

JULIÁN ANDRÉS BARRAGÁN BECERRA

Interacciones Ancestrales y Pedagógicas en la Complejidad del Cuidado



Interacciones Ancestrales y Pedagógicas en la Complejidad del Cuidado



Julian Andrés Barragán Becerra



JULIÁN ANDRÉS BARRAGÁN BECERRA

Docente Universitario Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y de Maestría en Pedagogía Universidad Santo Tomás, Tunja. Investigador del Grupo de Gestión y Calidad en Enfermería. Su trayectoria docente e investigativa desde la educación, se orienta procesos pedagógicos, aprendizaje la práctica docente y pedagogía ancestral. Ha sido asesor en procesos de calidad de atención en salud, prestador de servicios y facilitador de procesos de desarrollo humano. El presente texto es producto de investigación en torno a la decolonialidad del cuidado, desde una visión de la complejidad y como un aporte desde del sur al pensamiento y construcción de nuevos paradigmas del cuidado.





INTERACCIONES ANCESTRALES Y PEDAGÓGICAS EN LA COMPLEJIDAD DEL CUIDADO

JULIÁN ANDRÉS BARRAGÁN BECERRA



Interacciones ancestrales y pedagógicas en la complejidad del cuidado / Julián Andrés Barragán
Becerra. Tunja: Ediciones USTA, 2022.

119 páginas: tamaño 17×24 cm.

ISBN: 978-628-7504-42-4

Primera Edición, 2022

ISBN: 978-628-7504-42-4

INTERACCIONES ANCESTRALES Y
PEDAGÓGICAS EN LA COMPLEJIDAD
DEL CUIDADO

Corrección de Estilo:

Maria Ximena Ariza García

Imagen portada y Separatas:

El canto de las Habas, Ismael Manco Parra

Plumillas y fotografías naturaleza:

Julián Barragán Becerra

Dibujos y Fotos familiares:

Cortesía de Ismael Manco

Diagramación

Editorial JOTAMAR S.A.S.

Calle 57 No. 3 - 39.

Tunja - Boyacá - Colombia.

Comité editorial

Fr. Álvaro José

ARANGO RESTREPO, O.P.

Rector

Fr. Omar Orlando

SÁNCHEZ SUÁREZ, O.P.

Vicerrector Académico

Fr. Héctor Mauricio

VARGAS RODRÍGUEZ, O.P.

Vicerrector administrativo y Financiero

María Ximena ARIZA GARCÍA

Directora Ediciones Usta Tunja

Sandra Consuelo DÍAZ BELLO

Directora Unidad de Investigación e
Innovación

Juan Carlos CANOLES VÁSQUEZ

Director Centro de Recursos para el
Aprendizaje y la Investigación

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Se permite la reproducción citando fuente.

El pensamiento que se expresa en esta obra, es exclusiva responsabilidad de los autores y no compromete la ideología de la Universidad Santo Tomás.



Ediciones Usta
Universidad Santo Tomás
2022

Departamento Ediciones Usta Tunja
Universidad Santo Tomás Seccional Tunja

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopiadoras, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982.



Dedicatoria

A quienes queremos comprender y vivir desde otros modos posibles

A quienes creímos verdades que parecían incuestionables

A quienes habitamos espacios que no nos pertenecían

A quienes conectamos con la vida, el arte, la danza, la música

A quienes les invitan sus ancestros, desde su propia biología a
reencontrar caminos

A quienes les generan ruido las verdades absolutas

A quienes encuentran en la emoción, un sentido de la vida

A quienes nos aportaron su vida, para seguir presentes

A quienes cuidamos, a quienes nos cuidamos

Al cuidado, que nos permitió y nos permite estar.

A Claudia y Juan Andrés

Por ser la razón del cuidado.

A José Ismael,

Por el reencuentro que habita en

nuestra sangre.

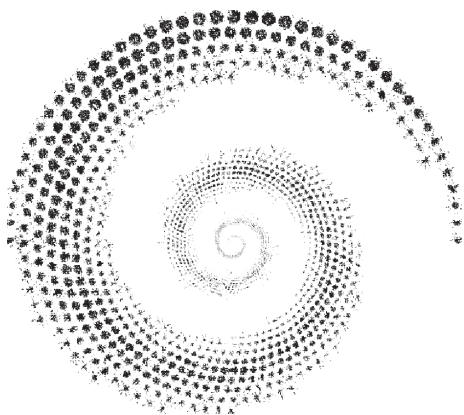


TABLA DE CONTENIDO

Introducción	7
El canto de las habas	9
El Problema	11

CAPÍTULO 1

Configuraciones del cuidado y de la vida: aportes de la cultura muisca.....

Relatos Mitológicos, cosmologías muiscas del cuidado.....	19
El Mito de Creación.....	22
Bochica: ¿un dios civilizador?.....	27
Bachué la madre creadora y cuidadora: aspectos biopedagógicos del mito	29
Configuración del aprendizaje muisca como patrón emergente de la vida.....	32
Involucrar el emocionar, el lenguajear y lo matríztico	33
Inconclusiones del recorrido de un aprendizaje emocionado	36
La representación social del cuidado como arte andino: cosmovisiones y herencias vivas	38
El cuidado en la obra el canto de las habas.....	38
Reflexiones en la primera travesía.....	42
Referencias Bibliográficas	44

CAPÍTULO 2

Construcción del tejido: la complejidad del cuidado.....

Puntos en la trama desde la complejidad del cuidado	49
El pensamiento complejo.....	51
Ni pacientes, ni usuarios, ni clientes, sino seres singulares.....	55
¿El cuidado objetivo?.....	57
El cuidado es integral	59
El cuidado como fenómeno social – cultural entramado.....	61

Intenciones y sentires pedagógicos del cuidado	64
La estética de la complejidad del cuidado: una mirada del arte andino	66
Referencias Bibliográficas	70

CAPÍTULO 3

Configuración epistemológica del cuidado desde el sur

Obligados a ser y no ser	75
Redignificar el cuidado desde un territorio matrízico.....	78
Decolonizar el aprendizaje y las prácticas del cuidado	80
El rol de la mujer cuidadora.....	83
Deconstrucción de la escisión etiquetaria diagnóstica y controladora del cuerpo y de la salud	85
Referencias Bibliográficas	93

CAPÍTULO 4

Propuesta emergente, Cuidado y pedagogía

Una mirada implicada y entramada del cuidado y la pedagogía	94
Algunas paradojas del cuidado desde la comprensión y el sentido	96
El recorrido de un viaje.....	100
Componentes configurativos: la Biopedagogía, el espejo y reflejo de nuestra cosmovisión.....	102
Interacciones de Autoorganización En – Red A – Dos de los que emergen aprendizajes mutuos	105
Lo Emergente en el Proceso de Aprendizaje	108
La Enacción Encarnada y la Estética de la Cognición.....	109
Propuesta alternativa y emergente “Hacia una pedagogía viva.....	111
Elementos configurativos.....	111
Del mediador, aprendientes y comunidades de aprendizaje	112
Del conocimiento y los saberes	113
Abordajes	113
Reflexión de la inconclusa travesía.....	114
Referencias bibliográficas.....	116



Introducción

La noción de reconfiguración del aprendizaje, de autopoiesis y de reencuentro con la ancestralidad como una forma de abrir caminos hacia el descubrimiento y la esencia del cuidado desde el reconocimiento del territorio, de interrogarse sobre el aprendizaje y de imbricar el conocimiento, son los atractores extraños que llevan a la creación de este texto que emerge como posibilidad cambiante de los pensamientos occidentales imperantes y a sintonizar con otros y otras en la búsqueda de nuevos modos de habitar y sentir el mundo.

La intencionalidad de abordar el cuidado desde la complejidad inmanente abre una senda en la gruta ya trazada por seres humanos en un sentir profundo de conexión con la vida; han propuesto retomar el origen de la sabiduría que aunada al conocimiento actual, genere planteamientos sentidos, relacionales y naturales en sintonía con la existencia humana del cuidado.

El libro se presenta en cuatro momentos, que no encajan en una estructura lineal ni llevan a una lectura secuencial. Cada momento representa un pensamiento y sentir en torno a un punto de la trama, cuya intención es configurarla de manera compleja. De igual manera, se imbrican metodologías afines a la complejidad, como las formas de cartografiar la palabra, de comprender relatos a través de historia oral de vida y de textos, buscando una ruta que crea una propuesta, no personal ni propia, sino como una construcción colectiva, en el encuentro con participantes y acompañantes de una travesía.

La primera etapa surca el reencuentro con el cuidado imaginado en los ancestros muiscas como un rescate de pensamientos y sentires, en relación y armonía con su cosmovisión de la tierra y de la vida, que se suma a manifestaciones estéticas del cuidado reflejado hoy en el arte y prácticas de los habitantes actuales. Una segunda intencionalidad, es el abordaje de la complejidad del cuidado, el modo como es visto en la actualidad y el rescate de su esencia. La tercera, se relaciona con algunos aspectos sociales, femeninos y decoloniales que se requieren para cambiar la mirada del mundo; de manera imbricada resaltando aspectos pedagógicos del cuidado, ligados a la formación de enfermería para finalmente desembarcar en este primer viaje, en una propuesta significativa y sentida en torno a la pedagogía vital del cuidado.

Un modo de pensar, habitar en el cuidado de la vida y el aprendizaje desde su propia complejidad, requiere generar nuevos actos cognitivos encarnados y sentidos, para trenzar los hilos que requiere el nuevo tejido vital que nos aliente a recuperar la memoria y reconstrucción de nuestras prácticas colectivas, en torno a la vida misma y nuestra convivencia humana.



El canto de las habas



Dibujo *El canto de las Habas*, (Manco, 2020)

“Cuando hice este dibujo, me llegó ese momento, hice conciencia de ese ejercicio que para mí es vital y poderoso, dibujé habas que era lo que había en ese momento, pero lo que quería mostrar, era la magia de entrar a la labranza y resolver el hambre, la magia de ella (la mamá) salir como preñada de comida y el vínculo entre la comida y el vientre de ella, que era el mismo cariño con que me cuidaba a mí, me estaba llevando en el canto a mí y me estaba llevando comida, hay muchos conceptos de canto, entre ellos el sonido y por eso la acuñé de esa forma” (Manco, 2020).



El Problema

El cuidado dentro del llamado paradigma cientificista, por demás dogmático y reduccionista, es visto como un aspecto eminentemente práctico, alejado del conocimiento y los saberes, su investigación y abordaje especialmente en las profesiones de salud, en muchas ocasiones se retoma desde aspectos mecanicistas y lineales, en la que existe una postura y defensa de este hecho como acto fundamental en la generación disciplinar. La necesidad de establecer procedimientos de acción y reacción especialmente en las disciplinas de la salud como la enfermería, conlleva a la generación de sucesos que requieren ser netamente medibles y cuantificables. Sin embargo, este planteamiento no es radical, pues muchas personas han pensado y sentido el cuidado como un fenómeno un modo de existencia humana y vital, que trasciende las intervenciones y que requiere ser abordado desde su propia complejidad, para dar sentido a las prácticas humanas que requerimos en la aldea planetaria; un raudal de componentes e interrelaciones forman la trama vital, que hace posible la existencia del todo y el cuidado es primordial para su continuidad.

Hoy más que nunca requerimos repensar la fundamentación filosófica, la práctica desde el problema mismo de la **complejidad del cuidado humano**; sus componentes abordan multiplicidad de saberes, conocimientos, emocionales, sentires, historias, prácticas, entre otros aspectos que comprendidos desde su dimensión compleja, nos permitan transitar paradigmas y generar nuevas propuestas.

El cuidado de la vida como menciona Boff (2002) es un modo fundamental de ser, de la existencia, de la esencia de la naturaleza y por tanto, imprescindible para la vida. Desde una perspectiva compleja, se requiere integrar el cuidado desde visiones de la vida misma, en la salud, en las manifestaciones cotidianas del aprendizaje, del ser, de la ancestralidad. Maldonado (2018) propone *estudiar los temas y los problemas, antes que las ciencias y las disciplinas*; este planteamiento se hace necesario en la contemporaneidad, en nuestra cotidianidad que se traduce en pensar en la complejidad del cuidado y no el cuidado en el marco de la complejidad. Cuidar implica vivir, no solo a través de actos mecanicistas y lineales, sino la generalidad de la naturaleza, la comprensión del fenómeno más complejo que es la vida y los sistemas vivos, componentes de un todo mayor.

Para los profesionales de la salud, cuidar la salud implica asumir una visión impuesta del mundo y a participar del paradigma imperante, sin muchas veces tener posibilidad de cuestionarlo. Una postura disruptiva se hace hoy más que necesaria, si queremos transformar nuestro pensar, sentir y actuar frente a los retos que emergen en la sociedad y que la naturaleza nos presenta; hablar del cuidado es un llamado urgente, en un planeta que hemos sometido como sociedad a nuestra voluntad y que requiere un cambio de conciencia para devolverle su sacralidad, cambio que, a la vez, estará a favor de la misma humanidad.

Un fenómeno de complejidad creciente se caracteriza por el aprendizaje, la historicidad, la adaptación, la impredecibilidad, la no linealidad, las fluctuaciones, la inestabilidad, la turbulencia (Maldonado, 2019); igualmente se considera absurdo pretender que solamente las ciencias humanas o sociales estudien un tema propio o específico de la humanidad, sin considerar abiertamente la naturaleza de la que forma parte (p.56).

