enunciado
“escribir fue un proceso único, cuando era niña mis manos evolucionaban en una motricidad fina”
“Mi madre me hacía coger el lápiz y transitaba mi mano sobre el papel”
“La escritura hace parte de todos los seres”
“mi hijo aprendió a leer y por supuesto a escribir”
“mis abuelos, mamá y la compañía de una docena de primos pendientes de la niña única”
“crecí jugando, aprendiendo, conociendo y amando este extraño mundo”

Mensajes en unidades lingüísticas. Véase anexo 8

4.4.3 Regla de enumeración o contingencia; este momento permitió evidenciar que una sola unidad de registro puede aparecer en varias partes o a lo largo de todo el documento. Bardin lo define así: “La contingencia es la presencia, en el mismo momento, de dos o más unidades de registro en una unidad de contexto. Para decidir la unidad de contexto hay dos posibilidades: 1. Se la elige por el número de unidades de registro; por ejemplo, descomponiendo el texto en 3 unidades. 2. Se decide el número de unidades de registro anteriores y/o posteriores a una unidad dada que sirve de eje: por ejemplo, una palabra precedente y una palabra siguiente a cada sustantivo, o dos temas anteriores a un tema elegido” (Bardin, 2002, p. 86).

En el desarrollo de la codificación, los enunciados fueron clasificados en una serie de categorías. Empero, el mismo enunciado pudo haber sido clasificado en una categoría similar dando cumplimiento a la regla de enumeración expuesta con anterioridad. No obstante, la elección de una categoría sobre la otra estuvo regida sobre si la categoría se desglosó del corpus del tesoro priorizando aquellos conceptos fuertes ligados al marco conceptual. Como ejemplo, la categoría *protección* cuyo nicho está inserto dentro de

la categoría macro *cuidado*, fue una categoría que se desglosó de la información obtenida del marco metodológico al igual que la categoría *madre*. La diferencia aquí radica en la preexistencia de *madre* como posible categoría ilustrada en el tesoro antesala del análisis.

Formato de codificación

Universidad de la Salle Facultad de ciencias de la educación Maestría en docencia Formato de codificación Grupo de investigación de “Los imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en cinco docentes de media vocacional en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá” Nombre del tutor: Doctor. Rodolfo López. Integrantes: Lucero Díaz (INV1), Deyanira Rojas (INV2), Michelle Brijaldo (INV3), Diego Ramírez Infante (INV4).				
Fecha:	Material: NAU / EN	Sujeto: DC2	Investigador: INV1	Hora: 8:00pm

Enunciado	Página	Concepto	Categoría de Inv.	Categoría emer.	Observaciones
+ “escribir fue un proceso único, cuando era niña mis manos evolucionaban en una motricidad fina”	3		Capacidad	Proceso	
“Mi madre me hacía coger el lápiz y transitaba mi mano sobre el papel”	3		Capacidad	Prácticas	
“La escritura hace parte de todos los seres”	3	Habilidad	Capacidad		
“mi hijo aprendió a leer y por supuesto a escribir”	3	Habilidad	Capacidad		
“mis abuelos, mamá y la compañía de una docena de primos pendientes de la niña única”	5	Protección	Cuidado		
“crecí jugando, aprendiendo, conociendo y amando este extraño mundo”	5		Capacidad	Jugar Aprender Conocer	
“Él es mi abuelo, el más grande ejemplo de amor, disciplina”	7		Cuidado	Amor Disciplina	
“En mi infancia me encuentro con él a mi lado, en sus piernas, debajo de su ruana, escondiéndome de los demás”	7	Custodio	Cuidado	Compañía	
“allá aprendí ajedrez, costura y a nadar”	9		Capacidad	Aprendizaje	
“el agua libera y la valentía se gana cuando te atreves, pero te preparas.”	9		Capacidad	prepararse	
“mi mamá no se aguantó el clima y muchos aspectos familiares”	9	Protección	Cuidado		
“cuando llegaba siempre lo hacía con algo, un pequeño juguete o dulces.”	11		Cuidado	Cariño	
“el olor de Susi es particular, es una mezcla de amor y paciencia”	11		Cuidado	Amor Paciencia	

Ejemplo de contingencia en Formato de codificación. Véase anexo 8

“La medida de la contingencia (análisis de contingencia) da cuenta de la *distribución* de los elementos y de la *asociación* de estos. La distribución de elementos puede ser un punto de conocimiento significativo. Por ejemplo, dos “textos” presentan el mismo número de elementos *a*, pero en el primero están dispersos por todo el texto, y en el segundo acumulados en un cierto pasaje” (Bardin, 2002, p. 86). Dentro del análisis de las entrevistas se observó cómo algunos elementos del texto se relacionan en repetidas ocasiones con las unidades de registro más significativas en diferentes partes de la entrevista, por

ejemplo, la asociación que hacen algunos docentes entrevistados entre el concepto de cuidado y maternidad, los cuales se encuentran en diferentes momentos de la entrevista.

Es así como en el ejemplo de contingencia presentado anteriormente (ver anexo 8) puede apreciarse cómo el concepto de protección aparece en dos momentos en las unidades de registro expresadas por uno de los docentes participantes en la entrevista. Así, en el primero se hace alusión a la protección y atención que brinda la familia a su hija, y el segundo deja ver como la madre cuida a su hija del clima y el entorno en el cual habita. De esta manera el concepto de protección es un ejemplo de la medida de contingencia, ya que aparece varias veces en uno de los relatos del DC2. En este mismo formato, se puede ver cómo dentro de las categorías emergentes también se presenta la medida de contingencia del concepto *amor*.

4.5 Categorización

Este tercer momento correspondió a "la operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos" (Bardin, 2002, p. 90). Para la autora, las categorías son aquellos grupos que reúnen ciertos elementos comunes a los que se les otorga un nombre definitorio: "Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico" (Bardin, 2002, p. 90). Teniendo en cuenta lo anterior, producto de la categorización en la investigación se establecieron los siguientes grupos de categorías que facilitaron los procesos de triangulación y la construcción del esquema y del mapa categoriales. Dichos grupos de categorías correspondieron a la manera jerárquica en la que se encuentra organizada

categorialmente la investigación y que estuvo dada por niveles. Es de esta suerte que se partió de una categoría madre o categoría de primer nivel: la *capacidad del Cuidado de la Vida*, de la cual se derivan otros grupos de categorías, tal es el caso de las categorías macro, *Cuidado y Capacidad* que a su vez contiene cada una unas categorías conceptuales, *madre, protección, entorno y amor* para Cuidado, y *aprendizaje, habilidad y desarrollo* para Capacidad. Finalmente, estas categorías conceptuales dan origen a unas categorías emergentes. Lo anteriormente descrito se explica a continuación:

a) *Categoría universal (Primer nivel):* Capacidad del Cuidado de la Vida.

b) *Categorías macro (Segundo nivel):* Cuidado y Capacidad.

c) *Categorías conceptuales (Tercer nivel):*

De cuidado: 1) Madre, 2) Protección, 3) Entorno, 4) Amor

De capacidad: 1) Aprendizaje, 2) Habilidad, 3) Desarrollo

d) *Categorías emergentes (Cuarto nivel):*

De *Madre:* conciencia, autonomía, familia, esperanza, experiencia, influencia, felicidad, emoción.

Por otro lado, Bardin hace mención de tres criterios para tener en cuenta al momento de realizar la categorización de la información. Estos son: 1) *el semántico*, 2) *el sintáctico* y 3) *el léxico*, los cuales explica con estas palabras: "El criterio de categorización puede ser semántico (categorías temáticas: por ejemplo, todos los temas que signifiquen ansiedad se reunirán en la categoría "ansiedad", mientras que los que signifiquen "posesión" se agruparán bajo el título conceptual "posesión"); sintáctico (los verbos, los adjetivos); léxico (clasificación de las palabras según su sentido, con emparejamiento de

sinónimos y de sentidos próximos), expresivo (por ejemplo, categorías clasificatorias de las diferentes perturbaciones del lenguaje)” (Bardin, 2002, p. 90). Cabe aclarar que, para la investigación en particular, el criterio de categorización utilizado fue el léxico, ya que se buscó el sentido que tuvieron las palabras de cada uno de los docentes sobre la noción en clave de capacidad y cuidado de la vida. Lo anterior es evidente en los formatos desarrollados a lo largo del proceso de categorización, acentuando al primero de los desarrollados donde se hizo un seguimiento de acuerdo con el criterio léxico determinado por Bardin (2002) (véase anexos 9, 10 y 11).

Es de este modo que el proceso de categorización se realizó de forma artesanal haciendo un conteo de las categorías emergentes resultantes del proceso de codificación. El conteo tuvo un principio común para las categorías macro (cuidado y capacidad), no obstante, los conceptos eran divergentes en la medida que respondieron a campos léxicos ajenos. Posteriormente, se determinaron las categorías conceptuales a partir de la frecuencia o las repeticiones de cada categoría emergente. Dichas categorías conceptuales fueron: *Madre* (con una frecuencia de 11 veces), *Protección* (con una frecuencia de 9 veces), *Amor* (con una frecuencia de 9 veces) y *Entorno* (con una frecuencia de 6 veces) para la categoría macro de Cuidado. Por su parte, el proceso de categorización de la categoría macro de Capacidad dio como resultado las categorías conceptuales de *Habilidad* (con una frecuencia de 8 veces), *Aprendizaje* (con una frecuencia de 8 veces) y *Desarrollo* (con una frecuencia de 5 veces). A continuación, en el formato de categorización expuesto se puede observar cómo cada una de las categorías conceptuales ligadas a la categoría macro cuidado tenían subyugadas un número de conceptos cuyas apariciones en la información fue menor. De nuevo, se hace necesario resaltar que toda categoría es contingente debido a la dependencia léxica entre estas. En otros términos, los conceptos albergados bajo la categoría

conceptual madre pudieron haber pertenecido sin dificultad a la categoría conceptual protección validando así los principios de Bardin (2002) de asociación y equivalencia añadido a los procesos A y B explicados anteriormente.

Universidad de la Salle

Facultad de ciencias de la educación

Maestría en docencia

Formato de categorización por conceptos Macro de CUIDADO.

Grupo de investigación de “Los imaginarios referidos a la capacidad del cuidado de la vida en cinco docentes de media vocacional en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá”

Nombre del tutor: Doctor. Rodolfo López.

Integrantes: Lucero Díaz (INV1) Michelle Brijaldo (INV3), Deyanira Rojas (INV2), Diego Ramírez Infante (INV4).

Maternidad (x11) (x23)

1. Conciencia (x5)
2. Autonomía (x2)
3. Familia (x3)
4. Esperanza (x2)
5. Experiencia (x3)
6. Influencia (x2)
7. Felicidad (x2)
8. Emoción (x2)
9. Libertad
10. Crecer
11. Tranquilidad

12. Gratitud
13. Aprecio
14. Convicción
15. Altruismo
16. Protección
17. Machismo
18. Pasión
19. Paciencia
20. Disciplina
21. Ilusión
22. Goce
23. Cariño

Protección (x9) (x24)

1. Bienestar (x5)
2. Interés (x2)
3. Orientar (x4)
4. Peligro (x2)
5. Aprendizaje (x3)
6. Escucha (x2)
7. Autocuidado (x3)
8. Actitud (x2)
9. Custodia
10. Búsqueda
11. Compartir

12. Ocio
13. Privación
14. Advertir
15. Complejo
16. Privilegio
17. Curiosidad
18. Precaución
19. Prevención
20. Mediación
21. Valoración
22. Renovación
23. Ego
24. Autoconciencia

Amor (x9) (x20)

1. Exigencia (x5)
2. Preocupación (x2=)
3. Dar (x3)
4. Alteridad (x2)
5. Respeto (x3)
6. Preservar (x2)

7. Optimismo (x3)
8. Motivación (x2)
9. Diferencia
10. Corrección
11. Dolor
12. Ayuda
13. Entrega
14. Brindar

- 15. Reflexión
- 16. Comprensión
- 17. Previsión
- 18. Prevenir
- 19. Trauma

- 20. Receptividad
- 21. Logro
- 22. Adaptar
- 23. Intencionalidad
- 24. Satisfacción

Entorno (x6) (x24)

- 1. Cambio (x4)
- 2. Realidad (x2)
- 3. Convivencia (x4)
- 4. Confianza (x2)
- 5. Valores (x3)
- 6. Eticidad (x2)
- 7. Solidaridad (x3)
- 8. Salir adelante (x2)
- 9. Rehabilitar
- 10. Unión
- 11. Afrontar
- 12. Calidad de vida
- 13. Asertividad

- 14. Democracia
- 15. Reciprocidad
- 16. Responsabilidad
- 17. Diálogo
- 18. Principios
- 19. Creencias
- 20. Espiritualidad
- 21. Elección de vida
- 22. Práctica docente
- 23. Profesionalismo
- 24. Proyecto de vida

Primer formato de categorización de acuerdo con el criterio léxico dado por Bardin. Véase anexo 9

4.5.1 Cualidades de un conjunto de categorías adecuado

Además del criterio de categorización y la concepción de categorías jerarquizadas que fueron expuestas en la investigación, existió la necesidad latente de responder a un número de cualidades, que, desde lo expuesto por Bardin (2002) generaron una dinámica coherente a la hora de establecer los conjuntos de categorías. Es por esto, que las categorías han versado sobre sus características particulares, la naturaleza léxica de los términos, etc.

En un primer momento, *la exclusión mutua* fue resuelta por la construcción de unas categorías con dos cualidades particulares. En primer lugar, *toda categoría respondió a un solo conjunto de categorías*. Y, sumado a esto *toda categoría condicionó aquellas que se tomaron como secundarias*. Un ejemplo de esto es el caso de la

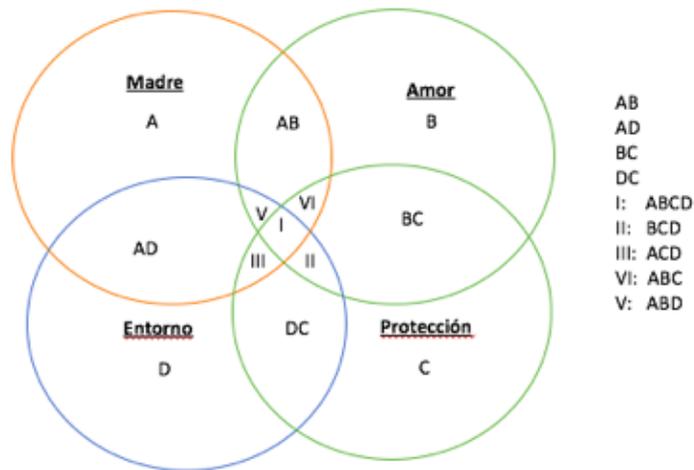
categoría macro "cuidado", de la cual se desglosó como categoría conceptual "maternidad" y, esta última, se asoció a la categoría emergente "necesidad". Es decir, ninguna de las categorías se ha equiparado, y es justamente la naturaleza de este proceso lo permitió la elaboración de un orden adecuado para este proceso de categorización. Desde Bardin (2002), La exclusión mutua "condición que estipula que cada elemento puede estar afectado a más de una casilla. Las categorías deberían estar construidas de tal manera que un elemento no pueda tener dos o más aspectos susceptibles de hacerle clasificable en dos o más categorías" (Bardin, 2002, p. 92).

Ahora bien, en lo que respecta a la cualidad denominada como *homogeneidad*, existió una constante de coherencia que debió ser tratada de manera clínica ya que el registro sobre el cual se trató la información no varió en la categorización de la información codificada precedentemente. Se debe añadir a lo dicho anteriormente que, la homogeneidad también respondió a las relaciones existentes entre categorías, en otras palabras, la información sostiene una relación entre las *categorías conceptuales "maternidad" y "amor"* ya que tanto los documentos tratados, los sujetos parte de la investigación, las unidades de registro tomadas fueron los mismos, es decir, no hubo dos investigaciones paralelas con objetivos divergentes. Es por esto que "el principio de exclusión mutua depende de la homogeneidad de las categorías. Un mismo principio de clasificación debe dirigir su organización. Sólo se puede funcionar sobre un registro, una dimensión de análisis en un conjunto categorial" (Bardin, 2002, p. 92). Por lo anterior, se insiste aquí que, las categorías siempre estuvieron enmarcadas en clave del cuidado de la vida como capacidad y bajo el rótulo de categorías macro de la investigación.

4.6 Triangulación

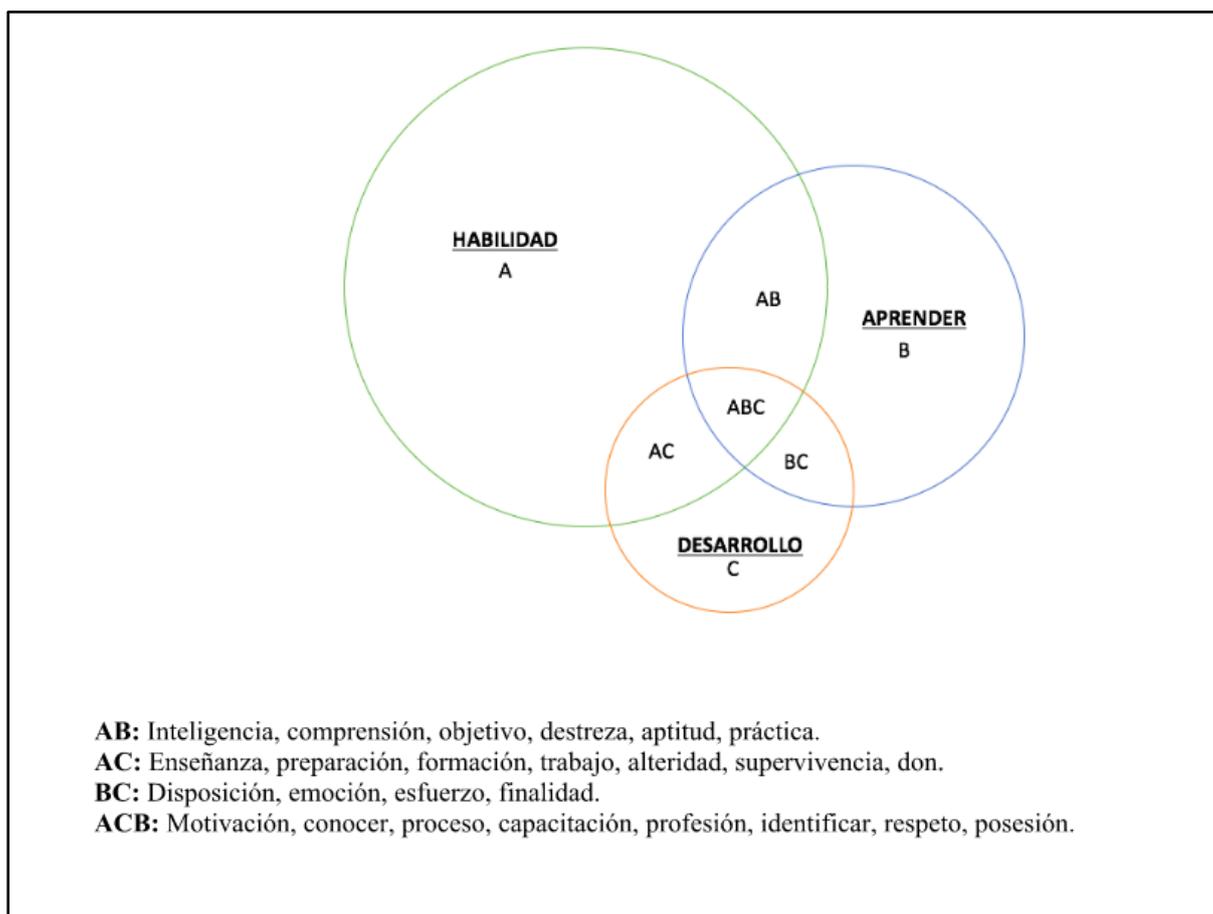
Los principios de Bardin mencionados anteriormente fueron visibles en el proceso de triangulación, puesto que, dichas premisas sostuvieron en primera instancia una máxima de exclusión procurando proveer unos visos de categorías sólidas en torno al criterio léxico primigenio. Acto seguido, el principio de homogeneidad solventó la correspondencia entre la información categorizada, y es de este modo que, se pudo entrever la correlación entre las categorías. A modo de ilustración se expone a continuación la *matriz de triangulación* de las categorías usando el modelo de conjuntos para tal fin.

Esta triangulación fue desarrollada con la intención básica de ilustrar la teoría de Bardin donde todos los conceptos hallados y organizados en la categorización sostuvieron una coherencia interna creando juegos de relación entre las categorías, la triangulación calibró el peso de los conjuntos de categoría y, finalmente sopesó las relaciones constituyentes de la categorización.



- AB:** Altruismo, optimismo, tranquilidad, comprensión, emociones, cariño, goce, felicidad, ocio.
AD: Machismo, principios, valores, dar, diálogo, asertividad, espiritualidad.
AE: Esperanza, aprender, crecer, solidaridad, receptividad.
BC: Preservar, reciprocidad, confianza, prevenir, escucha, curiosidad, unión, ilusión
BE: Ego, autocuidado, autonomía, pasión, trauma, afrontar.
CD: Peligro, renovación, observación, advertir, don, profesionalismo, compartir, calidad de vida
CE: Precaución, respeto, proyecto de vida, previsión, mediación, complejo.
DE: Orientar, salir adelante, convivencia, influencia, prevención, logro.
I: ABE: Familia, bienestar, valoración, convicción, conciencia, gratitud, responsabilidad, dolor.
II: BCE: Preocupación, respeto, custodia, satisfacción, autoconciencia, libertad, ayudar, corrección.
III: CDE: Interés, precaución, reflexión, rehabilitación, realidad, democracia, disciplina, eticidad.
IV: ADE: Paciencia, entrega, elección de vida, alteridad, adaptar, creencia, privación, cambio.

Formato de triangulación de categoría del Cuidado. Véase anexo 10



Formato de triangulación categoría Capacidad. Véase anexo 11.

Otra cualidad fundamental es aquella que Bardin denominó la *pertinencia*, que en el caso de esta investigación ha determinado una noción adecuada de la unión entre la teoría proyectada en el capítulo del marco conceptual, los objetivos de la investigación y las voces de los sujetos parte de la investigación. *Esto, fue desarrollado en cierto sentido dentro de la descripción de los procesos inversos de categorización descritos atrás del presente documento.* Sin embargo, se hace preponderante analizar que la progresión temática, lógica, y, por ende, esquemática, permitió construir un puente *pertinente* entre aquello que está en los textos y las voces de los teóricos y aquello que sobresale de las experiencias docentes y que, dichos recuentos son equiparables a las proposiciones teóricas. Es por esto por lo que,

"Una categoría adaptada al material de análisis seleccionado y perteneciente al cuadro teórico elegido, es considerada pertinente. En la pertinencia (*pertinens*: que concierne, relativo a...) hay una idea de adecuación óptima. El sistema de categorías debe reflejar las intenciones de búsqueda, las preguntas del analista y/o corresponder a las características de los mensajes" (Bardin, 2002, p. 92). En este sentido, el realizar una categorización adecuada y organizada facilitó que se diera cumplimiento a los objetivos propuestos en esta investigación.

No obstante, la concreción de unas premisas estandarizadas para el abordaje de la información no han sido los únicos modos de guiar el trabajo del presente estudio. Fue por este motivo que el tamizaje de los datos fue realizado por la repetición y las visiones constantes de los investigadores. Dicho de otra manera, fue mejor tener varias miradas que estuvieran pendientes de los detalles con el fin de concretar un grado de objetividad considerable es así que "se someten a varios analistas trozos de un mismo material a que se aplique la misma plantilla de categorías, deberán ser codificados de la misma manera. Si la elección y la definición de las categorías son buenas, no se producen en la variación de juicios distorsiones debidas a la subjetividad de los codificadores. El organizador del análisis debe definir claramente las variables que utilice, igual que debe precisar los índices que determinen la entrada de un elemento en una categoría" (Bardin, 2002, p. 92). Y fue así como tuvo lugar la cualidad de "*objetividad y fidelidad*" postulada por Bardin.

Finalmente, la cualidad de *productividad*, sostiene en su haber una concreción sumada a una posibilidad de "utilidad", de esta suerte que una categoría emergente como "dolor" es útil en la medida que pudo ser asociada a un categoría conceptual de "exigencia", y, ésta a su vez fue útil para la categoría macro de cuidado que responde al

marco conceptual de la investigación; Bardin, lo explica como "un conjunto de categorías que es productivo si proporciona resultados ricos: ricos en índices de inferencias, ricos en hipótesis nuevas, ricos en datos fiables" (Bardin, 2002, p. 92).

Tanto los índices ricos en inferencias como en hipótesis fundamentaron los modos en que se trató la información dando lugar a un proceso de análisis coherente con el fin de responder a los objetivos de investigación. Es así que tanto en el esquema categorial como en el mapa categorial se ilustraron teniendo en cuenta dos variables divergentes, tal es el caso de la globalidad de los niveles de categorías, así como los detalles sustentados en las citas ligadas a las voces docentes que fueron partícipes de la investigación. Por ende, la siguiente imagen es una instancia del trabajo elaborado como esquema categorial, el cual posteriormente dio origen al mapa categorial, que fue aquel en el que se pusieron en diálogo las categorías encontradas.