El cuidado es sin duda un modo de ser cotidiano y se relaciona con todos los aspectos de la vida, pues es en esencia pre - ontológico y suscita las más profundas reflexiones (Boff, 2002). Desde una concepción compleja, el cuidado de la salud es mucho más que un estado de bienestar integral, no solo físico o ausente de enfermedad. El cuidado hace parte de

lo esencial, de la conexión profunda con la vida, con nuestros potenciales, con lo originario y su permanente relación con las energías caóticas y generadoras del universo. El cuidado no nos limita a las fronteras de lo superfluo, porque es luz presente, es nuestra infinita posibilidad de “re crearnos”, “re –activarnos” y “re – incorporarnos” a su naturaleza, en sintonía con ella.

El cuidado ha de pensarse dentro de su propia complejidad y de lo vivo, desde la naturaleza, y por consiguiente, desde la salud de la que forma parte integral e indisoluble, antes que pensar y cuidar la enfermedad: se cuida todo a nuestro alrededor. Rescatar prácticas y visiones, con una mirada del sur es necesario para reivindicar la vida.

Los llamados científicos de la salud desde su concepción reduccionista o mecanicista, aún ven al ser humano como “partes” y aunque estudian el cuerpo en estructura, composición y funcionamiento, abordan la salud desde el fallo del órgano o el sistema; el cuidado por lo tanto, se torna instrumental, se administra y aplica en una especie de acción – reacción que somete a la persona a tratamientos, agentes externos o artilugios mecánicos para lograr devolver a un estado funcional dentro de lo posible, lo dañado o alterado, o a prevenir su alteración. Todas las intervenciones sin duda, tienen un alto componente científico y práctico, pero mayoritariamente preventivo – curativo; las intervenciones de cuidado en la actualidad, se exigen cada vez más objetivas y globales, descritas desde un punto de vista universal, y por tanto imposible, lo que nos lleva a construir un punto de vista distanciado, desafectivizado, disociado, estático, al que además se imagina: controlado (Najmanovich, 2018).

Los planteos propuestos alrededor del problema de la complejidad del cuidado, parten de una inquietud personal que emergió de la biopedagogía y la decolonialidad, al reconocer la implicancia sustancial y de sentido en mi aprendizaje vital e interconectado con la historia, la identidad y la cotidianidad, que me despertaron la necesidad de comprender mejor el fenómeno del cuidado y de hilar elementos constitutivos, para una práctica reflexiva centrada en la vida y no la enfermedad.

Durante mi ejercicio profesional como enfermero y ahora como educador he podido cuestionar planteamientos e intervenciones humanas no pensadas, no sentidas, ni reflexivas; los ámbitos hospitalarios son cárceles de la vida y los modelos educativos modernistas, occidentalizados e imperantes de la enfermedad no se cuestionan hoy en día. Si queremos ampliar con conocimientos al mundo sobre el cuidado a partir de lo local y regional, es indispensable pensarnos y sentirnos desde lo que somos y de lo que fuimos, para imbricar los nuevos pensamientos y prácticas de cuidar, desde modos complejos y como un ejercicio decolonial, generar resistencias ante lo impuesto, para reconocer lo propio, darle sentido y construirnos colectivamente.

Desde mi conexión con lo ancestral fui descubriendo poco a poco huellas, imágenes, representaciones, figuras de una cosmovisión propia del territorio, que me fueron abriendo paso y haciéndose cada vez más claras, coherentes y comprensibles. Al transitar los caminos que habitamos, en las piedras, los ríos, las lagunas, los templos casi inexistentes, en las cerámicas y en la memoria sembrada en el territorio, emerge la pasión por descubrir la cosmovisión de nuestros antepasados, sus prácticas del vivir y su cuidado, transmitidas sutil y calladamente, a través de los casi quinientos años de invasión. Nuestros ancestros muisca en el altiplano cundiboyacense habitaron una pedagogía profundamente ecológica, en el convivir, en las relaciones con las plantas, los animales, el cosmos, con todo lo vivo, que era la naturaleza inmediata, aprendida de unos y unas a otros y otras, por pertenecer a la madre tierra y su innegable cuidado.

Lo que envuelve la cosmovisión muisca en la comunicación y el amor, entrelazando el lenguajear y el emocionar por la tierra y lo vivo, es un punto en la trama del pensamiento de muchas culturas andinas, que se configura en actos de cuidado. Gran parte del abordaje actual del cuidado de la salud es occidental y no se relaciona con lo natural, no da cuenta de ella, no la reconoce, no sabe de la complejidad de la naturaleza; instrumentaliza la enfermedad y aparentemente la controla, su cuidado es mecanicista y lineal: acción y efecto puros.

El camino que implica la travesía, es acercarnos más a preguntas que a respuestas, o si relaciona no con un rigor metodológico per sé e impuesto por el cientificismo, sino con la búsqueda e integración de los modos posibles de buscar, comprender y escudriñar fuentes primarias, secundarias y cartografía social, que emergen desde el sur; la propuesta está encaminada a ampliar la comprensión del cuidado de lo vivo, la influencia del pensar y sentir de las trayectorias seguidas por quienes han aportado al tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boff, L (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta (Ed.), (págs. 210).
- Gutierrez, F (s/d). *El Libro de la Chifladura*. Costa Rica: Universidad de la Salle.
- Madonado, C (2018). Metaheurísticas de la investigación en complejidad. En *Construcción de problemas de investigación: diálogo entre el interior y el exterior* (págs. 210 - 229). Medellín: Universidad de Antioquia (Ed.).
- Maldonado, C (2019). Salud y/como grados de libertad, Colección Complejidad y Salud. En J. Vivas, S. Galvis, J. Bonilla, L. Gómez, & C. Aristizabal, *Historia, conceptos y ejes* (págs. 148-178). Bogotá: Universidad del Bosque (Ed.).
- Najmanovich, D (2018). *Seminario Virtual: La Complejidad Humana: entre lo Singular y lo Común*. Obtenido de <http://denisenajmanovich.com.ar>: <http://denisenajmanovich.com.ar>



CAPÍTULO 1



**CONFIGURACIONES DEL
CUIDADO Y DE LA VIDA:
APORTES DE LA
CULTURA MUISCA**



Configuraciones del cuidado y de la vida: aportes de la cultura muisca

*“Hijos: el día que ustedes olviden, solamente recuerden
que en este lugar (Laguna de Iguaque) y en cada lugar de la tierra
yo dejaré sembrada esa memoria”
Bachué, Madre de los muiscas
(Pereira, 2012, 3:36)*

Relatos Mitológicos, cosmologías muiscas del cuidado

Para la escritora Chimánanda Adichie el peligro de contar una historia única genera imaginarios sobre quienes somos, cómo obramos, qué hacemos y de qué manera nos convertimos en objetos estereotipados y generalizados para el mundo (Adichie, 2009). Por lo tanto, no existe la historia única y objetiva de la humanidad, ni de todos los grupos humanos, ni es posible legitimarla a partir de narraciones hechas por otros desde una percepción innata y prejuicio, relatadas, ajustadas y desvirtuadas, vistas a través de otros ojos y desencarnadas de quienes las vivieron. Para quienes habitamos el Abya Yala, las historias sobre nuestros ancestros fueron contadas por hombres españoles en el siglo XVI, encasilladas en relatos contaminados por religión y colonialismo, de los cuales a pesar de todo se ha podido extraer, una rica y vasta memoria de la gente y sus territorios.

Nunca sabremos si los muiscas fueron, pensaron o hicieron aquello que los españoles relataron, si tal vez no existieron en la forma descrita por esos personajes extranjeros o son un producto de su imaginación (Fernández, 2017). El compromiso de las generaciones actuales, implica la reconfiguración de los relatos, que unida a la tradición oral y a las narrativas

de los pueblos, generen nuevas metáforas singulares y comunes, que den sentido a la multiplicidad de modos y formas posibles de pensarnos, ser y habitar mundos diversos al mismo tiempo, en un reencuentro con la sangre de las abuelas indias que nos habitan y de avanzar hacia adelante al pasado, como el único elemento que nos puede orientar en el presente (Rivera, 2018).

Este capítulo constituye un paso a la invitación de Adichie y pretende abordar una mirada situada:

“Las historias importan (...) Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla (...) Cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una sola historia sobre ningún lugar, recuperamos una suerte de paraíso.” (Adichie, 2009)

Si contamos historias desde otro lugar, se reivindica nuestra dignidad, la esencia indígena, relatada y reconfigurada 480 años después en el territorio cundiboyacense para darnos la posibilidad de volver a ser quienes somos, cómo senti - pesamos¹, como habitamos el mundo, no quienes éramos, sino quienes seguimos siendo.

Boff en el libro *El cuidado esencial* (2002) realiza el abordaje del cuidado desde el mito de cuidado de Higino, un relato griego a partir del cual plantea sus reflexiones. Afirma que los mitos aportan elementos importantes para comprender la naturaleza humana y la inteligencia emocional (p, 45) y colectiva, sobre la que se teje la comprensión del mundo, su emocionar y sus prácticas cotidianas. Plantea que los mitos permiten concebir, que la esencia del ser no se encuentra en la inteligencia, la libertad y la creatividad, sino en el cuidado pues en él se halla el ethos fundamental de lo humano (pág. 13).

Al rescatar los mitos, no se pretende rememorar históricamente el relato, ni tampoco hacer un análisis de su composición o estructura, sino de encontrar el sentido que tiene la vida y asumirlo, para reconocer una

¹ El término senti pensante tiene origen en las palabras de los pescadores de Sucre en Colombia, mencionadas a Orlando Fals Borda “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”

identidad propia y ecológicamente situada, cuyo fundamento ancestral otorga aprendizajes importantes. La falta de cuidado, el sistema educativo actual, el pensamiento social y la indiferencia por la dimensión espiritual en la actualidad, han hecho perder a la humanidad el carácter de lo sagrado, y el amor por todo lo que existe y vive; Boff propone aprender todas las propuestas posibles, ir más lejos y profundo para evitar soluciones que se fundamenten en razones únicas y absolutas y para permitirnos incorporar otras dimensiones que enriquezcan nuestra visión (2002, pág. 25).

Por lo tanto, como propone Heidegger (citado por Boff, 2002), al ser el cuidado un fenómeno ontológico, existencial y fundamental para la vida, su abordaje desde la complejidad humana también reside en la mitología, como una explicación esencial y por ende un modo de ser, el cual en nuestros días, se ha respondido por medio de la inteligencia instrumental (33). Los relatos y sus metáforas, no se suscriben a textos de cuentos o fantasías antiguas y carentes de significado, por el contrario, como afirma Najmanovich *a través de sus versos, se inscribe el saber de la comunidad, porque era la manera de mantener el legado cultural, construirse juntos, sentirse pertenecientes y emocionalmente comprometidos en construcción colectiva* (2013, 18:29). Muchos mitos se han erigido poéticamente e invitan a la reflexión con relación al cómo nos pensamos, sentimos y nos afectamos de manera singular y común.

Para interpretar los relatos hechos en éste texto, se sigue un camino hermenéutico y no puramente metodológico, entendiendo que éste método es una posibilidad de comprensión, más que un conjunto de reglas determinadas; es una búsqueda constante de dar sentido, un abrir camino que se encaja dentro de la existencia misma (Roncancio, Camargo, & Muñoz, 2016, pág. 114); se asume una hermenéutica no ligada a la interpretación de textos, sino resignificativa o comprensiva, más allá de la interpretación lingüística en el quehacer existencial del ser humano (Barragan, 2016, pág. 70). De igual forma, se retoman planteamientos de Eliade y de Campbell, especialmente el capítulo del *Ciclo Cosmogónico* en el libro *El Héroe de las mil caras*, a propósito de la mención realizada en este texto sobre Goranchacha o “hijo del sol” cuyo templo fue descubierto en los terrenos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, principal asentamiento espiritual muisca en la época prehispánica.

Existen varias versiones acerca del mito de creación de los muisca en los cuales cambian los hechos, más no la esencia; se encuentran también diversos mitos y concepciones que deben ser leídos desde cada territorio, pues les son propios y no generalizables. Muchas narraciones son coincidentes con otros mitos de pueblos originarios, especialmente Centroamérica, Perú y Brasil (Jiménez, 2009, pág. 9) dado el fenómeno migratorio de las poblaciones hacia Suramérica. El origen de la creación coincide con el de otras civilizaciones y ha fundamentado una identidad colombiana propia, que como menciona Quesada ha tenido desde varios siglos creencias, mitos y leyendas de carácter politeísta, animista y panteísta de una importante diversidad y trascendencia (2019, pág. 346).

La cultura muisca habitó la región cundiboyacense en Colombia por cientos de años, territorio que hoy conocemos como Boyacá y Cundinamarca.

El Mito de Creación

Al ejercer la función historizante, nos damos la posibilidad de que emerjan otros mundos posibles. Al derretir las historias oficiales, se abren paso nuevas preguntas que van dando lugar a otras historias, con caminos encabalgados, entrecruzamientos, ruidos, cimas y hondonadas y lagunas. Vamos construyendo la historia como una red fluida que incluye al historiador y su contexto, pero que no busca en el pasado un espejo que le muestre “cómo ha evolucionado”, sino una raíz intrincada de la que ha surgido en un medio nutricio, en un entramado de relaciones (Najmanovich & Droeven, 1996).

Al no existir mitos originales, se presenta una versión realizada por Facundo Saravia, narrada desde su trabajo de rescate de la lengua muisca. El relato es tomado del informe de investigación de Camila Medrano Galarza y del cual existe un documental publicado en YouTube



llamado “Una Nueva Voz”, en el cual se aprecia la labor de Facundo, quien es argentino y actualmente habita en las montañas de Ráquira, Boyacá, desde donde reconstruye la memoria a través del muiskubun o lengua muisca, la cual fue extinguida por prohibición de uso por el rey Carlos III de España en abril de 1770 (Castro-Gómez, 2010).