4.7 Esquema categorial

En el presente apartado se presenta el esquema categorial el cual se elaboró teniendo como base los niveles o grupos de categorías resultantes de los procesos de codificación y categorización. Es de este modo que el esquema categorial corresponde a un cuadro que parte de la categoría madre *el Cuidado de la vida como Capacidad* y los grupos categoriales que se derivan de esta. Cabe anotar que entre paréntesis se ilustra la frecuencia o el número de veces que aparecen las categorías. De igual manera, se tomaron apartados de las entrevistas y las autobiografías de los docentes que ejemplificaran las categorías que hacen parte del esquema categorial, tal y como se muestra a continuación:

ESQUEMA CATEGORIAL

Categoría Universal	Categoría Nivel 1	Categoría Nivel 2	Categoría Nivel 3	Categoría Nivel 4	Descripción
Capacidad del cuidado de la vida.	Cuidado	Entorno (6)	Cambio (4) Realidad (2)	Rehabilitar	“La educación puede cambiar mentes” (DC2AU, pág. 19)
				Unión	“yo tengo un entorno que son: mis hijos, mi familia, mis estudiantes” (DC3EN Pág. 2)
				Afrontar	“los riesgos que tiene el no saber afrontar una sociedad llena de tareas” (DC2-EN pág. 4)
				Calidad de vida	"el cuidado de la vida podría transformar el entorno escolar" (DC2EN pág. 3)
			Convivencia (4) Confianza (2)	Asertividad	“Ayudar a los chicos de pronto a que sean asertivos" (DC1EN, pág. 2)
				Democracia	"uno lo vincula con la ética, con la democracia, incluso con la geografía e historia” (DC1EN Pág. 1)
				Reciprocidad	“valores del cuidado de la vida” (DC3AU pág. 13)
				Responsabilidad	"como era la menor de mis hermanos siempre me cuidaban y me ayudaban evitando colocar muchas responsabilidades” (DC1AU Pág. 6)
			Valores (3) Eficidad (2)	Dialogo	“es ahí donde uno pues empieza a buscarlos, hablarles” (DC3E Pág 2)
				Principios	El cuidado, bueno el cuidado se puede ver desde diferentes ángulos... puede ser el cuidado del entorno, el cuidado del entorno donde uno trabaja, donde uno convive, también se puede asociar con el cuidado de lo que yo enseño, cómo lo enseño. Osea el cuidado pienso que va asociado con...mm con los valores también ¿no? (DC4E pág. 1)
				Creencias	“Su forma de transmitir sus creencias y valores en mí era un poco“ (DC1AU, pág. 3)
					drástica, pero efectiva” (DC1AU Pág. 3)

				Espiritualidad	“En cada etapa de mi vida Dios ha estado presente, me ha cuidado y batallado conmigo” (DC4AU pág.18)
			Solidaridad (3) Salir adelante (2)	Elección de vida	"Hoy en día todavía me cuestiono de mi elección profesional lo que siempre supe es que quería trabajar junto a las personas y que el ser humano debía ser una prioridad” (DC4AU, pág. 17)
				Práctica Docente	"digamos que para mí sería muy importante desde el entorno escolar poder ser buena mediadora” (DC1EN pág. 2)

				Profesionalismo	A pesar de ser casi 20 años mayores que yo, me brindaron apoyo, cariño, respeto, su gran experiencia y conocimiento, en ellas observaba el profesionalismo, el cuidado y el respeto por su ejercicio docente y por sus estudiantes” (DC3AU pág. 18)
				Proyecto de vida	“En el fondo, muy dentro de mí, tal vez quería ser profesora para ser diferente, para marcar otro ritmo y otra forma de llegar a los chicos y subsanar el daño que mucho me había causado” (DC4AU pág.16)
		Protección (9)	Bienestar(5) Interés (2)	Custodia	“En mi infancia me encuentro con él a mi lado, en sus piernas, debajo de su ruana, escondiéndome de los demás” (DC2 AU pág 7)
				Búsqueda	"Es ahí donde uno pues empieza a buscarlos, a hablarles” (DC3EN, pág. 2)
				Compartir	"Conocí grandes personas con las que pude compartir y aprender mucho” (DC1AU, pág. 19)
				Ocio	“hacer algo que a uno le llame la atención o quiera hacer” (DC1EN, Pág. 1)
		Orientar (4) Peligro (2)		Privación	“no...no...eso no se hace...no coja, no grite, no y no y no” (DC4AU, pág. 5)
				Advertir	“como docentes tenemos la responsabilidad de advertir al estudiante sobre la vida misma” (DC2 EN Pág. 3-4)
Privilegio	“esta situación fue una fortuna pues siempre con muchos privilegios estaba mi vida” (DC1AU Pág. 6-7)				
Aprendizaje (3) Escucha (2)	Curiosidad				

				Precaución	“Realmente muchas veces jugábamos mi hermano y yo pues a mi mamá no le gustaba que jugáramos en el patio y menos en la calle pues no quería que nos pasara algo malo o que nos culparan de algún daño hecho en la casa” (DC3AU pág 9)
				Prevención	“el cuidado de la vida se relaciona con la prevención” (DC2EN Pág. 3)
				Mediación	"digamos que para mí sería muy importante desde el entorno escolar poder ser buena mediadora” (DC1EN, pág 2)
			Autocuidado (3) Actitud (2)	Valoración	“Jugué a la mamá muchas veces, cuidaba especialmente mis ollas y muñecas, eran un tesoro valioso no por su valor económico sino por ese aire de seguridad o libertad que me producía manejar mi entorno” (DC4AU pág. 7)
				Renovación	“en la renovación de cada mundo por medio de la convicción de que somos distintos” (DC2AU Pág. 19)
				Ego	“Pero lo peligroso aquí es que empiezas a creerte Dios, todo lo sabes, el mundo otra vez a tus pies, hasta que llega el golpe bajo: la realidad laboral” (DC4AU pág. 11)

				Autoconciencia	"depende del concepto que tenga, pues como de mí misma, de lo que me rodea, pues así miso trasciende mi cuidado” (DC3EN, Pág. 1)
		Amor (9)	Exigencia (5) Preocupación (2)	Diferencia	"estudiantes que no son regulares como el resto de estudiantes, sino que quizás sus capacidades físicas son distintas” (DC2AU, pág. 4)
				Corrección	Cuido del lenguaje y expresiones, no menos importante en exigirles a ellos lo mismo. Cuando vienen los sermones propios de las direcciones de grupo o en los momentos que es pertinente hacerlo” (DC4AU, pág. 14)
				Dolor	“de momento no entendí porque mi mamá me infringía este diabólico castigo” (DC4AU, pág. 5)
				Ayuda	"Ayudarle a ver eso...” (DC1EN, pág. 2)
			Dar (3) Alteridad (2)	Entrega	“el olor de Susi es particular, es una mezcla de amor y paciencia” en (DC2AU pág 11)
		Brindar		“brindar ese cuidado a otros” (DC2EN Pág. 3)	

				Reflexión	todas las personas jóvenes que uno ve, pues son mi motivación para pensar en que debo cuidada la vida” (DC1EN Pág. 2)	
				Comprensión	“los niños que estudian allí tienen problemas de comportamiento y aprendizaje en algunos casos, situación que generó por parte de los docentes una formación y mirada diferente para poder hacer comprensiones” NAU DC1 Pág 14	
				Respeto (3) Preservar (2)	Previsión	la vida es la tierra, la tierra es la madre, a la madre se cuida” en (DC2AU, pág. 15)
				Prevenir	“el cuidado de la vida se relaciona con la prevención” (DC2EN, Pág. 3)	

				Trauma	“No sé si el ahogo que me produjo el agua fría que corrió desde mi cabeza hasta los pies determinó posteriores actos de temor, miedo, respeto, o angustia de no volver a equivocarme” DC4AU pág. 6	
				Receptividad	“De mis estudiantes recibí grandes lecciones con las que se va perfilando mis valores y pautas como docente” DC3AU pág.14	
				Optimismo (3) Motivación (2)	Logro	“una actitud positiva si puede lograr mucho cambio en la vida de los muchachos, no sólo emocionalmente, sino también en las decisiones futuras” (DC3EN Pág. 3)
					Adaptar	“se deben adaptar ciertas clases o currículos a los estudiantes que no son regulares” DC2EN Pág. 4)
					Intencionalidad	“Uno está intencionado a los estudiantes, a cuidar la vida" (DC1EN, pág. 1)
					Satisfacción	“Cuando estos estudiantes tenían progresos la satisfacción era muy agradable y un motivo para continuar" (DC1AU Pág. 16)
				Conciencia (5) Autonomía (2)	Libertad	“me sentía más libre ya no había tanto control ejercido por mis padres, disponía de mis horas, era otra magia” DC4AU pág. 11
					Crecer	“un camino donde se puede sembrar un ideal...hasta que crezca para ser ejemplo a los demás” (DC2EN Pág. 2)

		Madre (11)			
				Tranquilidad	“En la actualidad soy docente del Gimnasio los Andes, me siento muy feliz y tranquila” (DC1AU Pág. 20)
				Gratitud	“en agradecer” (DC1EN Pág. 1)
			Familia (3) Esperanza (2)	Aprecio	“el momento de un parto, cuando nace un bebé, cuando la mamá lo recibe en las manos”en (DC3EN, pág 1)
				Convicción	"en la renovación de cada mundo por medio de la convicción de que somos distintos" (DC2AU, Pág. 19)
				Altruismo	al profesor que veo que quiere dar más y no se preocupa por la clase, sino yo digo uy! Tiene características de cuidado” (DC3EN Pág. 2)
				Protección	“siempre hubo cuidado pues mi madre estaba todo el tiempo con nosotros, nos protegía, estaba pendiente de vestirnos bonitos” (DC3AU, pág..3)
			Experiencia (3) Influencia (2)	Machismo	“éramos también las consentidas, pero quienes posteriormente llevamos una carga pesada por el machismo predominante en la sociedad y en nuestra casa” (DC4AU, pág. 9)
				Pasión	“Un gusto por el conocimiento y el área particular que se enseña, compromiso con los seres humanos que cada día tenemos frente a nosotros” (DC3AU pág. 25)
				Paciencia	"el olor de Susi es particular, es una mezcla de amor y paciencia” (DC2AU, Pág. 11)
				Disciplina	“Él es mi abuelo, el más grande ejemplo de amor, disciplina” (DC2AU, Pág. 7)
			Felicidad (2)	Ilusión	“Valores del cuidado de la vida” (DC2EN, pág. 13)

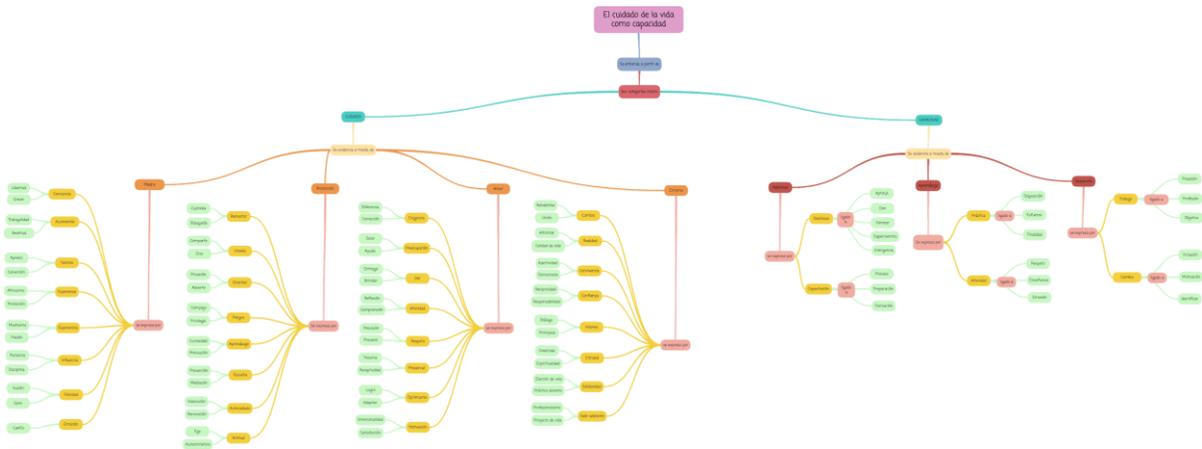
			Emoción (2)		
				Goce	“En la actualidad soy docente del Gimnasio los Andes, me siento muy feliz y tranquila” (DC1AU, Pág 20)
				Cariño	Las condiciones y necesidades de estos niños y adolescentes no eran las que yo había vivido con mis anteriores estudiantes, estos niños relejaban en su rostro la necesidad de cariño (DC3AU, pág. 17)
	Capacidad	Desarrollo (5)	Trabajo (2)	Posesión	“yo siento que tiene que ser una habilidad, una capacidad porque no todos la poseen” (DC3EN Pág. 4)
				Profesión	“A pesar de ser casi 20 años mayores que yo, me brindaron apoyo, cariño, respeto, su gran experiencia y conocimiento, en ellas observaba el profesionalismo, el cuidado y el respeto por su ejercicio docente y por sus estudiantes” (DC3AU, pág.18)
				Objetivo	“...para lograr un fin” (DC1E,N Pág 2)
			Cambio (2)	Inclusión	“estudiantes que no son regulares como el resto de estudiantes, sino que quizá sus capacidades físicas son distintas” (DC2EN, Pág 4)
				Motivación	“el segundo año me desempeñé como coordinadora de la media técnica, situación que me dio muchos motivos para abrir posibilidades hacia los estudiantes” (DC1AU, pág 12)
				Identificar	“pude desarrollar la capacidad para aprender, para identificar muchas cosas” (DC1E Pág. 2)
		Aprendizaje (8)	Práctica (4)	Disposición	“Ser docente debe ser un conjunto de valores, gustos, anhelos,

			Alteridad (2)		compromisos; es sentir la vocación” (DC3AU, pág. 25)
				Esfuerzo	porque digamos yo nazco con ciertas habilidades, ciertos talentos para algo, pero adicionalmente puede ser que yo no sea brillante en alguna actividad, pero si trabajo y me esfuerzo puedo desarrollar esa habilidad” (DC3EN, Pág. 3)
				Finalidad	“para lograr un fin” (DC1EN, pág. 2)

				Respeto	"el respeto mutuo" (DC2EN, Pág. 1)
				Enseñanza	"cuando enseñé a tener limpio su salón, colegio, habitación y su autocuidado" (DC3AU, pág. 22)
				IEmoción	"va ligado a lo emocional" (DC1EN, Pág. 2)
		Habilidad (8)	Destreza (2)	Don	"Esta profesión es más que eso, es formar y vivir con la esperanza de un cambio" (DC2AU, Pág. 17)
				Aptitud	"es como la habilidad y la aptitud que uno puede tener..." (DC1EN Pág. 2)
				Conocer	" crecí jugando, aprendiendo, conociendo y amando este extraño mundo" (DC2AU Pág. 5)
				Supervivencia	" poder vivir, porque yo creo que eso va ligado a la supervivencia" (DC1EN, Pág. 2)
			Capacitación (2)	Inteligencia	"para lograr algo a nivel emocional y a nivel intelectual" (DC1EN, Pág 2)
				Proceso	"escribir fue un proceso único, cuando era niña mis manos evolucionaban en una motricidad fina" (DC2AU, Pág. 3)
				Preparación	"El agua libera y la valentía se gana cuando te atreves, pero te preparas"en (DC2AU, pág. 9)
				Formación	"los niños que estudian allí tienen problemas de comportamiento y aprendizaje en algunos casos, situación que generó por parte de los docentes una formación y mirada diferente para poder hacer comprensiones" (DC1AU, Pág. 14)

4.8 Mapa categorial

El mapa categorial correspondió al resultado de la elaboración del esquema categorial el cual brindó un primer panorama de las categorías resultantes del proceso de codificación y categorización. Es de esta manera que el mapa categorial muestra de forma más explícita las relaciones existentes entre los grupos de categorías de la investigación, a saber: la categoría madre, las categorías macro, las categorías conceptuales y las categorías emergentes.



4.9 Interpretación de datos

El proceso de interpretación corresponde al último acápite de esta investigación, en este apartado se hace una ilustración, una puesta en marcha de un engranaje teórico, conceptual y metodológico. Este sostiene en medio de sí un andamiaje formalizado con un carácter descriptivo en un primer momento y que, posteriormente, construye una estructura dialógica entre las partes enunciadas. Dicho proceso hermenéutico supone el diálogo entre las voces de los teóricos que sustentan la investigación, las voces de los docentes participantes y aquellas de los investigadores, todo a partir de una revisión y un análisis detallado de los datos proporcionados por el apartado metodológico. De esta manera, se interpretan a continuación las categorías macro de cuidado y capacidad junto con sus respectivas categorías conceptuales.

Antes de comenzar, es importante traer a la discusión el título de la investigación: *“Imaginario de la capacidad del cuidado de la vida en docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá”*, en efecto, el concepto de imaginarios remite la necesidad de resaltar el marco conceptual y epistemológico que dirigió el presente estudio investigativo hasta la instancia actual. Por ende, la concepción de imaginario vista desde diferentes autores expone una complejidad constituida necesaria. Para ilustrar lo dicho, Castoriadis asoció en su momento, a los imaginarios una hermenéutica de los fenómenos sociales donde toda sociedad "es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese "sistema de interpretación" (Castoriadis, 1998 p. 69).

Lo anterior conduce a la consolidación de un “sistema de interpretación” propio a cada contexto, es allí, en el sistema donde salta a la luz lo “imaginario”, pero, al ser parte

de un sistema no ha de ser necesariamente catalogado como racional en el sentido estricto del concepto:

“llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos "racionales" o "reales" y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación, y las llamo sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación y un ente colectivo impersonal y anónimo” (Castoriadis, 1998 p. 68).

Sin embargo, se entra así en una suerte de tautología puesto que la naturaleza de aquello racional no puede estar en una suerte de laguna entre un logos y un mythos, por ende, el imaginario desde la visión de Castoriadis propone una visión coyuntural delimitada por conjuntos que “presentan un tipo de organización desconocido en otros dominios. Llamo magma a ese tipo de organización, la cual contiene conjuntos - y hasta un número definido de conjuntos- pero no es reducible a conjuntos o sistemas de conjuntos, por ricos y complejos que éstos sean” (Castoriadis, 1998 p. 72)

Los “magmas” o conjunto de significaciones denominados así por Castoriadis, respondieron a la superficialidad de las condiciones de todo humano ligado a su ser social que instituye y es instituido "el hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad...y la sociedad es siempre histórica. La sociedad como tal es una forma, y cada sociedad dada es una forma particular y singular" (Castoriadis, 1998 p. 66). La lógica gregaria de los magmas desarrollados por Castoriadis es un relevo inquietante, aunque la profundidad de las dinámicas de

dichos magmas escapa por sí sola debido a la vacuidad signíca de los mismos. Es oportuno ahora imbricar a la teoría de Castoriadis los postulados de Durand, esta vez, haciendo alusión a su texto “la imaginación simbólica”, él dio una pauta única en la concepción de los símbolos y el rastreo arquetípico de los mismos. En efecto, Durand define todo arquetipo como una constelación dinámica de fantasías (fantasmas o imágenes) “el arquetipo es una forma dinámica, una estructura que organiza imágenes, pero que siempre sobrepasa las concreciones individuales, biográficas, regionales y sociales, de la formación de imágenes” (Durand, 1968 p. 72).

Véase aquí la connotación de la imagen, esta de ningún modo es semejante en naturaleza a la instancia o *stimulus* lingüístico Saussuriano puesto que la imagen en lo simbólico es un rescate de orden Freudiano “el inmenso mérito de Freud y del psicoanálisis, pese a esta linealidad causalista y al escamoteo del símbolo en favor del síntoma, es haber devuelto vigencia a los valores psíquicos, a las imágenes, expulsadas de las ciencias naturales por el racionalismo aplicado” (Durand, 1968 p. 54)

El rescate de la imagen y añadida ahora a la *loca de la casa* o la *señora del error* (términos en primera instancia usados por Durand en la introducción de su tesis doctoral “*Las estructuras antropológicas del imaginario*”) supuso un avance en asociación con aquella lógica positivista inquisidora de la imagen y, por tanto, de la imaginación misma. En resumidas cuentas, una dignificación de la imaginación y acoplado con el rechazo del solipsismo psicologista crearon un derrotero del inconsciente colectivo, esto en palabras de Durand constituyó “otra manera de concebir el inconsciente, no ya “como refugio inefable de las particularidades individuales, el depositario de una historia única”, sino como depositario de las “estructuras” que la colectividad privilegia, no ya por sobre ese perverso polimorfo que sería el

niño, sino por sobre este “social poliforme” que es el niño humano” (Durand, 1968 p. 54) Es de esta manera que un “imaginario” trasciende desde su fondo en un dinamismo único y que su lógica primordial es visible en el ejercicio hermenéutico desarrollado a continuación.

4.9.1 Primera categoría macro: El cuidado

En primera medida la categoría de cuidado está ausente, en realidad, una condición añadida a este respecto es el desconocimiento que tiene lugar en la sociedad sobre la cual, todo cuidado es una retórica de segunda instancia, una explicación narcisista, solipsista que, juntas, condicionan un pensar el cuidado en clave de un ego potenciado. De esta forma, la necesidad categórica de revisar el *cuidado* lleva la investigación a un espacio desde el cual redimensionar los modos, los imaginarios de la categoría. Considerando este panorama, la toma de posición ligado al concepto de cuidado es fundamental antes de entrar en materia. El cuidado desde la postura Heideggeriana (sorge en alemán) es la constitución del ser, del Dasein. Es decir, aquel ser arrojado en el mundo, que de acuerdo al cuadro expuesto adelante (*estar-en-medio-de-los-entes-intramundanos*) es un sujeto expulsado, arrojado (el concepto de “deyección” alude a la acción de expulsar rocas en una erupción volcánica) y que por la índole de su realidad tiene una forma instituyente de ser, la cual se denomina como cuidado. Esta instancia, además tiene un trasfondo histórico (*estar-ya-en-el-mundo*) y prospectivo (*anticiparse-a-sí*) que insta un puente entre el cuidado y la temporalidad, Volpi lo explicó de esta suerte “ el cuidado es la unidad de la existencialidad, de la facticidad y de la deyección, pero la existencialidad es un anticiparse-a-sí (*sich-vorweg-sein*) que corresponde a la dimensión del futuro, la facticidad es un

estar-ya-en-el-mundo” (Heidegger citado por Volpi 2012 p. 141). En resumidas cuentas, sólo puede cuidar aquel que ha tenido una condición de cuidado que le antecede y por ende, tiene la virtud de ser, que trata de una anticipación por el cuidado del otro, esto, está basado en las coordenadas teóricas dadas atrás.

Cuidado	Existencialidad	anticiparse-a-sí	Futuro	Temporalidad
	Facticidad	estar-ya-en-el-mundo	Pasado	
	Deyección	estar-en-medio-de-los-entes-intramundanos	Presente	

Esquema del cuidado en relación con la temporalidad y los modos del ser. Dasein. (Heidegger citado por Volpi 2012 p. 142)

En ese orden de ideas, la noción de temporalidad formaliza un carácter sistémico, al referirse aquí con formalidad sólo se describe una característica del tiempo, que, por su secuencialidad representa un pivote de la estructura ontológica del ser, en otras palabras, del cuidado “por lo tanto, la temporalidad corresponde en su triple articulación a la articulación del cuidado y representa el fundamento ontológico unitario. Y en tanto el cuidado constituye el carácter del ser-ahí, representa al mismo tiempo la estructura ontológica unitaria de este ser” (Heidegger citado por Volpi 2012 p. 142)

El cuidado es una categoría de orden macro que, de acuerdo, al esquema categorial donde se hizo un proceso de jerarquización de los elementos categoriales constituyentes de la investigación develó esta categoría como fundamental. A su vez, la categoría *cuidado* está relacionada con los referentes teóricos que sustentaron el marco conceptual del estudio. Profundizando en esta dinámica, el cuidado es nutrido por un número de categorías

“conceptuales”. Es de este modo que, no sólo esta categoría macro sustenta una suerte de halo temático, sino que es codependiente en dos medidas polivalentes, la primera de estas, el cuidado, como se menciona atrás, depende de las categorías conceptuales que son más cercanas a los datos ofrecidos por los docentes durante la puesta en marcha del marco metodológico. Por otro lado, la segunda instancia está determinada por un horizonte teórico relacionado a las voces de los investigadores. A su vez, no es sólo este un modo de visualizar la globalidad de los conceptos y los signos convencionalizados desde un discurso socialmente validado, resuélvase aquí, una base constituyente de los imaginarios y la divergencia que estos sostienen entre sí "es de capital importancia observar que, en el lenguaje, si la elección del signo es insignificante porque este último es arbitrario, nunca ocurre lo mismo en el dominio de la imaginación, donde la imagen - por degradada que se la pueda concebir - en sí misma es portadora de un sentido que no debe ser buscado fuera de la significación imaginaria" (Durand, 2004 p. 32).

A continuación, se presentan entonces las categorías conceptuales que revisten la categoría macro del cuidado. Estas son: Entorno, Protección, Amor y Madre.

4.9.1.1 Entorno

El *entorno* como categoría está sujeto a una transición que extrapola la realidad de los docentes. Es decir, toda realidad referida al entorno está definida desde su contexto inmediato no sólo en lo asociado al ámbito educativo, y, desde aquí ya se hace necesario aclarar que el cuidado está ligado a toda categoría y contexto de los docentes. Esta atraviesa todo contexto dejando de lado especificidades. Por lo anterior, el entorno en un primer

momento es develado como portador de un cuidado que sirve como ejemplo real entre y para los estudiantes: “*el cuidado, bueno el cuidado se puede ver desde diferentes ángulos... puede ser el cuidado del entorno, el cuidado del entorno donde uno trabaja, donde uno convive, también se puede asociar con el cuidado de lo que yo enseño, cómo lo enseño. O sea el cuidado pienso que va asociado con...mm con los valores también ¿no?*” (DC4E p. 1). Esto es así desde una instancia histórica, donde ese cuidar de otro era un deber, una tarea fundamental como lo era el cuidar de sí como lo afirmó en su momento Foucault (1980) donde el cuidado del otro visto como un deber, un querer. En otras palabras, el *epimeleia heauton* era una decisión, una tarea, un deber. Por ende, todo acto de cuidado en un entorno propende por una conservación: “*el cuidado de la vida podría transformar el entorno escolar*” (DC2EN, p. 3) y rectifica la escuela dentro de un contexto desafiante: “*los riesgos que tiene el no saber afrontar una sociedad llena de tareas*” (DC2EN, p. 4). Al respecto, lo que afirman los docentes se encuentra en sintonía con lo afirmado por Emmanuel Levinas, ya que ellos son conscientes de que su labor tiene que ver con los “otros” y con ellos mismos. Así, el sujeto trasciende en la medida en que entiende que necesita del otro para poder *ser* (Levinas, 1999 p. 59).

Ahora bien, recuérdese en este apartado la tendencia de borrar los límites de la escuela por parte de los docentes, sobre todo, en aquellos extractos donde se interpela la familia: “*yo tengo un entorno que son: mis hijos, mi familia, mis estudiantes*” (DC3EN, p. 2). Es así que, a modo de epifanía, se revela desde los enunciados un trato semejante para aquellos que hacen parte de su esfera familiar como escolar, todo en pro de un entorno óptimo. Esto se encuentra en estrecha relación con lo expuesto por Levinas cuya convicción determinó una dialéctica solipsista como una cuestión a debatir, sobre dicha estructura dialéctica se propende la creación de una conciencia del *yo*, del Mismo en condición de revisión:

“el hecho de que el rostro mantiene por el discurso una relación conmigo, no lo alinea en el Mismo, permanece absoluto en la relación. La dialéctica solipsista de la conciencia siempre sospechosa de su cautividad en el Mismo, se interrumpe. La relación ética que sostiene el discurso no es, en efecto, una variedad de la conciencia cuyo rayo parte del Yo” (Levinas, 1999 p. 209).