LA CREACIÓN DEL MUNDO

Zhaitanía, chiwaïá chipaba uchas aweny. Kykawá swas agaïua apyky atukak abgangansié zhakán emzhak abizhinsuka.

En la antigüedad, sólo existían Madre y Padre. Vivieron juntos en la oscuridad hasta que realizaron el primer acuerdo para que el mundo amaneciera.

Kyhyná, ipkwabié azhonuka nkinwepkwa apyky chokia yk abtás, ahykák abkýs, ty atan hok amný.

Primero, pensaron muy bien en todo lo que habría de ser creado, dándole un nombre y un canto.

Apkwas, akýn hatan abkysié, pyky myhysio kuhumín atan abký ngá uba kiska apkwanuka ys kuspkwán abký.

Después, uniendo sus energías, dieron forma a un gran corazón negro dentro del cual colocaron todas las semillas de creación.

Atý kyhýn zhona afihistúk agukynán, ys pyky ytas abaky ngá ynansié Swas Chiés fak agú, swe myhysio mafié nsié.

Al entonar juntos su primer canto, el corazón se abrió y de él surgieron el Sol, la Luna y muchas aves negras.

Uba asikan abizhinuka swe ak siék aná. Chipaba chiwaïá atý amyïan zhona agukynán, swe abtý nsié ngá uba abenans fawá kykawák agá.

Estas volaron hacia todas las direcciones, transportando las semillas en sus picos. Con el segundo canto de Madre y Padre, las aves también cantaron y las semillas se cayeron, transformándose en planetas y estrellas.

Chikykawá sihik amýskyny. Chihizhá myhyká kuhumín ahué wy, Hicha, Sié, Fiba, Gata.

Así nació nuestro mundo, regido por cuatro fuerzas mayores, la Tierra, el Agua, el Aire y el Fuego.

Atý amikún zhona agukynán, chiwaïá chipaba azhonuka sién, hichan, wat kykán pkwaoasuka ahyká agukys ahuizhy.

En su tercer canto, Madre y Padre comenzaron a nombrar y dar vida a las criaturas que moran en el agua, la tierra y el cielo.

Saravia, Versión Inédita en (Medrano, 2017).

Para Eliade los mitos son cosmogónicos y antropogónicos, cuentan la creación del universo, el mundo y la generación de la humanidad (Campbell, 1972). La cultura muisca tuvo una tradición oral y simbólica, cuyos relatos son conocidos a través de los escritos hechos por los cronistas españoles, que fueron interpretados bajo la visión catolicista; durante el transcurso de los años, han sido depurados y resignificados por habitantes actuales. El aspecto simbólico de la cultura muisca se interpreta a través de pictografías, cerámicas, escultura y la contemplación de lugares sagrados del territorio que hoy ocupamos. El propósito del presente capítulo es extraer el cuidado implícito o explícito en los principales mitos.

Los siguientes hechos están escritos en textos históricos denominadas Crónicas de Indias y hacen parte de la tradición oral. La creación del universo y el mundo muisca se da a través del tiempo, en nueve edades llamadas *Bxogonoa*. En la primera era *Unquyquienxie* se reconoce el punto inicial, el ombligo, la esencia llamada *Fihizca* que hace alusión al espíritu o aliento del universo, en medio de la oscuridad y el silencio del cual surge el despertar de *Bague* la gran abuela y *Chiminigaghoa* el gran abuelo, como las figuras duales de la feminidad y la masculinidad creadoras. Todo surge del vacío y de él las emanaciones que sostienen el mundo (Campbell, 1972, pág. 153). A partir de este punto de origen surge *Chiminigagua*, como la luz, cada ser le entrega semillas de quinua y de maíz, representación del potencial que brota de los cereales del sur como en otras culturas del Abya Yala; una semilla tiene el potencial de generar vida, sembrarse, abonarse y cuidarse para que se transforme en aquello que está destinado a ser, crecer, germinar y dar frutos. Las semillas de quinua son dadas por la energía masculina que generó el arriba y el abajo, energías lo que se convertirían

en el sol y su representación en el oro que fue un símbolo de ofrenda y en la esmeralda, las entrañas de la tierra. Las semillas de maíz son dadas por *Bagué* y generaron los cuatro elementales: la tierra (*hitcha*), el agua (*sie*), el fuego (*gata*) y el aire (*fiba*), cada uno desde un punto cardinal, la simbología y la cosmología, muestran la importancia de la espiral en el curso de vida y la manifestación del caos generador, la presencia de lo femenino en los elementales que se gestan en el útero y dan forma a lo creado por el ser humano, en el diseño de las viviendas, de los templos y los cercados. Cada semilla posee un color, el canto es generador, y la danza es el movimiento, a través de sí, la creación despierta, se genera, existe.

Aparecen luego los *Tymansos*, aves asimiladas a los cóndores, que nacen del pecho de *Chiminigagua*, la representación del pecho como centro, el corazón; el sopro divino está presente y es trasferido en lo creado, es el que da vida, se infunda y pasa de un ser a otro, lo cual permite que todo lo existente tenga en esencia esa energía que fertiliza (Campbell, 1972, pág. 175). Cuando se crea la tierra, se hacen presentes los tres mundos o espacios, y es el mundo medio el *Muysquyca*, que corresponde al hábitat humano; la tierra es sostenida por dos guayacanes, árboles sagrados que son su soporte y que constituyen las mismas fuerzas: masculina y femenina, contenedoras de la vida (p. 30); los guayacanes fueron pilares de las construcciones de las viviendas y los templos. En esta etapa, nacen los dioses y las diosas de la segunda generación: *Chaqué*n: de las peregrinaciones y la guerra; *Nemcatacoa*: la embriaguez, la música, la danza y los tejedores; *Guahaioque*: la muerte; *Fahaoa*: la nieblina y las nubes; *Hichu*: el hielo y la nieve; *Pquahaza*: el rayo; *Cuhuzafiba*: el arco iris y la salud y *Chibchacum*: protector de los muiscas y comerciantes quien al plantar una semilla de quinoa y de maíz, hace que emerjan de ellas el sol y la luna. Estos dioses y diosas se representan terrenales, protectores de la naturaleza, encarnados y sentidos a través de lo existente; algunos se asemejan a los griegos como Tánato, Dionisios, Hermes, Asclepio o Iris. El pasaje del fundamento en las deidades, se basa en la representación de los aspectos del mundo y **a su cuidado**, están las manifestaciones de la naturaleza y los fenómenos que simboliza cada deidad; su invocación e intercesión son un aspecto común con todas las culturas y representan actitudes y comportamientos que deben evitarse por sus consecuencias previsibles y efectos perjudiciales al sistema vida - tierra (Boff, 2012, pág. 23).

El cuidado en los mitos muisca se manifiesta en las obras divinas, como una pedagogía de tradición oral, en la que el aprendizaje está conectado al sustento de la vida, a la cotidianidad del vivir y de preservar la naturaleza como una existencia finita que habita intrincadamente dentro de un macroorganismo vivo: la Pachamama.

Tenemos que aprender de ellos (ancestros) y recuperar la sabiduría ancestral; ellos tienen largas lecciones que darnos (Boff, El Cuidado Necesario, 2012).

En la siguiente era llamada Zasbequia, aparece la madre de la humanidad: Bachué, una vez que todo ha sido creado. En el relato de Saravia por ejemplo, el cuidado es fundamental porque según la narración, *Bague y Chiminigaghoa* se preguntaron: ¿Quién cuidará todo lo creado?, ¿Quién cantará y danzará para contar la historia? ¿Quién realizará las ofrendas? (Saravia citado por Medrano, 2017). Existe un cuidado implícito en cada obra de la creación que se expresa a través de las creaturas vivas y no vivas; del mismo cuidado, surge la intención de que seres vivos asumieran el cuidado de lo creado, como un quehacer primordial en su vida. Otra versión de la creación del ser humano que existe en la región boyacense especialmente, cuenta que los caciques Ramiriquí y de Iraca, moldearon figuras de barro amarillo y un tronco hueco y les dieron vida.

Como puede apreciarse, el mito de creación especialmente no relata historias de muerte, de trasmutaciones de cuerpos, desmembramientos, violencias generadoras, no mencionan hechos traumáticos o desgarradores, por el contrario, su poética se representa sobre la base de un cuidado generador y sustentable de la existencia y la creación. Para Boff la cosmovisión indígena se asemeja mucho a la cosmología actual y a la física cuántica, en donde el universo es creado y mantenido por energías cósmicas y donde la tierra es madre, un organismo que vive, siente, vibra, intuye, engendra y alimenta (Boff, 2012, pág. 57). En mitos de otras culturas, el ser humano emerge de la tierra, pero en el mito de Bachué, la diosa emerge del agua, de la laguna. Los muisca fueron una cultura del agua y esencialmente matriarcal, ya que desde la creación aparece Bague como la gran abuela y posteriormente Bachué como la madre, la de los pechos buenos *Furachogua*, la que nutre, la que alimenta, la que enseña, la diosa del amor y la fertilidad como afroditas, Bachué engendra,

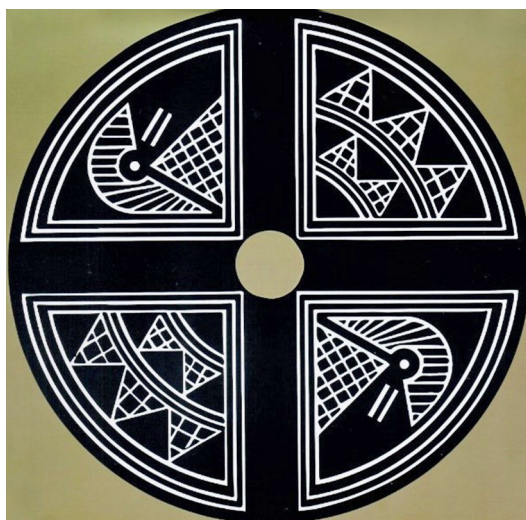
cuida y enseña a sus hijos e hijas el cuidado de sí y de la naturaleza que les ha sido entregada. La función sagrada que representaron los muiscas, fue la del cuidado de la naturaleza y de la vida contenida en ella; el mito por lo tanto, constituye lo que algunos autores plantean sobre el tema: *los mitos presentan desde sus leyes una base universal, porque en ellos están expresadas cómo deben ser las relaciones del hombre con el ambiente, con el alimento, con su territorio, con su complejo emocional y con el cosmos, principios que se han legislado desde siempre en todas las sociedades, pero que en los mitos de manera muy puntual están expresados y perviven en la naturaleza humana* (Luzardo, 2012, pág. 24). El origen de las relaciones se da a partir del cuidado, como elemento esencial y su aprendizaje se refleja en las metáforas, que como menciona Boff, expresan dimensiones profundas de lo humano, las cuales no pueden ser explicadas mediante conceptos racionales (Boff, 2002, pág. 57). A través de ellas se crea una fenomenología, que surge de la conciencia, se convierte en experiencia y se adapta a las prácticas cotidianas; por lo tanto, la comprensión del cuidado desde una base científicista y aparentemente objetivista, es difícil de sostener dentro de un pensamiento emergente, en relación a que el cuidado no puede ser *objeto* de estudio de una disciplina (p. 71), el cuidado es un modo de ser por lo tanto implícito, imposible de desligar y sobre el que se mueve toda la interpretación del ser humano como fundamento primordial y sentido existencial (Heidegger, 2000), en el siguiente capítulo se abordará este tema con mayor profundidad.

Bochica: ¿un dios civilizador?

El dios Bochica, hace su aparición en la era *Fanzaquia*, un hombre distinto en apariencia a las gentes del territorio; según relatan los cronistas, tenía piel blanca, cabello largo y barba y recibió diferentes nombres: *Xué*, *Sugunsúa*, *Sadigua*, *Nemqueteba* (Quesada, 2019, pág. 349). Los españoles lo relatan como un mensajero de Dios, dadas sus características físicas y el legado de aprendizajes que generó en las poblaciones que recorrió durante su peregrinar. La palabra “enseñanzas” aparece en los relatos de Bochica permanentemente, pues fue reconocido como *civilizador* y *educador* respecto a valores y creencias en torno a la inmortalidad, la resurrección, el arte de hilar algodón y tejer mantas, hacer pagamentos a la tierra, la labranza, la construcción de viviendas y templos (Uribe, 2015). En los relatos sobre Bochica puede apreciarse una pedagogía implícita, en

relación con las formas en que este dios humano, acompaña los procesos vitales de las comunidades y logra una apropiación de las costumbres que se mantienen hasta nuestros días. Habitantes actuales del altiplano cundiboyacense conservan hoy en día, prácticas y oficios en relación con los tejidos, la cerámica, la agricultura o la gastronomía; si bien estas prácticas fueron mezcladas con las tradiciones españolas, al indagar su origen encontramos datos importantes, e incluso llega a desconocerse su ancestralidad.

Bochica también fue visto como un salvador, quien desanegó los terrenos que habían sido inundados por *Chibchacum* como castigo a los muisca y creó el salto del Tequendama; le condenó a sostener los dos guayacanes sobre los que descansa el mundo, convirtió a la diosa *Huitaca* en lechuza o luna, también como un castigo por incitar a los muisca a vivir en desobediencia, lujuria y desenfreno, al desobedecer las enseñanzas de Bochica. Las comunidades muisca actuales y algunos pensadores han hecho una lectura sobre *Bochica* en relación con el patriarcado que pudo representar este Dios y la pérdida de culto a la diosa *Huitaca*, momento crucial en la historia, en la que se impone y desdibuja su imagen en la cultura. Hoy se reconoce y se propone reconocer nuevamente el papel de *Huitaca* como la presentación de la mujer sabia, intuitiva, de la vida placentera y feliz.