De hecho, profundizando en lo postulado por Levinas, la revisión del *yo* expone una dignificación del otro de tal suerte que se puede llegar a una determinada retrospectiva de una vocación en constante deconstrucción: "*hoy en día todavía me cuestiono de mi elección profesional lo que siempre supe es que quería trabajar junto a las personas y que el ser humano debía ser una prioridad*" (DC4AU, p. 17). Como puede observarse, hay una toma de conciencia constante atada a una convicción de vida como lo es el trabajar por un entorno vivo, es decir, por aquellas personas que son y están alrededor del docente. A manera de síntesis, todo esto se encuentra en concordancia con Levinas (1999) cuando afirma que el *yo* en la alteridad se decide por una renuncia al ensimismamiento y se asume como responsable de el *otro*, se resignifica con el *otro* y no desde su individualidad a la cual abdica. Así, la docente en cuestión manifiesta su interés por las personas lo cual constituye para ella una prioridad de vida.

La premisa de una convicción por sí misma es perpendicular a la historia de vida de la persona, y así, la docente otorga una calidad de reparación a su quehacer. En este sentido, el ser docente particularmente no es un modo coyuntural de subsistir. En efecto aquel

que es docente debe estar convencido y tener una gran vocación: "*en el fondo, muy dentro de mí, tal vez quería ser profesora para ser diferente, para marcar otro ritmo y otra forma de llegar a los chicos y subsanar el daño que mucho me había causado*" (DC4AU, p.16). Es aquí preponderante retomar el hecho de hablar sobre ese "*en el fondo*" sumado a ese "*muy dentro de mí*" en el discurso de la profesora, la marcación de un componente de dolor "*subsanar el daño que mucho me había causado*". Estos tipos de enunciados van más allá de lo categórico, de hecho, la noción de *fondo* trae a colación el trasfondo arquetípico de la profundidad del eros, aquel lago donde tiene lugar el recogimiento y la intimidad de una cura, Jung, llamaba a esto el inconsciente donde el *mythos* está fundamentado sobre los arquetipos estos son " los contenidos de lo inconsciente colectivo son tipos arcaicos o -mejor aún- primigenios, imágenes generales existentes desde tiempos inmemorables" (Jung, 2010 p. 5).

Finalmente, el entorno no sólo está subvencionado a una asociación con lo visible, es así que lo místico también está incluido dentro de la apropiación de un contexto, de esta manera se da lugar a una clase de teofanía en la historia de vida de la docente, donde se alude a una compañía cercana de orden sobrenatural: "*en cada etapa de mi vida Dios ha estado presente, me ha cuidado y batallado conmigo*" (DC4AU, p.18). La condición de una dependencia mística a Dios es análoga a un sistema de virtualidades que solventan una necesidad de la psique donde lo superior otorga, cuida, determina los elementos constituyentes del consciente por ende, un "arquetipo "per se", en sí mismo, es un "sistema de virtualidades", "un centro de fuerza invisible", un "núcleo dinámico" e incluso "los elementos de estructura numinosa de la psiquis"" (Durand, 1968 p.72).

4.9.1.2 Protección

Por su parte, la *protección* como categoría conceptual del cuidado aparece ligada a un deseo por parte de los docentes por comprender y atender a las diversas necesidades en términos del aprendizaje de sus estudiantes. Es así como, puede verse de nuevo el papel que juega la vocación docente al momento de ejercer dicho rol de cuidado; los docentes manifiestan una toma de conciencia frente a su labor y un interés especial por brindar un conocimiento útil con el fin de que los estudiantes aprendan: "*anhelo de comprender los diversos aprendizajes y buscar mecanismos para que nuestros estudiantes logren aprender*" (DC3AU, p. 25). Esta vocación del docente se encuentra en sintonía con la finalidad de la Educación que expone David Carr (2005). Para el autor la Educación cumple la función primordial de "iniciación de los agentes humanos en sus capacidades racionales, en aquellos valores y virtudes que las personas llevan adscritas a su estatus" (Carr, 2005 p. 19). Es de este modo que, la educación se convierte en una promoción de la persona reconociéndose como portadora de capacidades. Asimismo, los docentes en su discurso dejan entrever su disposición hacia las necesidades de los estudiantes pues "son capaces de reaccionar con extrema sensibilidad al contexto y a las necesidades particulares de los alumnos en ocasiones particulares. Estas respuestas o reacciones tienen un sello muy personal y su aplicación general es muy limitada" (Carr, 2005 p. 54).

La conciencia de aquella docente, a su vez, está en estrecha relación con el rol que sostiene en todos los aspectos que componen su realidad, en efecto, el imaginario, la estructura de sus imágenes simbólicas (no sígnicas) son transversales a todo contexto puesto que la existencia es una sola "sería mejor - decir que la conciencia dispone de distintas gradaciones de la imagen - según que esta última sea una copia fiel de la sensación o simplemente indique la

cosa-, cuyos extremos opuestos estarían constituidos por la adecuación total, la presencia perceptiva, o bien por la inadecuación más extrema, es decir, un signo eternamente separado del significado. Veremos que este signo lejano no es otra cosa que el símbolo" (Durand, 1968 p. 10). El símbolo, el anhelo por un logro tiene en medio un símbolo de lo materno que procura un bien en el otro, no es una condición estrictamente laboral, debido a que un anhelo no es compatible a las simple dinámicas laborales.

Lo expuesto hasta aquí, está unido a la noción particular de una prevención que cuida, que expone una constante de protección, conservación del otro: "*el cuidado de la vida se relaciona con la prevención*" (DC2EN, p. 3), y es así que, el cuidado que protege tiene una nota transversal de lo materno, de tal suerte que las docentes transponen una visión maternal a su práctica docente "*siempre hubo cuidado pues mi madre estaba todo el tiempo con nosotros, nos protegía, estaba pendiente de vestirnos bonitos*" (DC3AU, p. 3). La estructura de lo arquetípico en estos dos enunciados es interesante, puesto que el cuidado remitido a la protección sustentado en el ejercicio de lo materno es propio de una diosa que cuida de sus hijos resultado de su carne, es un encuentro de la docente con su propia sombra como lo mencionó Jung en su momento "la necesaria y requerida reacción de los inconscientes colectivos y expresada en representaciones formadas arquetípicamente. El encuentro con uno mismo significa en un principio el encontrarse con la propia sombra" (Jung, 2010 p. 21).

Sin embargo, una realidad que está estipulada por un imaginario de lo materno sólo sustenta en una medida profunda una convicción constante en las prácticas que conciben la otredad como principio fundamental: "*en la renovación de cada mundo por medio de la convicción de que somos distintos*" (DC2AU, p. 19). Lo anterior tiene relación con lo

planteado por Levinas (1999) cuando señala la importancia de moverse en relación con el “otro” en la medida en que se entiende que hay una resignificación del sujeto como *ser* en tanto que rompe con su solipsismo.

A su vez, y en conformidad con lo expuesto por Levinas (1999), existe una constante donde el concepto del sí mismo es directamente proporcional a la trascendencia aplicada a un cuidado consciente del otro: "*depende del concepto que tenga, pues como de mí misma, de lo que me rodea, pues así mismo trasciende mi cuidado*" (DC3EN, p. 1), es de este talante que un conocimiento y un cuidado de sí es primario y, por ende, necesario en la convicción de cuidar de otro, de proteger al otro. Al respecto, lo anterior tiene relación con la postura de Noddings (2009) cuando expresa la necesidad de un conocimiento de sí mismo con el fin de visibilizar y comprender las necesidades del otro y así poder brindar el cuidado que este requiere. “El cuidado ético demanda reflexión y un conocimiento de sí mismo. Tenemos que conocer nuestras aptitudes y saber cómo reaccionaremos en distintas situaciones. Tenemos que entender tanto nuestras tendencias egoístas y malvadas como nuestras tendencias generosas y buenas. Por ello, la educación moral constituye una parte esencial de la ética del cuidado y tiene como principal objetivo facilitar nuestra comprensión de los demás y de nosotros mismos” (Noddings, 2009 p. 43).

No obstante, el cuidado visto como protección no es algo dado sólo por el adulto, es una actitud, un símbolo, un modelo profundo sobre el que se enmarcan los actos que, aunque en cierto punto pueden ser instintivos, absorben una carga de sentido profundo, es decir, es significativo más allá de la convencionalidad: "*jugué a la mamá muchas veces, cuidaba especialmente mis ollas y muñecas, eran un tesoro valioso no por su valor económico sino por*

ese aire de seguridad o libertad que me producía manejar mi entorno" (DC4AU, p. 7). Es aquí donde tiene lugar un imaginario social instituido en la figura de la niña como futura madre y su capacitación desde los símbolos.

Remítase aquí a la distinción entre aquello concebido como símbolo:

“signo que remite a un significado inefable e invisible, y por eso debe encarnar concretamente esa adecuación que se le evade, y hacerlo mediante el juego de las redundancias míticas, rituales, iconografías, que corrigen y completan inagotablemente la inadecuación” (Durand, 1968 p. 21)

Por ende, un “*aire de seguridad*”, “*libertad*” alrededor de utensilios de cocina son instancias adquiridas de la madre que otorgaba ese sentido desde su quehacer materno, ahora proporcionaba el mismo “sentido” investido en instancias didácticas de las ollas en el juego de la niña ahora profesora. Son símbolos, en la medida que hacen visibles una condición cargada de un sentido más allá del convencional.

El signo desde la lengua queda relegado a un plano exterior al *mythos*, en efecto se necesitó de un encuadre de la narración donde el sentido interno de la misma representó un ente superior, en esencia trascendente “al no poder representar la irrepresentable trascendencia, la imagen simbólica es, pues, una representación que hace aparecer un sentido secreto es la epifanía de un misterio” (Durand, 1968 p. 15).

La *protección* está regida por una dinámica de la corrección, una educación sobre los modos en que un sujeto debe actuar, modificar los comportamientos, modificar actitudes constantemente. No obstante, dicha corrección no es autorregulada, esta yace en los actos y discursos maternos, son las madres quienes mantienen una relación profunda con

sus hijos, añaden a su existencia una definitiva modulación de la realidad propias y de los niños. Por tal motivo, la *protección* es una muestra de aquel arquetipo de la gran madre que condiciona una trascendencia en las acciones y el sentido que estas tienen enmarcadas en los símbolos, esto fue mencionado por Durand “la virtud esencial del símbolo, como ya dijimos, es asegurar la presencia misma de la trascendencia en el seno del misterio personal” (Durand, 1968 p. 39) Aunque se considere en una sociedad determinada como importante la vigilia y autoridad del varón, es, en primera instancia lo materno que atraviesa una educación consensuada. Todo esto es visible en la corrección, negando, advirtiendo sobre la impertinencia de un acto: “*no...no...eso no se hace...no coja, no grite, no y no y no*” (DC4AU, p. 5). Dicha corrección está asociada a una obligación, a un deber por el cuidado del otro que se extiende tanto hacia aquellos que tienen directa relación con el sujeto (familiares) y aquellos que no. En palabras de Noddings: “la ética del cuidado nos habla de la obligación en tanto que “el sentimiento de que yo debo hacer algo se presenta cuando alguien se dirige a nosotros” (Noddings, 2009 p. 39). Dicho de otra forma, el sentimiento de ese *deber cuidar y proteger al otro* tiene lugar en muchas ocasiones cuando se ama a alguien o se tiene una relación estrecha con el otro.

4.9.1.3 Amor

El *amor* es una condición profunda del instinto, es una actividad del alma visible, demostrable, amorfa que desafía toda lógica y, quizá, todo sentido común. La convicción de amar tiene en sí una delicada decisión, una posibilidad casi providencial que, al ser idealizada podría enceguecer, restringir una admisión de la realidad cruda. Amar es un riesgo añadido a la contradictoria existencia humana.

Esta categoría para la investigación fue fundamental ya que definió la condición expuesta atrás con respecto a la visión global de la maternidad del estudio investigativo. Es más, como categoría conceptual devela una validez de la contingencia. Recuérdese aquí un principio de Bardin quien expuso la codependencia de las categorías en un estudio investigativo, donde estas no son transversales ni perpendiculares entre sí, los elementos categóricos están entrelazados al tener un origen común y una lógica conjunta en sí.

Ahora bien, dejando a un lado los acápites anteriores, la categoría de amor no trata de lo que se denomina coloquialmente “cursi”, se trata de un ente que está simbolizado en actos, situaciones, realidades, análisis, reflexiones a manera de recuerdo. El primero de estos tiene una estrecha implicación con el extracto plasmado al final de la categoría precedente donde la corrección enmarcada en la punición es medio visible del amor: "*no sé si el ahogo que me produjo el agua fría que corrió desde mi cabeza hasta los pies determinó posteriores actos de temor, miedo, respeto, o angustia de no volver a equivocarme*" (DC4AU, p. 6). Por ende, la cursilería no tiene un espacio en la voz de la docente vislumbrada aquí, no obstante, los actos maternos tienen una función más allá del medio asociado, con una corrección muestra de una preocupación por el otro donde un estímulo negativo restringe la repetición de dicho acto.