Fuente: Diseño de tortero muisca de hilado, (Silva, Silva, & Miranda, 2017)

Los torteros son elementos que hacen parte del volante de huso, que se destinó para el hilado del algodón que sería usado en la elaboración de las mantas. Los diseños antropo – zoomorfos representan la naturaleza en su esplendor. *Tejer es conectar un cordón umbilical a la memoria ancestral, que irrigan la trama*, (Silva, Silva, & Miranda, 2017)

Como se observa, la humanidad apropia el cuidado desde las expresiones planteadas por Boff respecto a lo natural, dado por la experiencia y sus significados que se atribuyen en el sentido de precaución y prevención, pero especialmente demuestra que somos ecodependientes y que por tanto, la disposición para cuidar se da en torno a la vida, el agua, la tierra, aquello que nos es querido (Boff, 2012). Por otra parte, menciona un cuidado ético consciente, que define el valor intrínseco y deliberado de lo que construye la vida y que genera un senti - pensamiento que requiere emerger de nuevo, en torno a la necesidad de pensar, sentir y actuar en coherencia (p.24).

Existe por lo tanto un legado del cuidado en la ancestralidad en nuestros territorios, que en muchas otras culturas, emergió dentro de una cosmovisión compleja que se requiere retomar, hacer visible y asumir para la generación de otros modos posibles de cuidar y aprender.

El problema con nosotros, exóticos especímenes tardo – modernos, es que seguimos concibiéndonos como <entidades> separadas: como partículas, en vez de como ondas; como burbujas aisladas y no como gotas de una red líquida. Nos encontramos frente al derrumbe de uno de los supuestos fuertes de la ciencia moderna y la ilustración: que somos sujetos separados del resto de objetos, seres escindidos de cosmos. (Restrepo, 2015).

Bachué la madre creadora y cuidadora: aspectos biopedagógicos del mito

Para ampliar los aspectos del cuidado desde un origen femenino y biológico, se realizarán planteamientos más amplios sobre el mito de Bachué en los que se vinculan aspectos de aprendizaje ancestral. La memoria que refirió Bachué (la madre primigenia, *Fura chogua, Mujer Buena*) a sus hijos e hijas muiscas el día que les reunió y decidió retornar en forma de serpiente a la laguna sagrada de Iguaque en Boyacá, lugar

del que emergió para poblar el territorio y dar origen a la humanidad, constituye la base de la sabiduría femenina, biológica y cuidadora de la tierra: “mantener la paz y la armonía entre las personas y la naturaleza”. Para los muisca, Bachué **surgió** del agua como la vida misma, en forma de mujer y traía consigo un niño pequeño en brazos, de ella aprendieron la convivencia, a labrar la tierra y sembrarla, el respeto por la ecología, el bienestar humano con igualdad y a vivir en com – unidad con la totalidad y el cosmos; por ser hijos de una misma madre, esta es la base ancestral profunda del cuidado.

Los muisca rindieron adoración al sol, la luna, las estrellas, las lagunas, los ríos, las montañas, las plantas y animales, en un verdadero ejemplo de cosmovisión ecológica y compleja, en la cual las redes de relaciones se entretrejan en un continuum de expresión vital y aprendizaje permanente. Este relato ilustra de manera alucinante la comprensión del aprendizaje vital colectivo, entramado y holístico, con la creencia del Dios que concebía Spinoza (Damasio, 2005, pág. 252) como el origen de lo que existe, de la naturaleza misma y revelada en lo viviente, en el cosmos y en la tierra.

De la configuración de una conciencia humana y planetaria, surge una pregunta: ¿qué es la vida? y de un modo paradójico sabemos qué es, porque palpita en cada ser y sin embargo, es difícil responder la cuestión de manera simple y comprensible; tal como lo menciona al retomar la **metáfora de Oparín**, sobre el granjero inteligente que intenta compararle a un extraterrestre, una lista de cosas vivas de las no vivas, para finalmente profundizar en el mundo de lo biológico (Varela, 2002, pág. 25) Frente a esta reflexión sobreviene en mi búsqueda, un sentipensamiento, un saludo de bienvenida, de nuestro pueblo originario:

Hitcha hue faia, faia hue hitcha: yo soy tú, tú eres yo;
 Hitcha hue mue, mue hue hitcha: yo soy la tierra, la tierra es (soy) yo;
 Hitcha hue sie, sie hue hitcha: yo soy el agua, el agua es (soy) yo...
 (siva, gata, aba, sue, chia: aire, fuego, maíz, sol, luna)

(Fuente: Canto ancestral muisca)

A partir de esta cosmovisión ancestral, la respuesta a la vida está en lo que somos como seres humanos; la vida es la tierra, el agua, el aire, todas las manifestaciones microscópicas, celulares u orgánicas que nos rodean,

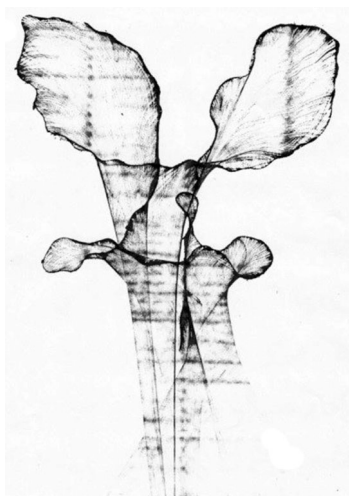
complejamente configuradas, porque contribuyen a su creación, cuidado y permanencia. De acuerdo con Varela (Varela, 2002) la vida se genera desde cada ser, en un proceso de destrucción y regeneración, en los cuales se utiliza la energía externa para mantener su propia estructura (p. 80); este proceso se hace más complejo a medida que el organismo establece nuevos patrones de organización como sistemas, que crean relaciones entre sus mismos componentes (Capra, 1996, pág. 172). De esta manera, surge el aprendizaje, como un proceso unido, entramado y simultáneo a la vida, en autopoiesis permanente, que requiere incorporar elementos, patrones, tramas, auto organizaciones y caos, para configurar las singularidades que componen la expresión de la vida.

Esta manifestación vital, como mencionan Maturana y Varela surge del concepto de **organización**, explicado como las relaciones que se establecen entre los componentes de algo, para ser reconocidos como parte constituyente de sí mismos; y **de las estructuras**, como los componentes y sus relaciones, que surgen y constituyen la unidad particular, y que a su vez, configuran su organización (Maturana & Varela, 2003, pág. 28). La configuración vital se une biológicamente al aprendizaje, porque constituyen dos elementos inseparables de un mismo sistema, como medio de *autoorganización* de los seres vivos y que, a su vez, emerge de forma recursiva dentro de la interacción cooperante de todas las partes constituyentes; para esto nos hace autorreferenciales, con flexibilidad estructural, autonomía, adaptabilidad y acoplamiento estructural y homocinético (Assman, 2002, pág. 57).

Estos componentes influyen en el proceso de aprendizaje de cada individuo que conforma el sistema viviente planetario, puesto que implican la existencia de un patrón de conocimiento natural, que paradójicamente se reorganiza y autoorganiza para hacerse cada vez más complejo, a medida que las especies se desarrollan y se producen así mismas; la vida se mueve en una danza caótica, en la que las estructuras disipativas permiten la evolución, lejos del equilibrio, como generadoras y fuentes de orden (Capra, 1996, pág. 107).

Configuración del aprendizaje muisca como patrón emergente de la vida

Este dibujo puede representar la generación de patrones en red, que produce un hilo embebido de tinta sobre una hoja, el cual se mueve sobre otra con un poco de presión. La tinta y el movimiento generan diferentes patrones, que configuran imágenes armónicamente caóticas, tal como sucede en la naturaleza.



Al constituirse el aprendizaje como un patrón emergente ligado y entramado a la vida, resulta fascinante comprender el tejido y la configuración en redes de autoorganización de los muisca. Capra menciona que “la comprensión sistémica de la vida, inicia con la comprensión del patrón”, que surge como una red de interconexiones de tramas no lineales, que se hacen mayores y complejas; sus características, son esencialmente cualitativas y por lo tanto no pueden ser medidas o pesadas, sino que deben cartografiarse (Capra, 1996, pág. 98). La

comprensión desde la complejidad del pensamiento muisca nos lleva a reorientar su aprendizaje como un asunto esencialmente vital, que requirió de las y los pobladores, una disposición hacia el entorno y permitió la construcción creativa de espacios vivenciales que integraron: el cuerpo, las emociones, la piel, la música, lo poético y el Kairós y generaron patrones de conocimiento en la singularidad de los seres vivos que habitaron las tierras boyacenses en la época prehispánica.

La configuración de entornos y comunidades en el territorio y sus legados, nos invita como boyacenses a crear, a recobrar saberes, a permitir y consolidar verdaderas comunidades en donde los seres vivimos y aprendemos integralmente; las comunidades muisca se imbricaron en el entorno con las plantas, los animales y todo aquello que les comunicó de variadas formas, constituir parte de la naturaleza, ser seres vivos

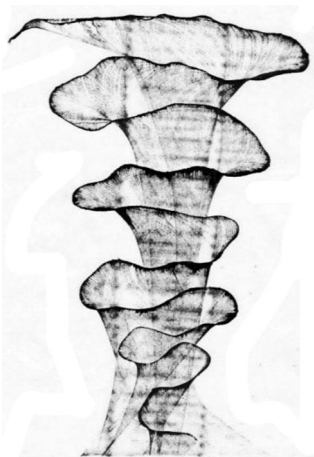
interactuantes, fluctuantes, y transformadores de la propia vida y la de otros y otras. En un verdadero aprendizaje se construyen organizaciones que generan simbiosis, cuando se aprende de un modo continuo e intenso, y en el que aprender unos de otros, es una condición muy importante para la propia supervivencia (Assman, 2002, pág. 84).

Si observamos la educación desde una visión autopoietica, el aprendizaje se teje con la vida como el patrón configuracional que permite en los organismos aprendientes su ontogénesis. El pensamiento muisca escindido en la colonialidad y rescatable hoy desde lo existente, nos permitirá transformar profundamente nuestra idea del vivir y de dar sustentabilidad a la vida y por ende al ser humano y su cuidado.

Si vivimos realmente como componentes de la naturaleza, integraremos aspectos fundamentales para el vivir y la convivencia, asumiremos la aprendencia como fenómeno emergente y pulsante del vivir, la cognición, la complejidad ontológica, la co - evolución, la corporeidad, y la dimensión temporal, entre otros aspectos que son vitales para la reconfiguración y realimentación de los procesos de coexistencia. Sobre este último hecho, reeducarnos desde nuestros saberes, requiere comprender que existe pluralidad de tiempos de modo conjunto: tiempo para jugar, para informar, para la lectura, la poesía, las artes, pero sustancialmente para *desarrollar la autoestima, decir sí a la vida y tiempo de crear esperanzas* (Assman, 2002, pág. 223).

Involucrar el emocionar, el lenguajear y lo matríztico

Cada ser humano, tiene el potencial de construir autopoieticamente (aparentemente a partir de los mismos elementos), configuraciones complejas en su propia vida y por lo tanto de aprendizajes que se hacen singulares. Si la construcción de conocimiento implica información, ésta se transforma dentro de la misma configuración, para dar origen a patrones interdependientes, semi abiertos y en constante adaptación. Dice Maturana: “al vivir, aprendemos a distinguir el emocionar del otro y el propio, en una sola mirada” (Maturana & Verden , 2003)



Planta, Barragán, 2017

El mundo de los muisca, fue un mundo emocional, ligado al agua como madre y fuente emocional de las vivencias comunitarias. Desde la comprensión y conciencia del vivir y el aprender humanos como aspectos inseparables, surge una inquietud por entender la forma en que se entrelazan el emocionar y el afecto de nuestros ancestros, en la relación mediadora del vivir. Lo humano, no se limita a la mente y a la inteligencia como características racionales, sino a la complejidad que envuelve la vida presente; la vida se gesta así misma para generar lo que Maturana denomina **matríztica**: “una matriz relacional de la existencia humana” que surge de la biología del conocer y de la biología del amar y su entendimiento (Maturana & Verden , 2003, pág. 16). Si el conocer y el amar, tienen un sustento cognitivo no reducido al mundo del pensamiento sino al biológico, la generación de patrones de emociones, de afectos y sus configuraciones, tienen una base *relacional* en la energía que se desprende de un universo desplegado y de la propia conciencia cósmica, como un campo unificado (Bohm, 1998, pág. 240). Esta energía podría ser, en esencia: matrízca, ya que posibilita, media y nutre la vida.

Para Maturana (2002) las emociones son pre existentes al lenguaje y surgen como una respuesta constitutiva de lo animal. Nuestro cerebro posee tres características fundamentales para la vida: el instinto, para la supervivencia; la emoción para la relación, y la mente, como pensamiento y comunicación. Los tres aspectos, se entrelazan para constituir la singularidad humana y sin embargo, la cultura alienante del occidentalismo patriarcal con ayuda de la educación bancaria, ha querido separarlas, y da prioridad al conocer y a la mente, valiéndose de la transmisión y acumulación de información por medio de los sentidos de la vista, el oído y la mano (Assman, 2002, pág. 32). Lo matríztico nos permite hacernos mediadores de entornos de aprendizaje fundamentalmente corporeizados y emocionados, dar paso a la confianza y a la total aceptación, dentro de una comprensión y aceptación del otro y otra, como un legítimo otro, en convivencia plena en el amor (Maturana & Varela, 2003, pág. 35).

Al revisar textos sobre la cosmovisión muisca, encontramos gratas sorpresas acerca del emocionar, del lenguaje y del amar. Nuestro pueblo ancestral, prehispánico y originario, comprendía la naturaleza humana como matrizica y la respetaba profundamente.

En palabras de Bohórquez (2008):

“El muisca aprehendía con su mundo, consideró que era parte de ese mismo entorno natural que habitaba, de tal manera que ese entorno natural, aunque fue modificado por la acción humana, no sufrió mayores daños, quizá por la forma como los muiscas se relacionaron con la naturaleza”

La representación simbólica del curso de la vida de los muiscas se traduce en elaboraciones especiales de serpientes por el amor a su madre Bachué, y su posterior transformación en ranas, que emergían de las lagunas y representaban la divinidad femenina de las lluvias, la humedad y el origen de la mujer: fuente de todo conocimiento y saber, corazón y vida (Segura, 2014, pág. 53). Los muiscas aprendían entrelazando el emocionar y el lenguaje en su cotidianidad y en la construcción de su cultura, lo que Maturana menciona como “una serie de coordinaciones de acciones y emociones” (Maturana & Verden , 2003, pág. 30), que constituían verdaderos aprendizajes, por rescatar y redignificar. Hoy en día tristemente, vivimos dentro de un pensamiento patriarcal, que deslegitima la mujer y la naturaleza, según Capra, la explotación y dominación de la mujer, han ido a la par con la naturaleza, con quien nos hemos relacionado prehistóricamente, a través de los tiempos (Capra, 1996, pág. 30).

El emocionar constituye un elemento primordial de la vida, a través del emocionar co creamos juntos, damos trascendencia a la humanidad, a nuestros gestos, a ser, sentir y estar en plenitud con nosotras y nosotros, integrantes vitales del presente. Para Damasio incorporar y recuperar las emociones y el cuerpo desde una base matrizica, reivindica la integralidad del cuerpo y la salud del organismo (2005, pág. 52). Reír, sentir placer, llorar, enojarnos y construir relaciones basadas en el respeto, el amor, el rito y el convivir, son ejes fundamentales sobre los que se estructura un aprendizaje significativo para la vida. Podemos también, crear lenguajeares diferentes, que nos permitan ser co constructores de vida, tejer desde la metáfora de

la RED y ser uno con los otros y otras, para cartografiar la experiencia cognitiva y compleja, como la forma en que el mundo se presenta y de cómo estamos embebidos en él (Najmanovich, 2008, pág. 151).

Según Bohórquez *“Las ranas aparecen junto a figuras de casas, ofrendando mantas, caminando, migrando, su- biendo, viajando, exclamando, admirando, saltando, acompañando, siempre en una actitud que representa o significa algo que tiene que ver con los actos cotidianos y las costumbres de los humanos”* (Bohórquez, 2008, pág. 171).

Inconclusiones del recorrido de un aprendizaje emocionado

Tenemos vidas poderosas heredadas en nuestras manos, amamos “nuestra tierrita”, poseemos emoción, lenguaje, amor, el afecto y la disposición para reconstruir lo que en esencia somos, nos queda retomar y disponer de entornos vitales y saludables, reconfigurar nuestro ser en coherencia con el pensar, sentir y actuar para transformarnos.

Una misión primordial y un compromiso con los abuelos y abuelas, es el rescate de la identidad y de la sabiduría, que fueron abolidas y colonizadas por el occidentalismo durante casi quinientos años. Existe una riqueza de un valor incalculable en el aprendizaje de nuestros ancestros, que se traduce en una memoria genética y que se despliega en el presente, para aportar a la construcción de una sociedad (Assman, 2002, pág. 19) que se crea y se recrea, en sintonía con lo humano, la vida y la naturaleza. Allí yace la respuesta a la reivindicación y salvación de la tierra y del entorno, de la convivencia y de la educación para la vida; son muchos los aprendizajes que podemos construir de lo ancestral, para convertirnos realmente en mediadores de vida, generadores de impulsos y potenciales vitales.

La educación requiere ser la formación para la vida, para vivir, para ser, estar y pensar, para el emocionar auténtico, para un lenguaje afectivo; debemos corporeizar, emocionar, buscar el placer de vivir, aprender, afectar positivamente, construir, conectar la totalidad para ser uno en totalidad, para existir en plenitud, en concordancia, en reverencia con lo natural, y

permanecer unidos en red con ella, conectados con la matriz originaria para armonizarnos con lo que somos, en naturaleza transformadora. Como menciona Morín, la educación para la vida debe favorecer la misión fundamental de toda educación: la autonomía y la libertad de espíritu (2015, pág. 39).

Todo lo que somos biológica, genética, neurológica y socialmente debe emerger naturalmente, sin bloqueos, sin limitaciones, sin fronteras; surgimos de la matriz autopoietica del universo, como una expresión de lo sencillo y lo complejo, en autenticidad plena y con la libertad interna de configurarnos como criaturas imbricadas en una vitalidad frágil, pero profundamente creativa y armónica.

Nuestra misión en el mundo está en vivir, en permitir el paso de la vida y de ser vida por la vida, en una relación intrínseca con la naturaleza y con el cosmos. Recuperar la memoria ancestral, el valor sagrado de lo femenino para ser mediadores de procesos en com – unión² con otros seres humanos. Desde nuestra comprensión y sentir de la biología del conocer, del amar y del emocionar, somos incansablemente humanos, integrantes, diligentes y permanentes de un territorio, de una trama que se manifiesta constante y creativa, tejida de hilos, que si bien nuestra percepción reducida no nos permite ver, pulsan permanentemente dentro de una cognición vital representada en cada ser; tejemos aprendizajes vitales y construimos un conocimiento vivo, alejado de la frialdad puramente racional a la que nos tiene condicionados y condicionadas el sistema político y económico actual.

La invitación es tan ancestral, que requerimos conectar nuestros corazones en un único latido, que reivindique nuestra propia sacralidad y la sacralidad del todo y de la vida, como misterio primordial y central del mundo (Eliade, 1996, pág. 40), aprender y vivir significan componentes de una única trama: la de la vida y su expresión, incansablemente manifiesta.

² Com – unión o com – unidad, se entiende como el término que establece un vínculo más allá de los elementos que lo conforman. La red o el tejido desde la complejidad, liga y entrama, tanto la unidad, en un todo indivisible.

Para finalizar, una reflexión de Segura (2014):

“Para quien viste de blanco y de colores como el cerro, piensa a modo del páramo: con sombrero y ruana. Es el que ordena el territorio, porque visiona el orden natural y cosmogónico de la cultura, el que interpreta los sueños, el cantar de la aves y la danza de las golondrinas, es quien posee la memoria de las piedras, sabe cómo ofrendar (pagar) a los espíritus tutelares en los espacios sagrados, quien sana y cura en mente-espíritu con plantas medicinales, honra y respeta a sus padres ancestrales, el que se comunica con el territorio con danza y canto; entonces nuestros antiguos son educados en el territorio, unido a la familia y el fogón, su contenedor es trabajar por la común-unidad, fortaleciendo día a día, la educación propia, en efecto la memoria y la educación viven en nuestros antiguos, unido al proceso de construcción en el pensamiento, el tejido y la medicina relacionados íntimamente con los espacios sagrados, las casas o templo sagrados, la familia, el alimento, el vestido tradicional, los contenedores de sabiduría, la mujer y toda nuestra tradición cultural” (Segura, 2014, pág. 55).

La representación social del cuidado como arte andino: cosmovisiones y herencias vivas.

Si el acto de vivir es una manifestación sutil del portentoso movimiento de un universo biológicamente organizado y en permanente ‘creación actual’, la creatividad humana podría considerarse como una extensión de esas mismas fuerzas biocósmicas expresadas a través de cada ser humano. Somos, al mismo tiempo, el mensaje, la criatura y el creador. (Toro, 2000)

Como un modo de representación estética del cuidado desde el arte y la palabra andina en un intento de recrear la sabiduría ancestral inserta hoy en nuestros cuerpos y pensamientos, así como abordar la sabiduría y las prácticas de un pueblo originario que habita hoy en la región boyacense, reconstruí a través del relato oral la historia de vida de Ismael Manco, artista campesino.

El cuidado en la obra el canto de las habas

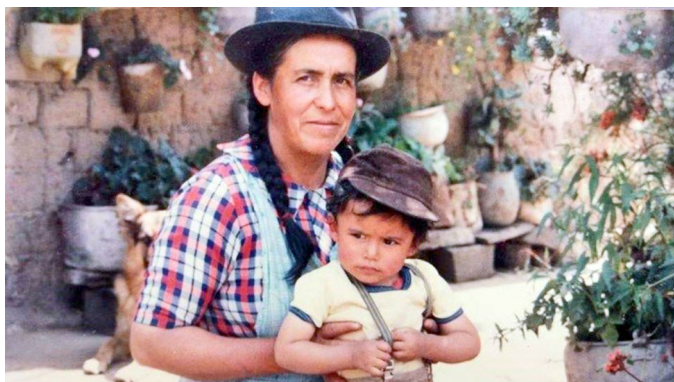
La imagen que ilustra la carátula de este texto se llama “El canto de las habas”. Las *habas* son una legumbre que hace parte de la gastronomía cundiboyacense y se distingue en la alimentación desde hace años. Sin

embargo, *Aba* era el nombre que los muiscas dieron al maíz. La palabra *canto*, se define tradicionalmente como la emisión de sonidos de la voz humana, pero existe una que es significativa culturalmente, la cual, hace referencia al regazo, la parte del cuerpo entre la cintura y las rodillas, el sitio que da refugio o consuelo (diccionario RAE). En Colombia hemos acuñado el término *canto*, como el sinónimo de regazo, que escuchamos especialmente de las madres y abuelas. Esa región del cuerpo, ese territorio personal y corporal asociado a lo femenino y matríztico, representa para muchas culturas el ombligo, la reproducción, la contención, entre otros, que involucra un gesto humano, además, los brazos y las manos que acogen, que acunan, que entrañan. Una matriz de pensamiento encarnada y viva dispuesta al cuidado.

Para el dibujante Ismael Manco Parra, creador de la obra, su concepción no parte de una intencionalidad respecto a la creación artística en sí, sino de una historia de vida enraizada en su propia existencia, en la de su madre a quien dibuja y expresa en un lenguaje estético, una configuración vital, femenina, humana y nutricia, que le da pleno sentido a la creación. A partir de una conversación, en la que el lenguaje nos permitió construir colectivamente una apreciación del cuidado de la vida, reconstruyo el relato del autor a partir de la cartografía de la imagen y de la expresión, que provoca una ruptura epistemológica en diversas formas de indagación de la comprensión de lo humano que como un punto de fuga, nos permite ir más allá de lo establecido por las lógicas modernas y coloniales de la comprensión del mundo (Barragan, 2016, pág. 256); igualmente menciona la descomposición de la retórica y de las metáforas del pensamiento positivista, prescindiendo del principio de neutralidad y objetividad con que se ha revestido el conocimiento científico.

El cuidado requiere el desarrollo de investigaciones históricas mediante relatos con enfoque de historia oral, que aporten fuentes y documentos y nutran la profesión de cuidado en todas sus dimensiones (Coelho, Camargo, Jaramillo, & Susskind, 2013). Como parte de la configuración de una expresión estética del cuidado, a continuación, se transcribe la primera parte del relato a manera de historia de vida de Ismael Manco Parra. La segunda parte de la entrevista, que aborda aspectos sociales de

la singularidad del campesino, las luchas y las representaciones sociales del entorno se retoma en el capítulo 3, como un modo de no mantener la linealidad, sino la singularidad de las expresiones.



Hay obras que emergen del impuso, que no son pensadas y que son respuesta al estímulo, yo establezco una estructura conceptual a la obra, recuerdo que cuando hice el dibujo, no fue para un concurso, ni para una exposición, sino desde la conexión que tuve con esa relación que desde niño me rondaba la cabeza, que uno sabe que es importante, pero que no entiende muy bien, porque la estructura de la sociedad hace que no sea importante, que esté y no esté presente, porque hay estructuras establecidas, métodos, y lo demás no es importante... empecé a crear esa relación, como el sonido, con el canto que es muy poderoso, el útero. Mi papá murió cuando yo tenía dos años, entonces mi crianza ha sido muy femenina, matriarcal, mi núcleo familiar es mi mamá, mi tía y mi hermano, yo crecí con ellos, mi concepción de la vida es una concepción más desde lo maternal, hay una relación fuerte en ese sentido, porque mi núcleo cercano es mi mamá, muy de mujeres (Manco, Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”, 2020).

El canto es el centro para los seres humanos, algo muy fuerte por las situaciones de tensión que existen; en todas las culturas ancestrales se habla de ese punto, no solo desde la maternidad y lo reproductivo, porque ahí se concibe la vida, sino desde las artes marciales, el ballet, los Samurai porque hablan de una matriz de pensamiento. Cuando era pequeño y aún hoy en día, mi mamá para las épocas de la siembra del maíz, que se hace en el año grande y la papa en la traviesa, en diferentes épocas del año, comíamos cocido boyacense, mi mamá como campesina echaba mano

de la agricultura que era lo que sabía, nos íbamos a ver los animales y llegaba la hora de comer y ella se metía a la labranza y encontraba cosas ahí, semillas de nabo y otras cosas que no se siembran, pero que nacen; mi mamá entraba al sembrado y salía con el canto lleno de comida,: habas, alverjas, hojas de rebancá, papás, mazorca, ese es el cocido boyacense, lo que resuelve la necesidad de comida, la comida de nosotros era eso, ella entraba allí y sucedía la magia; ella escarbaba con su manito allí. Cuando hice ese dibujo, me llegó ese momento, hice conciencia de ese ejercicio que para mí es vital y poderoso, dibujé habas que era lo que había en ese momento, pero lo que yo quería mostrar era la magia de entrar a la labranza y resolver el hambre, la magia de ella salir como preñada de comida y el vínculo entre la comida y el vientre de ella, que era el mismo cariño con que me cuidaba a mí, me estaba llevando en el canto a mí y me estaba llevando comida, hay muchos conceptos de canto, entre éstos el sonido y por eso la acuñé de esa forma. La obra también inconscientemente se da sola, hay intenciones que uno no puede conceptualizar, que quedan en el impulso, que no se concretan, pero que se comunican y terminan teniendo una fuerza importante para mí en este caso, pero que yo nunca hablo y son importantes. El lenguaje estético y plástico no es un asunto de literalidad, sino de interpretación sensible, esa es la magia del arte, que es múltiple, una red de comunicaciones, la obra es un vínculo comunicante (Manco, Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”, 2020).