Descrito así, no es equiparable el rol materno dentro de esta visión privada ligada a la crianza de los hijos propios con la educación de los niños cuyo rol es el de estudiantes y de aquella mujer madre en la esfera privada y maestra en la pública. Aunque haya una división contextual de su rol, hay una consistencia de la mirada, una visión abarcante en torno al otro que deslinda el espectro de lo espacial, y, por ende, el contexto entra en un tercer plano inclusive. Es prácticamente automática la visión de la mujer-mamá-madre puesto que el amor como filiación o

fraternidad definió los actos y, define aún los mismos: "*los niños que estudian allí tienen problemas de comportamiento y aprendizaje en algunos casos, situación que generó por parte de los docentes una formación y mirada diferente para poder hacer comprensiones*" (DC1AU, p. 14).

Es de esta manera que, un docente es bastidor que configura una suerte de ambiente sensible donde se albergan los estudiantes y el docente mismo. Luego entonces, la actitud es habitáculo de una decisión que transforma realidades ajenas, dicho en otras palabras, una actitud de amor y cuidado repercute en los estudiantes que progresan a las adversidades particulares y generales: "*cuando estos estudiantes tenían progresos la satisfacción era muy agradable y un motivo para continuar*" (DC1AU, p. 16). Entonces la satisfacción sobre lo evidente de un progreso de los estudiantes, es una trascendencia de lo infinitamente otro, es decir, una vértebra del sí y del mismo que está influenciado directamente por la infinidad de lo otro, es así que, un estudiante cuya condición mejora con el paso del tiempo y de la compañía del docente permite visualizar una potencia de lo ilimitado puesto que lo "infinito es lo propio en un ser trascendente en tanto que trascendente, lo infinito es lo absolutamente otro. Lo trascendente es lo único ideatum del cual no puede haber más que una idea en nosotros; está infinitamente alejado de su idea – es decir exterior – porque es infinito" (Levinas, 1999 p.73).

Siguiendo la idea desarrollada sobre la actitud de cuidado y amor, esta solo puede ser garantía de un proceso de cambio. Si bien no toda realidad es abierta a un cambio, una persistencia en torno a la voluntad por cambiar es más que necesaria. El amor de nuevo es puesto en duda en lo que concierne a un cursi andar intempestivo en busca de un cariño. Se trata, y de manera sustentable, del amor como actitud positiva frente a las realidades con carácter particular

o general de los estudiantes con visos negativos. En efecto, todo docente sostiene que "una actitud positiva si puede lograr mucho cambio en la vida de los muchachos, no sólo emocionalmente, sino también en las decisiones futuras" (DC3EN, p. 3). Sin embargo, esta mirada simbolizada en una actitud está desarrollada más por el género femenino donde se aloja un sentido materno complejo como se ha visto hasta ahora y que se revisará a continuación.

4.9.1.4 Madre

A manera de repaso y antes de continuar, una noción ya definitiva en el proceso de interpretación está sujeta de la noción de símbolo, este cursa una circunstancia de la inteligencia de la especie, dando resolución a la incertidumbre constituyendo una visión conciliadora donde "el símbolo es concebido como una síntesis equilibrante, por cuyo intermedio el alma individual se armoniza con la psiquis de la especie y da soluciones apaciguantes a los problemas que plantea la inteligencia de la especie" (Durand, 1968 p. 128). A esto se añade, un enaltecimiento coherente de lo imaginario donde el pensamiento mítico de las imágenes solventa un psiquismo antagónico a la perspectiva clásica señalada como *déficit* "se puede asimilar la totalidad del psiquismo de lo Imaginario, desde que surge de la sensación inmediata, y el pensamiento en su totalidad se encuentra integrado a la función simbólica. La imaginación, en tanto que función simbólica, ya no es juzgada un déficit, como en las concepciones clásicas, ni una prehistoria del pensamiento sano" (Durand, 1968 p. 95). Dejando de lado el lapsus inevitable, la categoría de *madre* convoca más que una visión convencionalizada como es de esperarse.

Entrando en materia, toda vida es resultado de otra vida y aunque esa premisa resulte complementaria a la naturaleza del humano, no puede negarse que, toda vida está

en un camino al olvido, a la resignación que viene de la contemplación relativa de la muerte. Por olvido, es notorio en la perspectiva del sujeto del común un carácter coyuntural, es sólo aquel que ocupa un espacio, donde sus actos son consecuencia y causa para otros sujetos anecdóticos. A su vez, una resignación hacia la muerte toma fuerza en el peregrinaje terrenal, es inevitable no reconocer la fatalidad del final al cual todos están dirigidos.

No obstante hay un sentido significativo que trasciende a esa realidad banalizada: para cada madre su hijo es principio y continuación de sí, es en el neonato donde se cumplen sueños, anhelos que sólo una mujer podrá entender en la longitud y profundidad de la experiencia del nacer y anterior a esto, aquella experiencia del parto. De la misma suerte, el nacimiento antagonista de la muerte es el balance de ese equilibrio primordial, un relevo original en todo el sentido de la palabra donde la mujer es semejante a la tierra a lo cual se retorna, se descende en el borde un desconocimiento, la mujer que cuida es creadora, recipiente de un sentido profundo primigenio para todo humano, es decir, la hondonada es anuncio, arrullo anhelado, vientre no elegido pero añorado después de haber sido desterrado de él, “es que la mujer, como los ángeles de la teofanía plotiniana, posee, al contrario de del hombre, una doble naturaleza que es propia del symbolon mismo: es creadora de un sentido y al mismo tiempo receptáculo concreto” (Durand, 1968 p. 41)

Y, es desde la mujer donde surge, asciende la humanidad a un desconocimiento con pretensión de ser entendido, en efecto la mujer soporta cualidades, elementos históricos, culturalmente validados, cargados de un sentido trascendente donde el cuidado es una mediación activa, “la femineidad es la única mediadora, por ser a la vez “pasiva” y “activa”” (Durand, 1968 p. 41). La mujer, la madre, la mamá, son los roles básicos que una

sociedad necesita para ser y estar. Aquí no se trata de una funcionalidad orgánica de una mujer obligada por la naturaleza a poblar la tierra y fructificar, una vasija hecha para “encajar” con la naturaleza del hombre. Esto tiene una estrecha relación con lo postulado por Neumann, acerca de la conciencia occidental que presupone una conciencia patriarcal sobre el vientre y la existencia femenina“ por este motivo también la mujer moderna tiene que atravesar por todos los desarrollos conducentes a la formación de la conciencia patriarcal, que domina la cultura patriarcal y es típica de la situación de la conciencia occidental que la presupone” (Neumann, 1950 p. 52) Los roles mencionados atrás son, en primera instancia, condición de una existencia otorgada sin libre albedrío, pero (y aquí está abierto y más que nunca la virtud de la mujer) donde es sólo ella quien decide, realiza a su voluntad la transición de un rol a otro donde esa magia el parto es deseada: *“el momento de un parto, cuando nace un bebé, cuando la mamá lo recibe en las manos”* (DC3EN, p. 1).

De acuerdo con esta dinámica, toda mujer es potencia por sí sola y su condición de mujer la hace superior en el marco de la sociedad, es así que “cada ser posee una infinidad de símbolos, mientras que sólo puede tener un número limitado de efectos y de causas” (Durand, 1968 p. 52). En consecuencia, los efectos junto a las causas son limitados cuando estas son comparadas con los símbolos del arquetipo superior de la mujer madre, es en la mujer donde residen los poderes de la vida y la trascendencia de la sociedad, sólo en ella florece un cuidado que engendra, da luz en la oscuridad de la nada “la mujer como dueña del seno engendrador y del pecho nutriente, de las flores y del crecimiento, le pertenece desde el principio el ritual de la fertilidad, que representa el esfuerzo de la humanidad por influir, con ayuda de la magia, sobre los poderes de la vida” (Neumann, 1950 p. 61)

Donde una mujer se inviste como mamá, como madre hace suya una existencia tan ajena, pero a la vez propia en carne, en sangre. Este ideario de mujer siendo mamá constituye un contrato de amor: *“siempre hubo cuidado pues mi madre estaba todo el tiempo con nosotros, nos protegía, estaba pendiente de vestirnos bonitos”* (DC3AU, p. 3). Lo anterior se traduce en una suerte de trato divino que asciende en el cuidado del otro, del menor, de aquel inferior y posterior a su madurez de mujer aunque sea esto desde un principio heredado por una cultura que cria de acuerdo al fenotipo que define al sujeto: *“jugué a la mamá muchas veces, cuidaba especialmente mis ollas y muñecas, eran un tesoro valioso no por su valor económico sino por ese aire de seguridad o libertad que me producía manejar mi entorno”* (DC4AU, p. 7). El principio heredado de una cultura, hinca la atención circulando en las estructuras de lo imaginario, una constitución de lo imaginario que solventa la realidad del humano en gran medida, por ende "llegamos a establecer que la función de la imaginación es ante todo una función de eufemización, aunque no un mero opio negativo, máscara con que la conciencia oculta el rostro horrendo de la muerte, sino, por el contrario, dinamismo prospectivo que, a través de todas las estructuras del proyecto imaginario, procura mejorar la situación del hombre en el mundo" (Durand, 1968 p. 126).

Recapitulando, la categoría conceptual *madre* establecida a partir de lo expuesto por los docentes partícipes del proceso de investigación está revestida de las otras categorías. Es decir, es en esta categoría donde pueden ponerse en juego elementos sustentados de categorías anteriores tales como amor, protección y entorno. Hay que traer a colación la necesidad concebida desde la investigación en consonancia con el rol de lo femenino para efectos de la investigación y aplicando una visión coherente en torno al imperativo de madre, su existencia sacrificada, su comienzo y realidad en un cuidado develado en actos que superan las

expectativas de los infantes. Sin embargo, y se insiste aquí, hay un traslado de esta visión maternal al ámbito educativo. Es allí donde la mujer abre el espectro de su maternidad a los otros con una pretensión de generar un bienestar inconmensurable. Todo esto, de manera inconsciente pero entregada, aquel bienestar tiene un espectro polifacético sumado a una historicidad: “todo lo esencial de la cultura arcaica humana es creado por lo femenino y su espíritu de invención. Los trabajos elementales como la conservación del fuego, la preparación de los alimentos y de las bebidas embriagantes, la confección de ropas, el hilado y el arte de tejer, la alfarería, etc., pertenecen al ámbito primigenio de lo femenino” (Neumann, 1950 p. 65). Baste lo anterior para mediar en la presentación de este arquetipo de madre enarbolado por los símbolos, y asentado en la visión de aquella mujer madre con un rol de docente hace visible la naturaleza del significante que “como alegoría, conduce lo sensible de lo representado a lo significado, pero, además, por la naturaleza misma del significado inaccesible, es epifanía, es decir, aparición de lo inefable por el significante y en él” (Durand, 1968 p. 14).

A manera de conclusión y no siendo lo menos importante hasta este apartado, se ha versado sobre la visión femenina de la madre que, por su fundamentación es notorio que tiene una connotación sustentable. No obstante, una visión masculina es complementaria debido a la dualidad sobre la que se ha constituido la psicología (recuérdese aquí la versión jungiana del Ying/Yang asumida desde la construcción Freudiana del Eros/Ego). Es así como la visión masculina tiene una construcción coyuntural, donde el cuidado está rodeado de un contexto general ausente para la constitución del sujeto, en otras palabras, es un cuidado relegado a una convencionalidad: “pero yo le digo que no está bien sacar de su entorno al animalito, que tenemos que regresarlo a su casa, así que juntos vamos hasta el patio y lo regresamos. Después hablamos del cuidado del medio ambiente” (DC5AU, p. 2). El interés final del docente es

enmarcar al cuidado en torno a un cuidado del medio ambiente, haciendo uso adecuado del concepto de cuidado, sin embargo, el imaginario del cuidado de la vida no está configurado dentro de esta reflexión ya que en la argumentación del docente se inscribió su vivencia más en la anécdota que en el sentido histórico posible que podría presentar la misma experiencia desde una concepción femenina.

Este sentido histórico referenciado puede estar ausente también en la anécdota enrarecida del docente sobre su madre después de haber sufrido un robo, desde el cual, él constituye una instancia de lo que denominó cuidado: “en mi memoria hay un recuerdo que creo nunca desaparecerá y creo que no se irá porque con este entendí con el paso de los años lo que significa el amor y el cuidado de una madre” (DC5AU, p. 3).

4.9.2 Segunda categoría macro: La capacidad

El concepto de *capacidad* cuyo origen remite en la fundamentación teórica a la filósofa estadounidense Martha Nussbaum; ilustró desde el comienzo un abordaje de la capacidad donde este trasciende a la convencionalidad. El enfoque de capacidades es una alternativa, una construcción antagónica de un enfoque con visos económicos, a su vez, y en lo que respecta al ámbito educativo, este es contrario al enfoque de competencias.

La premisa que propone una polaridad de los enfoques responde a dos perspectivas que, por la naturaleza materializada en su componente teleológico denotan unos modos perpendiculares de abordar la vida del ser humano. Es así como, la competencia concibe todo sujeto como mediación por un fin, un ente funcional, limitado, corto en lo que respecta a su

campo de acción y, en efecto, a un desarrollo individual. Ahora bien, la capacidad, per se, presenta una convicción que instituye en todo ser, una finalidad atomizada que, no por su particularidad ignora una construcción social, sino que vislumbra en el sujeto aquel que es y puede ser con el otro de acuerdo a una dignidad de pares.