El relato de Ismael es emocionante, retoma aspectos que han sido mencionados insistentemente, no da lugar a interpretaciones cognitivas o a rigidez metodológica. Las vivencias de un ser humano se ven expresadas en sus palabras, en sus obras, en su emocionar, el lugar que ocupa la percepción del mundo interno y su estrecha relación con otros seres humanos, con las cosas y su existencia hacen posible la revelación del ser ancestral que aun somos, la paradoja de configurarnos actuales y antiguos a la vez, de ser a la vez nosotros y los otros, en una sucesión de sucesos vitales que se entretajan para dar continuidad a su existencia. En cuidado matrístico en la obra de Manco Parra, hace posible su propio cuidado y su representación; plasma el canto de su madre preñada de comida, de afecto, de amor, de nutrición, hay un cuerpo presente, unas manos que labran la tierra, una matriz que protege, que siembra, que cosecha frutos y acogen el alimento; hay una estética compleja recogida sobre un tejido que contiene, que preserva. Un vientre dispuesto a acunar, a contener y salvaguardar una vida, que contiene vida.

El artista expresa su madre, y se contiene en las mujeres que le han rodeado en su existencia, permitiéndole aprender, constituyéndolo en sí mismo; el padre está presente desde el recuerdo, se extraña y añora su presencia, sin embargo, el regazo de la madre está dispuesto para criarlo, le ha permitido ser y es quien acompaña permanentemente en la travesía de la vida. El cuidado entonces, es para Ismael presencia, es la magia de la preñez, el canto como sonido que genera conexión y armonía, como *la obra que se da sola*, que cobra vida, algo que no se puede conceptualizar, un impulso, pero sobre todo lo importante, aquello que sin ser visto, está unido a la naturaleza humana y universal.

El arte del cuidado en nuestra cultura no está ligado solamente a las formas y modos de hacer o practicar la asistencia; es una condición estética dotada de sentido y de comunicación, que reverencia la existencia plena.

Reflexiones en la primera travesía

El cuidado de la vida y la salud, coexisten en un entramado ancestral que ha permitido la continuidad de la existencia humana y que tiene sus raíces más profundas en la interpretación, simbología y vivencia. Algunos pueblos originarios del Abya Yala, han subsistido a la dominación y a la colonialidad imperantes y mantienen concepciones y prácticas tradicionales que coexisten y cohabitan con la naturaleza y que ponen de manifiesto la separación y escisión asumida con la madre tierra. El cuidado reflejado en el padre y simbolizado en la mujer como la madre, conecta profundamente con la esencia humana y su ligación a la tierra; para Boff el cuidado es más que un acto individual o una virtud y constituye un modo de ser en el mundo, al fundamentar las formas de relaciones posibles con todas las cosas, con todos los seres (Boff, 2002, pág. 74). La vivencia del padre y su cuidado a la madre, a la creatura, a sus otros hijos e hijas, aporta a la recuperación y reconstrucción de nuevas masculinidades, alejadas de prototipos, de patriarcados y de estereotipos imperantes en la sociedad de dominación actual y vigente. La dimensión masculina se encuentra vinculada al misterio de la vida, acompaña y se vincula; en lugar de agresividad, hay convivencia amorosa, en vez de dominación, hay compañía afectuosa, al lado y junto de la otra.

La coexistencia de diversas culturas y grupos étnicos que hoy sobreviven en el seno de la sociedad, es un escenario que constituye un desafío para el abordaje de nuevos conocimientos del cuidado en Colombia, que como disciplina social ha promovido modelos de abordaje integral, esta situación supone la ampliación de nuevos pensamientos sobre el cuidado, ajustados a la complejidad humana. Extender la información sobre el comportamiento y prácticas de cuidado de la salud indígena, genera y posibilita canales de comunicación mediante los cuales es posible lograr sinergia entre la salud tradicional indígena percibida desde la cosmovisión ancestral, y la salud moderna. Se requiere generar respeto en comunión con las prácticas y tradiciones, sin violentar a las personas, sin imponer pensamientos, entornos o acciones que separan al otro y a la otra de su propio universo; las prácticas, pensamientos colonialistas, así como el avance de la ciencia occidental, buscan formas de obligación, de estandarización, de separación de lo primordial, para perseguir objetivos y buscar respuestas que no son mediadas con los seres humanos que las experimentan.

Cuando entramos el pensar y el sentir, reconocemos que nuestra vida hoy es la inmanente manifestación de una autopoiesis en permanente transformación; el cuidado se sigue encarnado para dar paso a la vida y hacer presente nuestra existencia, a pesar de todos los acontecimientos humanos que pretenden cegarla y controlarla. Hoy, la representación del cuidado ancestral sigue estando presente y emerge en formas inimaginables, sus manifestaciones se dan a través del arte, la creatividad fuente de la sabiduría oral y de sangre, que se niega a desaparecer. Contemplar el cuidado en cada pensamiento, en cada emoción, en cada acto propio, en nuestro territorio, es una deuda que necesitamos asumir con nuestro pasado, con nuestra raíz, en esencia, con nosotros mismos. Este es un intento por llevar a cabo la ardua tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, C (7 de 10 de 2009). *Canal TED Youtube*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea: S. A (Ed.).
- Barragan, D (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 1(70), 247-285.
- Boff, L (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Boff, L (2012). *El Cuidado Necesario* (Primera ed.). Madrid: Trotta (Ed.).
- Bohm, D (1998). *Bohm, D. (1998). La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Bohórquez, L (2008). Concepción sagrada de la naturaleza en la mitología muisca. *Franciscanum revista de las ciencias del espíritu*, 148, 151-176.
- Campbell, J (1972). *El héroe de las mil caras* (Primera reimpression ed.). México D.F: Fondo de cultura económica (Ed.).
- Capra, F (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama (Ed.).
- Castro-Gómez (2010). Santiago. En *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la nueva granada 1750 - 1816* (pág. 350). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (Ed.).
- Cobaría, S (30 de Octubre de 2018). Entrevista Prácticas en el Cuidado del parto en la Comunidad U'wa. (A. Amaya, J. Barragán, & C. Moreno, Entrevistadores)
- Coelho, M., Camargo, A., Jaramillo, V., & Susskind, M (2013). Metodología de la historia oral en investigación de enfermería. En L. Do Prado, I. De Sousa, M. Monticelli, M. Cometto, & P. Gómez, *Investigación Cualitativa en Enfermería: Metodología y Didáctica* (pág. 253). Washington: Organización Panamericana de la Salud.

- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica (Ed.).
- Eliade, M (1996). *Lo sagrado y lo profano*. Bogotá: Labor S.A (Ed.).
- Fernández, D (2017). Memorias Mhuyscas, ¿recuerdos, imaginación, tradición p reconstrucción? En P. Gómez, & F. Reyes, *Territorios y memorias culturales muiscas: etnografías, cartografías y arqueologías* (pág. 232). Bogotá: Ediciones Usta (Ed.).
- Heidegger, M (2000). *Ser y tiempo*. Madrid: FCE (Ed.).
- Jiménez, E (2009). Vínculos de la mitología chibcha con la de otros pueblos americanos. En *Colección Hilando memoria indígena* (págs. 1-24). Bogotá: Fundación Universidad de América (Ed.).
- Luzardo, L (2012). *Aspectos pedagógicos del mito de Bagüe en la comunidad Mhuysqa de Bosa*. Universidad Pedagógica Nacional (Ed.).
- Manco, I (26 de Marzo de 2020). Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”. (J. Barragán, Entrevistador)
- Maturana, H., & Bloch, S (2002). *Biología del emocionar: respiración y emoción. Bailando juntos*. Barcelona: Dolmen Ediciones – Océano (Ed.).
- Maturana, H., & Varela, F (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen Universitaria (Ed.).
- Maturana, H., & Verden , G (2003). *Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano; desde el patriarcado a la democracia*. Chile: JCSAEZ (Ed.).
- Medrano, C. (2017) *La Reconstrucción de la Lengua Chibcha. Un Camino para la recuperación de la identidad*. Universidad Nacional Abierta y a distancia. Cota: Tesis de Grado.
- Morin, E (2015). *Enseñar a vivir, manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión (Ed.).

- Najmanovich, D (2008). *Mirar con nuevos ojos.*, Argentina. Buenos Aires: Editorial Biblos (Ed.).
- Najmanovich, D (13 de 06 de 2013). *Canal Denise Najmanovich*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=z1Z6uBZU5zQ>
- Najmanovich, D., & Droeven, J (1996). De la cibernética a la complejidad: el devenir de la reflexión. En *Más allá de pactos y traiciones, construyendo el diálogo terapéutico*. Buenos Aires: Paidós (Ed.).
- Pereira, J (2012). Excursión Étnica, Muiscas. Bogotá, Colombia. (Ed.) <https://www.youtube.com/watch?v=uIIhTmNEAoM>
- Quesada, Y (2019). Mitología muisca. Análisis comparativo entre el mito de Bochica y la película El Abrazo de la Serpiente. *Las ciencias sociales y la agenda nacional*, 15, 340-366.
- Restrepo, R (2015). *El retorno de la diosa*. Bogotá: Intermedio editores (Ed.).
- Rivera, S (2 de 11 de 2018). *Utopía ch'ixi" con Silvia Rivera Cusicanqui*. (Ed.) Revista de la Universidad TV Unam: <https://www.youtube.com/watch?v=pHJkCqe2gAk>
- Roncancio, A., Camargo, D., & Muñoz, N (2016). Consideraciones sobre un marco metodológico encaminado al análisis de textos. *Revista Sophia*, 109-121. doi:<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.374>
- Segura, A (2014). *Reconstrucción de la memoria muisca, historia del territorio indígena muisca de Cota*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (Ed.)
- Silva, M., Silva, G., & Miranda, A (2017). *Volantes de huso*. Sogamoso: Uptc (Ed.).
- Toro, R (2000). El eje potencial genético-integración. En *Biodanza* (pág. 300). Santiago: Cuarto Propio (Ed.).
- Uribe, D (2015). *La vuelta al mundo en 25 mitos*. Bogotá: Penguin Random House (Ed.).
- Varela, F (2002). *El fenómeno de la vida* . Santiago de Chile: Dolmen ediciones.



CAPÍTULO 2



**CONSTRUCCIÓN
DEL TEJIDO:
LA COMPLEJIDAD
DEL CUIDADO**



Construcción del tejido: La complejidad del cuidado

Puntos en la trama desde la complejidad del cuidado

Como menciona Maldonado (2018), es un arcaísmo hablar “de complejidad y un tema” en particular, así como abordar un fenómeno desde una sola perspectiva, ciencia o disciplina; en el caso de la enfermería, cuya semántica es una contradicción en sí misma, pues se aprende a cuidar? la enfermedad, no a las personas, es necesario reformular los marcos teóricos filosóficos sobre los cuales se sustenta académica y profesionalmente, los cuales han sido construidos bajo una visión netamente occidental e instrumental. Muchas personas dedicadas a cuidar la vida y la salud, si bien han abordado visiones más integrales del cuidado humano, otras aún conciben el cuidado centrado en diagnósticos, etiquetas, necesidades e intervenciones. El cuidado de la salud humana desde una mirada occidental y científicista no da cuenta de la vida, de la naturaleza, de la alegría, de la vitalidad, de la emocionalidad, de la salud mental, de la creatividad humana, menos aún de la inmanencia que implica vivir y cuidar lo vivo; visto como un instrumento, el cuidado gira en torno a lo patológico, a lo tanatológico, a la curación. La complejidad del cuidado debe ser recuperada, como un medio de aprendizaje de la vida y permitir la emergencia de nuevos marcos de pensamiento, que emerjan como un aporte pedagógico importante en la preservación, lo ecológico, la sustentabilidad y reconocer la sacralidad de la vida de la que hacemos parte.

Pensar la complejidad del cuidado, es retomar elementos de configuración de un aprendizaje, que parte de una cosmovisión ancestral situada y territorizada para habitar, aprender, convivir, preservar nuestro ambiente y la salud. Es reconocer, construir, resignificar la pedagogía ancestral para el cuidado de la vida y el ambiente.

Según Maldonado (2015) las ciencias contemporáneas de punta no estudian “objetos” sino problemas y especialmente de frontera (pág. 29). En este caso, las tesis planteadas por la complejidad en relación con el fenómeno de la salud abarcan estudios, análisis y posibles soluciones que requieren de conocimientos múltiples y no solo de una ciencia o disciplina. Visto desde esta perspectiva, el abordaje del cuidado humano centrado en la salud y la vida requiere ser pensado y configurado a partir de otros fenómenos, que involucran la vida en totalidad, así como las relaciones humanas, que están integradas en una red de relaciones. Desde hace varias décadas, el surgimiento de una nueva perspectiva filosófica ha emergido en la enfermería, reconociendo la importancia de las ciencias sociales y el rechazo de los métodos científicos de las ciencias naturales, en donde la experiencia vivida, el significado y entendimiento de los aspectos unitarios de la vida, no pueden ser descritos, analizados o explicados a través del objetivismo, la medición o la reducción (Mitchell & Cody, 1992).

Para la ciencia formal, se plantea desde el siglo XX que el conocimiento debe cumplir ciertos requisitos: ser universal, aplicarse a cualquier contexto, persona, lugar o situación, ser racional, sistemático, exacto, verificable y falible, alcanzado por medio de la investigación científica (Bunge, 1959); alternadamente y desde una perspectiva más amplia y consecuente, Bronowski afirma que la ciencia no es una mera recolección de datos, es la búsqueda para el descubrimiento de la unidad, en la compleja diversidad de la naturaleza o en la variedad de las propias experiencias (Bronowski, 1970).

En consecuencia, se hace necesario proponer una distinción entre *la complejidad* en términos de pensamiento y las *ciencias de la complejidad*, con el fin de hallar puntos de convergencia, debido a sus propuestas e intenciones. Las ciencias de la complejidad como la termodinámica del no equilibrio, caos, redes o fractales, abordan *problemas de complejidad*

creciente y su tendencia es científica, aunque con un quiebre de la ciencia tradicional occidental (Rodríguez & Aguirre, 2011, pág. 30) y por lo tanto, diversos modos de sintetizar y hacer ciencia, por su parte, el pensamiento complejo parte de un modo relacionar e interactuante y dinámico, en permanente transformación de la naturaleza.

El pensamiento complejo



Fuente: Diseño volante de uso muisca, (Silva, Silva, & Miranda, 2017).

La salud no es una representación o un objeto y no puede ser captada por vía análisis, sino por síntesis, no es un fenómeno simple y no puede ser reducido (Maldonado, 2019, pág. 164) por lo tanto, el cuidado de la salud, equivale al cuidado de la vida. En el abordaje del cuidado como complejidad, no es posible otorgarle una ubicación rígida dentro de un paradigma o limitarlo a un marco teórico, como se ha pretendido en el desarrollo de las llamadas disciplinas, en las cuales se limita el cuidado como concepto fijo o abstracto, el cual al pertenecer a la vida, no puede serlo de ningún modo. Se requiere abordar el cuidado desde el pensar – crear – habitar – promover, en su propia ética, estética y política, capaz de dar lugar a la diversidad y dinámica de la experiencia humana que es cuidar y no caer en el error de aceptar los juegos de palabras, como el caso del término *Biosicosocial*, abordaje que no es más que la insensata y vana intención, cuyos defensores han pretendido mostrar como holismo.

¿Por qué es necesaria una comprensión de la complejidad del cuidado?: porque el cuidado es complejo. Al revisar los planteos de reconocidos pensadores y pensadoras de la complejidad, es posible reconocer que a partir de la comprensión dinámica, transformadora, vital, relacional, natural y humana, el cuidado se configura como un aspecto pre ontológico, necesario para la existencia de la vida; los ciclos a través de los cuales la vida emerge, se configura, cambia y busca permanecer, son a su vez, manifestaciones de procesos que requieren cuidado y que a partir de sus interconexiones e interacciones es posible la existencia misma. Para Maturana y Varela (2003) la autopoiesis representa una estética relacionada con la forma en que la vida se construye, no es un estado de inmanencia creativa, sino de reciprocidad y afectación permanente dentro de la naturaleza, de la cual, paradójicamente hace parte. El planeta tierra como un super organismo vivo, integra los seres, la existencia de todo lo que habita, que conecta mediante el cuidado mutuo y de multiplicidad de relaciones, la complejidad misma dentro de un todo (s) mayor (res) que es pluriverso.

El cuidado se manifiesta en los seres vivos desde una *autopoiesis restringida*, en la que los seres, como sistemas autoorganizados que son, hacen parte integral de la naturaleza que al no autodeterminarse absolutamente dependen de ella para surgir, crecer.. y finalmente para dejar de existir, no somos seres independientes sino partes entre partes, ligados inextricablemente a la naturaleza y al todo en convivencia, sin límites absolutos, ni identidades esenciales (Najmanovich, 2020).

Una estética de la disociación, no tiene cabida dentro del cuidado, puesto que no es posible separarlo o individualizarlo. Para Boff el ser humano es ser en sí mismo, un modo de ser cuidado, en el cual se habita, se vive y convive (Boff, 2012), y es precisamente el cuidado el que aporta a la construcción de seres singulares, situados, históricos, y entramados. Si bien, se ha pretendido conceptualizar y encasillar el cuidado en definiciones, vale la pena preguntarse si este asunto es posible. A través de las denominadas *prácticas*, la enfermería, así como las ciencias y disciplinas de la salud, han pretendido mecanizar el cuidado y nombrar o etiquetar ciertas acciones “cuidados” que no son más que intervenciones

o maniobras, que, si bien requieren comprensión y habilidad, aportan al legítimo cuidado de las personas, pero no lo sustituyen, ni lo complejizan en esencia, por el contrario, lo rotulan y mecanizan.

Pensar en salud es equivalente a pensar en vida. Sin embargo, ni la vida ni la salud son realidades representacionales, no cabe aprehenderlas en una imagen, son alta y crecientemente contraintuitivas. A la vida, como a la salud, no se la ve, y ciertamente no con los ojos; se las imagina, y la imaginación desempeña el más fundamental de los roles frente a fenómenos, dinámicas y sistemas que no se agotan en una sola fotografía, y ni siquiera en un clip (Maldonado, 2019)

La brecha existente entre la teoría y la práctica, especialmente en la enfermería requiere reevaluarse, la sociedad insiste en ver a las enfermeras y enfermeros en el diario quehacer, más aún en las áreas clínicas y en las académicas, a buscar por todos los medios posibles de cientificar el cuidado bajo el manto del positivismo racionalista y su consecuente objetivismo, que todo lo mide, lo controla y pretende regular, con el propósito de crecer, ir hacia arriba en lo alto de la cúspide del conocimiento, en el escalafón absoluto válido y comprobado, que Najmanovich denomina la *inmaculada concepción de la ciencia* (Najmanovich, 2016). Si bien, se reconoce que muchas intervenciones de cuidado requieren pensarse, plantearse y llevarse a cabo mediante ciertos criterios y certezas, es necesario comprender, que el cuidado en sí mismo es mucho más amplio de lo que hasta ahora hemos demostrado en ciencia y que merece especial atención, para no fragmentarlo y pretender poner en práctica su aparente validez, por encima del fenómeno mismo.

La complejidad del cuidado puede percibirse en la cotidianidad, en los hechos emergentes y en los vínculos y relaciones que surgen a diario en las personas a quienes se cuida y a quienes cuidan. Cuando todo se sale de cauce, cuando las personas no responden a tratamientos o dejan de responder, cuando se fugan de las instituciones o se niegan a recibir atención, cuando nos preguntan motivos por los cuales enferman, cuando admiten conocer sobre la enfermedad y de cuidarse, pero no lo hacen, cuando aprendemos juntos del devenir de la vida, cuando nos afecta verles sufrir, cuando no hay respuestas, cuando nos dejan y no hay marcha atrás, cuando tenemos que optar por decisiones que llevan al deceso y aun así

seguimos cuidando y cuidándonos mutuamente; cuando somos nosotros o nuestras familias quienes ocupamos una cama de hospital, cuestionamos los protocolos o normas que hemos implantado, y cuando olvidamos el conocimiento que tenemos, sin la disposición a ser cuidados.

Una forma estética de reconocer el cuidado como un modo – de – ser puede observarse en la serie de Heidi Thomas “Llamen a la Partera” producida por la BBC de Londres basada en libro de la enfermera Jennifer Worth, en la que capítulo a capítulo el cuidado de un grupo de mujeres es humana y sensiblemente visible, en medio de situaciones complejas, cargadas de dificultades sociales, obviamente no alejada de ciertos ganchos romanticistas. Sin embargo, los hechos relatados en las escenas impactan y emocionan profundamente, como cuando la hermana Julienne decide no denunciar a una mujer que se ha realizado un aborto, lo cual era castigado con cárcel, para protegerle la vida y la de sus hijos o cuando cuida a una bebé con malformaciones, quien es abandonada desnuda por otra enfermera, en un cuarto con la ventana abierta para que muera más rápido de frío o algunos sucesos en donde las parteras deben hacer peripecias para poder proteger y cuidar la vida de las personas de un sector de Londres. El cuidado como un acto colectivo y entramado puede verse en uno de sus capítulos, en donde *Chummy* una enfermera novata, está embarazada y repentinamente tiene una hemorragia antes del parto, la cual la obliga a acudir al hospital. En medio de la situación, se presume que Chummy siendo parte del equipo de parteras, debería ser cuidada y atendida por ellas en sus labores de parto, lo cual no ocurrió, estuvo bajo los cuidados de otros. Para asumir la zozobra, las parteras decidieron reunirse y en silencio, tejer juntas una manta, aportando un cuidado para sí mismas y para Chummy, en un elemento que simboliza una forma conocer, convivir, sentir y celebrar la nueva vida, en medio de una situación aparentemente adversa (Thomas, 2012). La construcción colectiva del conocimiento constituye una estética paradójica, vital, dinámica e implicada donde la comprensión nace de nuestra experiencia como seres humanos vivos, capaces de cartografiar el mundo, sin pretender jamás representarlo (Najmanovich, 2016). Por otra parte, el cuidado, no puede ser abstracto, y se ha relegado a tal punto, que aparece invisible ante el mundo, apartado de nuestra propia convivencia y relegado a oficios y costumbres. Esto fue posible porque para muchos cuidar es algo obvio, algo que carece de importancia, que se da per sé y de forma oculta en las relaciones humanas.

Un ejemplo de la cotidianidad en la atención en salud, se da cuando una persona se recupera de una enfermedad, se afirma *que el tratamiento fue muy efectivo, que el manejo médico fue excelente, la cirugía un éxito*; sin embargo, poco se reconoce del cuidado, no se afirma que fue bueno e importante, porque se hace invisible. Esta invisibilidad, viene del hecho, de que nos educaron y seguimos educando bajo una imagen y una representación del mundo en la que prima la objetividad y la verdad – falsedad que nos impone el determinismo (Najmanovich, 2016, pág. 7), en la que la acción - efecto, son profundamente válidos e irrefutables, no pueden ser sometidos a ningún tipo de objeción y en donde la verdad absoluta de unas disciplinas predomina sobre las demás. El asunto surge de la exigencia objetivista de algunos científicos, al pretender construir un conocimiento válido, controlado y evidenciable, alejado de la experiencia de los seres humanos y erigido a través de una mirada absoluta que se impone externa y delimitada, que pretende que todos los seres humanos percibamos del mismo modo y que formemos las mismas imágenes, porque al no hacerlo, seríamos consideramos desviados (Najmanovich, 2016, pág. 8).

Ni pacientes, ni usuarios, ni clientes, sino seres singulares

Las diferentes visiones de *persona* han sido enmarcadas históricamente como *pacientes*, lo que ha permitido el alejamiento de la comprensión humana en la atención en salud. A nivel general, a las personas se nos somete a un cambio de rol, según las circunstancias o eventos que vivimos, nos convertimos en una etiqueta que nos diferencia de otros, en la universidad somos *estudiantes*, para el mercado somos *clientes*, y en el hospital somos *pacientes*, nada más reduccionista que éste término para denominar a las personas dentro de nuestros obsoletos sistemas de salud y nada más contundente para quienes cuidamos profesionalmente que aún vemos a las personas como *alguien paciente* pasivo (a), sumiso (a) y silencioso (a) que no participa activamente en su proceso. Los creadores de modelos de atención sanitaria bajo el capitalismo imperante en muchos países, han propuesto cambiar el nombre de paciente por *usuario*, nada más coherente con la intención, en la que en ningún caso, somos personas, sino que hacemos uso y compramos costosos servicios de salud. Si la salud es entendida como algo más que un estado de bienestar, este proceso y

vivencia imbricada en el ser humano, es construido, pensado y sentido en la cotidianidad de la gente, por lo tanto, es configurado con participación activa y permanente del cuerpo; no somos ni objetivos, ni subjetivos, creamos un mundo complejo y lo habitamos desde nuestra corporalidad, afectividad, pensamiento, imaginación, y estamos situados en un ambiente y una cultura en interacción constante (Najmanovich, 2016, pág. 12).

Nuestra mirada biomédica y en ocasiones, el complicado y escindido conocimiento sobre el cuerpo y la enfermedad, han hecho que nos creamos poseedores de la verdad absoluta y que nos dediquemos a ofrecer charlas y talleres, para “enseñarles” a las personas cómo deben cuidarse, dormir, asearse, comer, como si se tratara de crear manuales de instrucciones para la vida. No obstante, sería un sin sentido desconocer la importancia de la educación para la salud, aunque es fundamental replantearnos la forma en que se educa y ser participantes activos con los otros y otras, tener disposición para generar y construir saberes comunes, mediante el diálogo y la cultura, elaborar rutas que permitan retomar formas de cuidado singular, local y comunitario, a través de relaciones, de los afectos, propender por el *saber ser*, el *saber estar* y el *saber cuidar* y cuidarnos en vínculos permanentes de transformación y comunión. Mi planteamiento se orienta a que los profesionales del cuidado, requerimos ser sabedores de nosotros mismos, antes que nada, ser seres comprensivos, inacabados, corporales y afectivos, que reconocemos nuestra propia humanidad con todo lo que implica: luces, sombras e incomprensiones, para contribuir a un conocimiento del propio entorno, singularidad y cultura, para luego ser - y - estar con – otros en una vivencia permanente de cuidados. La salud debe ser entendida como una vivencia global y afectada por el todo: la salud del agua, del aire, de la tierra, que repercuten directamente en la nutrición, respiración, hidratación; la salud de las plantas, bosques, de los animales, de las personas con quienes convivimos o no, pero que hacen posible el diario vivir. La salud y la vida de quienes acompaño en el aprendizaje, que acuden al profesorado no solo para aprender, sino para ver y convivir, como ejemplo de lo que hacemos y por supuesto, la salud de quienes enferman, necesita tratamientos y cuidados más humanos, sentidos, antes que un arsenal de equipos, fármacos y protocolos. No desconozco la utilidad o importancia de estos elementos, pero sí destaco el hecho de que no pueden seguir siendo lo más importante, lo que más se cuida y lo

que más adquiere relevancia en la atención en salud: cuentas, facturas, pagos, autorizaciones. Todos los profesionales de la salud y la humanidad son *humanos*, no pueden diferenciarnos los títulos y los conocimientos científicos en sí mismos, sino la disposición permanente de la esencia que somos para estar – con – y – por – otros en la continuidad de la vida.