La nominalización repara aquí una aproximación conceptual a los términos, es, por tanto, una categoría exterior a los imaginarios que, como se ha podido evidenciar en los apartados anteriores a la esta categoría macro han sido fundamentales. No obstante, la capacidad está sesgada por una condición netamente semántica cuyo producto será limitado por la convención de las acepciones. Esto será evidente a partir del ejercicio hermenéutico siguiente.

4.9.2.1 Desarrollo

El *desarrollo* como categoría respondió a una percepción de los docentes en torno a la competencia, el progreso de los estudiantes, además de las habilidades, destrezas y conocimientos de estos. Es decir, todo desarrollo concebido por parte de los docentes sostiene una visión de transformación, lo cual está influenciado por la superación de las dificultades, pero en clave de un ser competente en contexto: "*pude desarrollar la capacidad para aprender, para identificar muchas cosas*" (DC1EN, p. 2), lo cual está sujeto a un fuerte componente teleológico "*...para lograr un fin*" (DC1EN, p. 2).

De ahí que la actuación de los docentes esté orientada a revisar la condición de los estudiantes, pero en clave de un concepto como el de la normalidad, algo, que genera un sesgo puesto que no sólo la inclusión por la simple inclusión estructura un equilibrio sustentable para una realidad sopesada en clave de todos los sujetos. Sustentar una perspectiva de esta manera, es nocivo en todo el alcance de la palabra puesto que la normalidad emite una evaluación de los sujetos parcializada y por ende, los sujetos cuyas necesidades no sean visibles serán nombrados normales: "*estudiantes que no son regulares como el resto de estudiantes, sino que quizá sus capacidades físicas son distintas*" (DC2EN, p. 4). Así, lo descrito anteriormente, en juego con el cuidado se convierte en una aporía, un sofisma donde el cuidar al especial es superior al visibilizar en el rubro de los normales una mirada incluyente y relativa a la realidad de cada sujeto.

En efecto, la relativización de las condiciones de cada estudiante permite hipotetizar sobre los aspectos atomizados de cada sujeto como lo ilustra la voz en torno al cuidado y su desarrollo *a posteriori*: "*yo siento que tiene que ser una habilidad, una capacidad porque no todos la poseen*" (DC3EN, p. 4). Por ende, el desarrollo como categoría limitó el cuidado a una competencia que se construye en clave a la normalidad, que, a su vez, no es una finalidad del sujeto sino un medio. Finalmente, esta categoría es complementada con la noción de “aprendizaje” expuesta a manera de categoría a continuación.

4.9.2.2 Aprendizaje

La categoría de *aprendizaje* estipula como se mencionó anteriormente una instancia junto a la competencia, en otras palabras, "*esta profesión es más que eso, es formar y vivir con la esperanza de un cambio*" (DC2AU, p. 17), donde toda esperanza sobre un cambio radica en la perspectiva de un aprendizaje anhelado, además de lo postulado, se pueden dilucidar entre las líneas de la docente una convicción en relación con su labor y el resultado.

Véase aquí que todo aprendizaje responde a una serie de aspiraciones en torno a un qué se quiere alcanzar, y un cómo. Asociado lo dicho ahora con la categoría macro, se hace evidente una concepción de la capacidad ligada a un aprendizaje lo cual conlleva que todo acto está intencionado cuyo descubrimiento aquí no muestra más allá que lo sencillamente evidente. La novedad está sustentada en la visión de los docentes los cuales integran en el mismo espectro habilidades, destrezas y capacidades como terreno fértil para un aprendizaje efectivo.

Insistiendo en lo anterior, el aprendizaje es conceptualizado por parte de los docentes como es lógico, desde las habilidades, talentos, y el empeño necesario para mediar con un aprendizaje exitoso "*porque digamos yo nazco con ciertas habilidades, ciertos talentos para algo, pero adicionalmente puede ser que yo no sea brillante en alguna actividad, pero si trabajo y me esfuerzo puedo desarrollar esa habilidad*" (DC3EN, Pág. 3). Se hace necesario añadir aquí la condición plasmada en la enunciación de la docente donde las palabras "digamos" y "ciertos (as)" corresponden a una opinión que no tiene un fundamento claro, por ende, la premisa hipotetiza sobre un terreno parcialmente conocido por parte del emisor. A su vez, el uso de la segunda persona del plural en el "digamos" al incluir un receptor en su proposición acentúa la incertidumbre sobre su opinión, es de esta suerte que la capacidad es entendida desde conceptos ligados al campo de la competencia pero que no son del todo claros en la realidad de la

docente, lo cual, a manera de conclusión, presenta una tradicional ruptura entre los conceptos básicos y la consideración sopesada de los licenciados de su marco epistemológico.

4.9.2.3 Habilidad

Finalmente, en lo concerniente a la categoría *habilidad*, lo hallado determinó la habilidad como una instancia de la capacidad que, pone de nuevo en el mismo nivel con la competencia “*yo siento que tiene que ser una habilidad, una capacidad porque no todos la poseen*” (DC3EN, p. 4), la consideración sumida a la capacidad está afianzada a partir de percepciones de corte deductivo puesto que, de nuevo, se hace presente una carencia en la distinción léxica entre los términos. Es más, el hablar aquí de un “no todos la poseen”, remite a dos conceptos determinantes. El primero de estos es “todos” el cual condiciona habilidad como capacidad a una instancia de normalidad, es decir, hay una naturalización de capacidad de acuerdo con la dicotomía entre aquellos que son capaces teniendo como referente la discapacidad de algunos que no son normales. Y, el segundo de estos relaciona la posesión con habilidad, esto, constituye un halo de conciencia que enarbola la capacidad. Es aquí donde sólo tiene capacidades aquel que es normal (tiene todas sus habilidades, destrezas, competencias) y que es consciente de sus capacidades empoderándose de estas.

Un punto más que complejiza el contexto de trabajo configurado de la capacidad está mediado por la aptitud. Aquí y donde se quiera establecer una visión consolidada acerca de la capacidad de Nussbaum tendrá, como consecuencia, una terminación paradójica, no por la hondonada terminológica, sino, un panorama que va más allá de la discusión desarrollada

hasta el momento. La cuestión yace en la traducción del concepto *capacidad* del inglés, lengua materna de la filósofa, a la lengua española. Esto ignora la dicotomía semántica entre “can” y “be able to”, el primero tiene una relación con la capacidad de hacer algo de acuerdo con unas habilidades. En cambio “be able to” remite a una posibilidad de actuación independiente de unas habilidades. El último de los verbos es el usado por Nussbaum (be able to), el cual no tiene una traducción cercana en el español.

En efecto, en la lengua romance el término “capacidad” tiene la dualidad semántica anglosajona sobre sí, además este aparece como elemento definitorio en los conceptos de aptitud (Del lat. aptitūdo. 1. f. *Capacidad* para operar competentemente en una determinada actividad.), habilidad (Del lat. habilītas, -ātis 'aptitud, idoneidad'. 1. f. *Capacidad* y disposición para algo.) y a su vez, aptitud, hace parte del concepto de competencia (2. f. Pericia, *aptitud* o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.) donde toda capacidad se convierte en un *ser capaz* de, un *poder hacer*. Lo cual conlleva a un preguntarse por el concepto de “capaz”: Del lat. capax, -ācis.3. adj. *Apto*, con talento o cualidades para algo.

Esto genera un entramado que retorna sobre sí mismo constantemente, de algún modo, aquel *que es capaz, es al mismo tiempo apto, por ende, hábil lo que finalmente le hace competente frente a otros sujetos que son competentes, hábiles y por ende aptos de acuerdo a sus capacidades*. Se convierte así en un eterno retorno haciendo de los términos codependientes y redundantes. Finalmente, todo *poder* como habilidad condiciona entonces una premisa de una aptitud para hacer algo, una suerte de trabajo requerido “*es como la habilidad y la aptitud que uno puede tener...*” (DC1EN, p. 2) y, de nuevo, la constitución de un *nacimiento*, raíz de unas habilidades sustenta el panorama general de la categoría “*porque digamos yo nazco con ciertas*

habilidades, ciertos talentos para algo, pero adicionalmente puede ser que yo no sea brillante en alguna actividad, pero si trabajo y me esfuerzo puedo desarrollar esa habilidad” (DC3EN, p. 3).

Aún así se considera una necesidad de procurar un desarrollo relacionado a un esfuerzo a través del cual se consolidan las habilidades, talentos que construyen la capacidad.

4.9.3 Hallazgos

Con base en lo interpretado desde las voces de los teóricos, de los docentes participantes del estudio y de los investigadores, los hallazgos que corresponden al primer objetivo específico *Identificar los modos en los que se da la capacidad del cuidado de la vida ligados a las experiencias de cinco docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá*, son los siguientes:

4.9.3.1 Hallazgo número uno

1. *La capacidad es entendida como habilidad, destreza, aptitud. Una serie de acepciones cercanas a las competencias.*

El concepto de capacidad está estrechamente ligado a los términos de habilidad, destreza y aptitud los cuales están asociados con el enfoque de competencias y sus componentes (saber ser, saber hacer y saber conocer). Esto permite entrever que toda retrospectiva conceptual representa un eterno retorno de naturaleza redundante. Las acepciones codependientes dejan fuera de lugar en el contexto de los docentes al enfoque de capacidades de Martha Nussbaum. Por ende, la carencia de conexión entre los elementos constitutivos de la

teoría y la concepción de los docentes de la capacidad a partir de sus realidades está formalizada a partir de unos lineamientos.

- a. El trabajo educativo realizado en torno al enfoque de competencias ha monopolizado los conceptos (destreza, aptitud, habilidad) haciendo uso de estos de manera indiscriminada. Es así que el enfoque de capacidades tiene un doble trabajo, primero colonizando los conceptos tradicionalmente afianzados en el discurso de la competencia y haciendo un traslado, una suerte de conversión de las perspectivas de los docentes en torno a la capacidad, no siendo este ya un concepto equivalente o secundario a una competencia, sino, por el contrario, una alternativa real a lo establecido de manera errónea.
- b. Al concepto de capacidad se añade una valoración de normalidad. Es de esta forma a raíz de una transgresión materializada en un silogismo que aborda la observación de un sujeto, *es normal aquel que tiene todas sus capacidades, Juan tiene todas sus capacidades, por ende, Juan es normal*. Debido a este tipo de razonamiento básico se naturaliza la premisa excluyente sobre la cual se ha constituido la sociedad donde la capacidad es absoluta y es normal contraria a la incapacidad debido a una condición anormal o extraordinaria.
- c. La no existencia de un referente cercano en el orden de lo lingüístico entre la acepción anglosajona *be able to* y el concepto de *capacidad* en el código hispánico, reduce la posibilidad de hacer preciso el concepto a los docentes. Se presenta así un desafío en torno a una reflexión sobre el espectro epistemológico de la capacidad en el contexto hispanoamericano.

Dicho lo anterior, los lineamientos circundan en torno a la falta de una aproximación entre la realidad de los docentes y el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum,

esto generó una imposibilidad para comprender los imaginarios de la *capacidad del cuidado de la vida*, ya que, al no haber un referente de capacidad del orden de la teoría de Nussbaum, se fragmentó el concepto dando como resultado para la capacidad, lo expuesto anteriormente.

4.3.2 Hallazgo número dos

2. Existe una aproximación al cuidado de la vida como privación, corrección y disciplina.

El “otro”, aquello denominado como lo “enteramente otro” mencionado al final del hallazgo anterior repercute en un cuidado que deviene de un sujeto cuya existencia otorga un existir materializado en los actos que exponen un interés en pro de un desarrollo. Aún con todo, el común piensa el cuidado mediado por un sinnúmero de caricias, abrazos, cuchiños, palmadas consoladoras etc. Lo cual es válido puesto que un refuerzo de esta clase es bueno para la salud mental de los sujetos además de un estímulo para la inteligencia emocional y su desarrollo adecuado. Existe, empero, un tipo de estímulo que también contribuye (aunque este ha sido estigmatizado y ahora es señalado de manera negativa) al desarrollo de los sujetos. Este es conocido como un estímulo negativo, cuya clausura semántica está ceñida bajo los rótulos de castigo, punición, corrección, disciplina puesto que todo tipo de refuerzo que requiera de una exteriorización enérgica por parte de un referente de autoridad tendrá sobre los actos esta perspectiva.

Es aquí donde puede construirse un esquema que, junto a la visión de una disciplina positiva puede contribuir a una perversión del poder dentro de las relaciones. Hágase aquí hincapié que las interacciones entre pares sólo deben tener lugar entre seres cuyas

condiciones ilustran paridad lo cual no tiene sentido, en ninguna medida, en la condición de igualdad entre un profesor-alumno y, por lógica, entre la relación padre (s) de familia-hijo (s).

En este fenómeno subyace no una aprobación por parte de los investigadores de una educación a partir de los golpes y acciones que, por la vía del hecho confirman un dominio sobre sujetos inferiores. Este tipo de acciones son reprochables y condenadas. Cercando la idea base sobre la cual se constituye el hallazgo, se quiere exponer acá la necesidad de un rescate por una constitución de relaciones basadas en poderes derivados de roles claros. Es decir, aquel alumno(a) que, por su existencia sostiene sobre sí un poder determinado por la dignidad, libertad y autonomía que le constituye como sujeto único debe ser respetado por su docente. Sin embargo, aquel docente cuyo rol guiador condescendiente ofrece respeto y garantiza todo derecho de su alumno, éste, a su vez deberá ser respetado validando la figura de poder que inviste su labor.

Esta reciprocidad ha sido desdibujada desde hace más de una década, no obstante, este tema no será tratado a profundidad dejando abierta la reflexión. Lo que convoca aquí la atención se centra en la dicotomía existente entre dos modelos de educación. El primero de estos, guiado por la fuerza de una educación acrisolada con la corrección constante y la disciplina polivalente de la madre fundamentada en la autoridad pasiva (en la mayoría de los casos) del padre dieron fruto, y algunos de ellos, resultados de esas generaciones son docentes. Ahora bien, en el otro lado se encuentran los hijos fruto de un sistema social no cohesionado donde sólo buscan la validación de sus derechos dejando al olvido los deberes, las dificultades.

Estos sujetos productos de modelos antagónicos de educación son las dos caras ilustradas en el rescate del poder expuesto algunos párrafos atrás, y, por añadidura el cuidado como refuerzo negativo no debe ser develado en el ámbito educativo. Sólo fue traído a la discusión debido a las vivencias de las docentes en su niñez donde este tipo de corrección era regular y que, también es considerado por las mismas enmarcado en una suerte de cuidado, donde castigo o corrección se equiparaba a una forma de afecto, un interés por el bienestar y no, como actualmente está considerado, una violación de un derecho.

4.3.3 Hallazgo número tres

3. *La práctica docente del hombre no denota afiliación cercana al cuidado de la vida.*

Finalmente, hasta el momento todo hallazgo ha estado relacionado con la consideración de las docentes, ya que en sus visiones se encuentra el imaginario en torno al cuidado de la vida, aún así, en una condición de falsación de las premisas, se hace imperativo cubrir el otro polo, aquel producto antagónico que resulta necesario, debido a que toda premisa debe ser validada desde su punto ciego. En lo que respecta a la investigación, la práctica docente del hombre en cuanto al cuidado es diferente.

Bien se comprende que todo varón tiene un empoderamiento de su realidad de acuerdo con una visión pragmática mediada por una reflexión en torno a máximas.

Esta resolución es prerequisite para todo acto donde el hombre suele obviar aspectos particulares de cada situación intentando remediar de manera eficaz (pero no eficiente) el problema hallado. Por ende, un cuidado requiere de un apersonarse, haciendo relativas las particularidades que tanto el sujeto, la historia y el contexto ameritan. Premisa inaccesible a la visión masculina.

En efecto, la práctica docente del varón no expone una afiliación cercana con el cuidado de la vida, sólo en el mundo de vida masculino el cuidado es coyuntural, fruto casual de actos que, sin embargo, propenden por un bienestar pero que distan de la óptica femenina donde el cuidado es medio y fin al momento de educar. Todo esto, conlleva a exponer un desafío a los docentes varones quienes deben romper relaciones con estas visiones lejanas del cuidado y hacer de sus prácticas vehículos de cuidado para los sujetos alrededor.

Por último, el hallazgo que corresponde al segundo objetivo específico *Caracterizar los imaginarios de la capacidad del cuidado de la vida plasmados en las experiencias de cinco docentes de educación media de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bogotá* es el que se describe a continuación:

4.3.4 Hallazgo número cuatro

4. *El cuidado de la vida está cargado de una noción femenina, sobre todo referida a las actitudes maternas.*

Dando continuidad a lo dicho al final del hallazgo número uno, el cuidado, por su parte, está enriquecido por aquel imaginario constitutivo de una complejidad interesante. El imaginario del cuidado de la vida está dotado de una condición femenina, una instancia que cuida vela, sacrifica, presta, empeña toda atención y preocupación en relación con una realidad atravesada por una transubstanciación de la mujer por el otro, por aquel que requiere ser atendido.

El cuidado hace difuminar el halo de lo privado y lo público dando lugar en ese trascender a unas actitudes maternas en relación con sus estudiantes. Esto, en definitiva, lleva un espíritu de un rol privado (el materno) a enarbolar las dinámicas de un rol profesional, público como lo es el de la docente. Ahora bien, esto tiene lugar de esta suerte en relación con una construcción simbólica de la madre, que, presenta una consideración de una madre primigenia que crea un mundo, un nacimiento, eterna fuente de vida, receptáculo y apertura. Es por y desde la madre que cuida, la creación y el destierro a una condición existencial que ahoga la vida del hombre fuera del vientre.

La madre que cuida sustenta una visión positiva de una realidad que requiere un retorno a un reposo, un momento de calma, es la madre la que genera una somnolencia que lima las asperezas de lo existente, aquello que impera en lo diurno y que rompe el cérvix inclusive del más duro de los seres. Por ende, el vientre, el calor, el sueño, la inconsciencia cuida, protege. No obstante, no se señala lo materno sólo como una consideración desde lo inconsciente. Se refiere aquí una condición adjunta al cuidado que no está presente en el discurso y en los actos de las docentes. Es simplemente así porque la profundidad de sus dinámicas sostiene un arquetipo de madre, por ende, un cuidado de esta instancia constituye un ambiente óptimo donde la franqueza que impregnan los actos da como resultados sujetos que

comprenden la sinceridad de aquella preocupación ajena pero que, asumen puesto que comparten un origen y, en efecto, una construcción de un referente materno (sea este positivo o negativo) válido a todos.

El rol materno tiene una dualidad entre la actividad condicionante de protección y la pasividad relativamente presente de los sujetos que son cuidados. Esto está sumido previamente en el deseo implícito de un sujeto por ser cuidado y el cual es abordado por la madre que, por su naturaleza hace de todo sujeto una oportunidad de desarrollo. Recapitulando lo dicho hasta aquí, el imaginario del cuidado de la vida está basado en el rol materno que tiene como trasfondo las imágenes que presentan símbolos constituyentes de una inconsciencia. Esto cursa lo imaginario de un cuidado a una estructura matriarcal socialmente instituida en torno a que todo sujeto es cuidado, criado por un referente materno, que, si se traslada al ámbito educativo, es la docente quien sabe cuidar de un estudiante, criar, paliar sus dificultades que trasciende el entorno académico. Es así como, y a manera de conclusión, la docente tiene una multiplicidad de rostros que configuran un querer, lo cual no es más que una decisión convencida de la importancia de cuidar del otro, lo enteramente otro.

CAPÍTULO 5

PROSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

5.1 Prospectivas

1. Esta investigación fue realizada con docentes cuyas historias y experiencias son amplias puesto que su quehacer está validado por años de práctica. Sería interesante para futuras investigaciones hacer un estudio similar con profesores recién egresados con el fin de explorar la posibilidad de un imaginario diferente al de los docentes antiguos.
2. Teniendo en cuenta esta investigación donde se comprendió el imaginario del cuidado de la vida, se abre espacio a una continuidad donde el siguiente estudio debería determinar las aproximaciones de un cuidado como capacidad reestructurando en la visión de los docentes en cuanto al concepto de capacidad. Así teniendo como resultado probable un campo de trabajo donde la capacidad del cuidado de la vida sería un vector sobre el cual se fortalezca el vínculo social en el entorno escolar.
3. Finalmente, a manera de sugerencia, la capacidad desde la teoría de Martha Nussbaum debería ser asociada al entorno educativo teniendo como referente un filósofo cuyo trabajo epistemológico empate con su teoría. En efecto, la sola teoría de Nussbaum no es suficiente puesto que su trabajo está direccionado más hacia una filosofía política, ética o teoría sobre el desarrollo humano.

5.2 Conclusiones

- En cuanto al primer objetivo específico, los modos en que se comprende el cuidado de la vida como capacidad son inexistentes ya que no hay un imaginario unificado de capacidad y cuidado en la perspectiva de los docentes de educación media. La capacidad está ligada

al espectro del enfoque de competencias siendo una especie de sinónimo de habilidad, aptitud, destreza. Por otro lado, los modos del cuidado de la vida son diversos y enriquecidos por la historia de vida de los docentes.

- Por otro lado, en cuanto al segundo objetivo específico el imaginario determinado en relación con el cuidado de la vida está sustentado en una visión femenina donde la noción de protección, amor están asociados a una corrección enmarcada en un entorno socialmente favorecido para la crianza. La perspectiva expuesta por parte de los docentes generó una transversalidad del imaginario del cuidado de la vida trascendente al ámbito educativo estableciendo en la mitad de las prácticas actitudes de cuidado cotidianas del ejercicio de crianza y cuidado familiar, específicamente maternal.
- La relación del ámbito educativo y las políticas públicas son deudoras de un espacio donde se promueva una discusión en torno al imaginario del cuidado de la vida creando una redención de este debido a la importancia real que tiene en la construcción de un vínculo social sustentable y sólido. Sumado a esto, al enfoque de capacidades requiere de una introducción al discurso educativo puesto que la perspectiva de Nussbaum es desconocida en el gremio colombiano a partir de discusiones, tertulias, foros etc.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Orientaciones para la acción en Cuidado y Autocuidado*. Cartilla, Bogotá Humana, Bogotá.

Barnett, R (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa Editorial. Barcelona, España

Barriga, A (2005). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* México: Perfiles Educativos.

Bojacá, H., Robayo, A. (2009). *Propuesta de gestión educativa para el Colegio Distrital Ciudad de Villavicencio IED, desde la perspectiva de la ética del cuidado de sí*. Tesis de maestría, Universidad Javeriana, Bogotá.

Bonilla, E., Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo editorial norma.

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid Akal, Ediciones 2002.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).

Bolívar, A., Fernández, M. et Domingo, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativo en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España. Editorial La Muralla.

Camacho, S. (2014). La ética del cuidado como estrategia convivencial en el aula de clase. “El aula que soñamos”. *Revista Internacional Magisterio*.

Carr, D. (2005): “El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza”. *Crítica y fundamentos*. Madrid, España. Editorial Grao.

Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Tesis doctoral, Universitat Jaume I, Castellón.

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material Didáctico.

Connelly, M and Clandinin, J. (1990). *Stories of experience and Narrative Inquiry*. Educational Researcher. University of Pennsylvania. Vol. 19. No. 5

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana.

Denzin, N. & Lincoln Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Díaz, M. (2009). *Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced*. Tesis. Bogotá, Universidad Javeriana.

Durand, G. (2004): *Las estructuras antropológicas del imaginario: introducción a la arquetipología general*. Traducción de Víctor Goldstein. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Durand, G. (1968): *La imaginación simbólica*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentina.

Equipo del PNUD. (1990). *Desarrollo Humano Informe 1990. Definición y medición del Desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Escrich Gallardo, T. G. (2015). *Competencias vs. Capacidades: Enfoques complementarios o excluyentes? Competencias vs. Capacidades: Enfoques complementarios o excluyentes?* Madrid, España.

Foucault, M. (1982). *Histoire des systèmes de pensée. L'herméneutique de soi. Résumé Annuels*. College de France. Paris. Francia.

Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona, España: Paidós.

Fundación para la Reconciliación. (2014). *Al corazón dale la razón. Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación en el Colegio. Proyecto Piloto Internacional*. Al corazón dale la razón. Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación en el Colegio. Bogotá, Proyecto Piloto Internacional.

Gómez, M. L. (2015). *Una mirada integradora del concepto de ética del cuidado en los textos escolares de Ciencias Sociales de Noveno grado en Colombia*. Tesis de maestría, Universidad de La Salle, Bogotá.

Hernández, Fernández & Baptista (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Jung, C. (2010): Los arquetipos y lo inconsciente colectivo. Obra completa 9/1. Madrid: Editorial Trotta.

Levinas, E. 1999. Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Martínez Boom, A et al (2011): Pedagogía y epistemología. Grupo historia de la práctica pedagógica. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá. Colombia.

Martínez, Y. R. (2008). *Pedagogía del Cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz*. Chía : Universidad de la Sabana.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Evaluación de desempeño docentes y directivos docentes.

Meza, J. L. (2014). La investigación biográfico-narrativa. *Relatoría*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Neumann, E. (1950): *La conciencia matriarcal*. En Arquetipos y símbolos colectivos. Círculo Eranos 1. Anthropos. Editorial del hombre. Barcelona. España.

Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Nussbaum, M. (1997). El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma liberal. Harvard University Press. Cambridge.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós.

PNUD. (1990): Reporte de los Derechos Humanos, Concepto y Medición Humana. Nueva York.

Rivera, C. (2008). *El Cuidado: una alternativa en la educación moral*. Tesis de maestría, Universidad Javeriana, Bogotá.

Rodríguez, M. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, , 16 (2).

Suárez, J. M. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética*. Barranquilla, Fundación Promigas.

SED BOGOTA (2013). Clima escolar y victimización en Bogotá. Boletín de prensa. Encuesta de convivencia escolar.

Sen, A.K. (1999). *Desarrollo y libertad*. Oxford University Press, Oxford

Skliar C, Larrosa J. (2009). *Experiencia y Alteridad en educación..* Homo Sapiens Ediciones

Huchim, D. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica. Vol 13. Núm.3 Marzo-Diciembre Pp. 1-27.

Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Torres, M. E. (2013). El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado. *Estudios sobre Educación, Revista semestral del departamento de Educación, Facultad de Filosofía y Letras*. 24, 149-171.

UNESCO (2000): *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Francia.

Vásquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Valencia: Universidad de Valencia.

Verd, J. (2006). “La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico”, en REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales, Vol.10, No. 7, Junio 2006.

http://revista-redes.rediris.es/html-vol10/vol10_7.htm

Vidiella, A (2000): La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Grao. Barcelona. España.

Volpi, F. (2012). Heidegger y Aristóteles. Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa* . Barcelona: Gedisa.