La postura occidental y mecanicista, nos ha impuesto jerarquías, implantado supremacías y humillado a quienes no respondemos a tales exigencias; dejamos de ser y de percibir por el hecho de tener un título, o por el hecho de cuidar. Existe una franca arrogancia en muchos científicistas del área de la salud y muchos también caemos en ella por *saber más* aparentemente, por ser *más que otros*, por tener la pretensión de la verdad absoluta. Cuando abandonamos la estética de la simplicidad que supone el conocimiento como formación de una imagen interna de un mundo independiente y abrimos nuestro pensamiento a la complejidad de la experiencia, el saber humano se nos presenta con múltiples rostros, fruto del encuentro, intercambio que configura a la persona y su mundo (Najmanovich, 2016). En la propuesta epistemológica actual, las enfermeras llamadas *teóricas* reconocen a la persona dentro de un metaparadigma, como algo externo, abstracto, fuera de nosotros mismos, las personas somos quienes habitamos el planeta, quienes estamos aquí en convivencia, no afuera, somos quienes vivimos permanentemente la experiencia del vivir y compartir.

¿El cuidado objetivo?



La primera cuestión a revisar es la que yo llamaría, las necesidades conceptuales, lo cual significa que la conceptualización no debería estar fundada en una teoría del objeto, ya que el objeto conceptualizado no es el único criterio para una buena conceptualización. (Foucault, 1988, pág. 4).

Los científicos positivistas argumentan que toda disciplina tiene un *objeto* de estudio sobre el cual se establece el desarrollo del conocimiento únicamente a través de procesos investigativos con métodos consecuentemente rígidos, desarrollados especialmente en el siglo XX y que conducen a una verdad científica, absoluta, certera y veraz (Najmanovich & Lucano, 2008, pág. 127). Bajo esta metáfora ilusionista el cuidado debe entenderse tácitamente como el objeto de estudio, por ejemplo, de la enfermería. Tal pretensión es aceptada irrefutablemente por muchas personas. Sin embargo, la cuestión va mucho más allá de considerar al cuidado un objeto a priori y tajantemente taxativo de una disciplina. Durán (2011) establece varias premisas para el desarrollo de la ciencia enfermera con base en planteamientos de otros autores y propone que es posible configurar el desarrollo científico de la disciplina, pero en la rigurosidad racional, en la relevancia empírica, la verificación, el poder explicativo, la predictibilidad, entre otros aspectos (p, 75) que están profundamente ligados y arraigados al objetivismo. Afirma que los hallazgos deben ser sometidos a interpretación intersubjetiva de las académicas y que tales interpretaciones deben ser de conocimiento público, dentro del criticismo y la demostración, a través de la valoración empírica con otros clientes y situaciones... de otra forma se torna en una mera ideología. (p 74); este planteamiento deja de lado a las personas que ejercen el cuidado y los demás participantes, quienes también tienen voz frente al proceso y niega toda posibilidad que emerge en la cotidianidad, que es espontánea y vital y que no puede, ni debe ser sometida a tales pretensiones de la evidencia científica, mediante el control y el uso casi obligado de dispositivos. Para (Najmanovich, 2020), *los modelos de control son constructos imaginarios encarnados en dispositivos y para ser eficaces, tienen que ser aceptados, el "truco" fundamental es hacernos creer que son inevitables, naturales, necesarios. El primer paso para salir de todas las capturas es deshacer el hechizo de la "inevitabilidad", dejar de aceptar la idea de lo "natural" como algo dado y por tanto obligado, dejar de sacralizar los dispositivos.*

El conocimiento en sí es construido colectivamente, es configurado a partir de encuentros con el mundo, no para reflejarlo sino para darle sentido a la propia experiencia, singular y colectiva (Najmanovich, 2016, pág. 18). La cuestión radica en la práctica, pues la filosofía del cuidado es cotidiana, se teje en todas las relaciones del ser humano y de la naturaleza; de esta

manera, la estructura del conocimiento enfermero está anclada bajo una jerarquía que exige la prescripción de cuidados en el último nivel como algo concreto, y el nivel superior como lo abstracto, en medio de la cual se sitúan los modelos y las teorías, que se formulan como constituyentes del conocimiento enfermero, así como la formulación de tipologías, dominios, diagnósticos y etiquetas sobre el conocimiento de las patologías, del cliente, las transiciones, interacciones, el proceso el ambiente, entre otros, centrados en el mantenimiento, promoción o facilitación de la salud (Duran, 2011, pág. 18).

Este panorama se estructuró desde la ciencia empirista, para encontrar una aparente objetividad en la construcción del conocimiento. Las bases sobre las cuales se cimientan estas *razones*, tienen su origen en el pretendido progreso de la razón, muy similar a la forma que los cuentos de hadas o las creencias religiosas lo han hecho, para hacer creer a la humanidad en la *inmaculada concepción de la ciencia* (Najmanovich, 2016, pág. 183). El fundamento del representacionismo, la creación del concepto de realidad, la geometría, crearon filosofías objetivas, técnicas, procedimientos y protocolos fijos a fin de controlar y regular la naturaleza. La filosofía del cuidado se crea en la vida misma, no de la nada, como pretendió Descartes, cuyas reflexiones y dudas nacieron en una crisis profunda de saberes y no como una iluminación, puesto que necesitamos liberarnos de la tiranía metódica que se convirtió en un chaleco de fuerza, especialmente en las ciencias humanas, abrimos a la multiplicidad de significados y formas, renunciar a un saber garantizado y absoluto (p. 139 -146).

El cuidado es integral

*Sabiduría es el manejo perfecto del conocimiento,
Sabiduría es degustar y vivir lo que se da en el espíritu.*

(Comunidad Carare, 2018)

La disociación entre teoría y práctica especialmente en enfermería es un debate permanente e inacabable, que surge precisamente en la raíz misma de la ciencia, pero especialmente del mundo objetivista que ha generado el pensamiento dicotómico y nos ha convencido de que la teoría es una, formal, precisa y la práctica otra, muy distinta de “aplicar lo que

se sabe”. La generación de nuevas metáforas y una estética propia, tanto en el pensamiento como en la acción del cuidado, presupone una forma preestablecida en la que las enfermeras (os) *son*, una *representación clara* de lo que debe ser un profesional de enfermería. Tal estética se ha generado a partir de la historia misma, de quienes la han practicado y de quienes la han pensado e impuesto, así como se pretende: moderna, en el seno de la clase burguesa británica, en la guerra, acomodada de símbolos, prácticas, rituales o dogmas, pero también relegada y poco valorada en algunas regiones, estigmatizada bajo un oficio, como un quehacer médico. Por lo tanto, recuperar la orientación del cuidado desde la profesión enfermera a partir de la resignificación de su nombre, de la importancia del cuidado de la vida humana y consecuentemente su salud, como un aspecto imbricado y no dicotómico como la salud – enfermedad, implica la configuración de nuevas formas de cartografiar en la multiplicidad de opciones que deviene cuidar.

Cuidar es a la vez pensar, sentir y actuar intrincadamente; a través de nuestra experiencia damos cuenta de este hecho, ninguno de los aspectos por sí solo, es más importante que el otro, o tiene mayor preponderancia. Las personas somos un todo unificado y nuestra corporalidad, mente, espíritu, están presentes en la cotidianidad de la vida y se entrelazan con otros puntos de una trama a la que pertenecemos. El aprendizaje del cuidado mutuo se construye en la colectividad y com – unidad. La *meta* del cuidado no es un asunto radicalmente disciplinar, ni un aspecto teórico que deba pensarse en abstracto, es poder generar en comunión, un cuidado tangible de la vida y su intrincada salud es aportar para entretejer las infinitas posibilidades de la existencia. Es construir juntos una ecología de la salud planetaria, de la cual se deriva la nuestra como humanidad, así como la comprensión de una salud pública inmersa dentro de la salud general y no como una línea o un aspecto o disciplina, aislada y privilegiada de un reducido grupo de personas (Najmanovich, 2020).

El cuidado de *los enfermos* supone una entidad permanente y dicotómica salud – enfermedad ¿qué tipo de cuidado debe ser brindado? ¿instrumental? ¿asistencial? ¿técnico?, ¿médico administrativo delegado? ¿relegado? El cuidado es connatural a la vida y, por tanto, su esencia es indisoluble (Najmanovich, 2019) ¿Qué implica entonces cuidar la vida? Cuidar la vida

es vivir en plenitud, procurar a otros como seres vivos y a lo existente, el lugar que tienen en la trama, aportar, ser útil en esencia y presencia, es paradójicamente, hacer presente las bases existenciales del cuidado esencial y crear nuevas formas, encontrar nuevos caminos y sendas, que nos conduzcan a generar un lenguaje vital, alejado de la estandarización, jerarquización y el reduccionismo, que nos permita comprendernos y comprender al otro y otra desde su verdadera esencia y humanidad.

Carper a través de un análisis del *conocimiento enfermero*, destacó cuatro patrones que permiten reconocer las formas manifiestas y constantes en que se presentan los fenómenos de enfermería (Gómez & Gutierrez, 2011), uno de ellos es el patrón estético o arte de enfermería, yo diría *del cuidado humano*, en relación con la expresión singular de imaginaciones, circunstancias, significados, posibilidades visibles en los actos de cuidado, actitudes e interacción entre las personas y su transformación permanente (Duran, 2011, pág. 29). Requerimos construir colectivamente este punto de la trama del cuidado y pensar de otras maneras sus problemas, para reconfigurarlo y darle el sentido que requiere la estética del cuidar, que se refleja en las palabras, los diálogos, los modos de ser, estar y vivir el cuidado en la interacción permanente de los seres singulares que somos, en interacción dinámica.

El cuidado como fenómeno social – cultural entramado

Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.

Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora su voluntad, el retirado del mundo conquista ahora su mundo.

Tres transformaciones del espíritu os he mencionado: cómo el espíritu se convirtió en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño.

(Nietzsche, 2012)

Repasando a Nietzsche aparece la transformación como camino, como oportunidad, como posibilidad cuántica; trascender del peso, de la carga, de la individualidad, de la lucha, a la inocencia para descubrir un mundo nuevo, con ojos inocentes, el juego de la creatividad existencial. Es posible

la transmutación personal, entrar en la propia observancia de la conciencia y unirse a la inteligencia colectiva, para crear universos de posibilidades. Al apreciar la vida y su connatural cuidado, se pasa del pensamiento de la escisión, a ser el observador y el observado, inserto y conectado en ella, como los remolinos que hacen posible las formas allí contenidas, las ondas, los movimientos, las cosas, la vida. En palabras de Bohm *no podemos enfrentarnos a las cuestiones mientras estemos atrapados en un modo pensar que intenta analizarse a sí mismo, según la presunta separación entre el modo de pensar y el contenido del pensamiento que es su producto* (Bohm, 1998), esto significa el proceso de transformar, como la causa integrativa en sí misma.

Las partículas subatómicas, no son «cosas» sino correlaciones de «cosas» que, a su vez, son correlaciones de otras «cosas» y así sucesivamente. En la teoría cuántica nunca se llega a una «cosa»; siempre se trata con correlaciones entre «cosas». (Capra, 1996).

El engranaje fragmentado de la ciencia del cuidado, los modelos y las teorías de enfermería, de la acción del cuidado vertical, instrumental, dependiente y poco reconocido, con trasmisión de información, no es más que un aprendizaje incompleto, en donde se replica una rutina panóptica. No muy tarde debe emerger la conciencia dormida en nuestro propio ser, que no acepta ir por la vida sin cuestionarse; debemos preguntarnos ¿Cómo lograr la integración y reconocimiento del ser humano desde nuestro rol cuidador?, ¿la enfermería cuida la salud y la vida realmente?, o ¿sirve al mecanismo humano de la enfermedad?, no en vano Capra sostiene que el conocimiento intuitivo, se basa en la experiencia directa y no intelectual que surge durante un estado expansivo de la conciencia; tiende a ser sintetizante e integrador (Capra, 1998).

Para mí la enfermería, aquella profesión representada por un significativo y alto número de mujeres, puede tener en esencia, una base ecológica, circunscrita al cuidado, a la tierra, a la luna, al interior, a la conservación nutricia, y sin embargo, es en extremo pragmática en muchos escenarios, circunscrita y apegada al dominio de lo masculino, a la enfermedad, a lo patológico y lo realmente impactante, así es en la educación y seguimos insertos en ella.

El esquema tradicional de la educación en salud, ha estado históricamente enmarcado en el modelo flexneriano que impactó considerablemente la medicina y por ende la educación profesional en salud, cuyo enfoque es principalmente humano y aparentemente centrado en la integración del ser. La legitimación de enfermería como profesión y su proceso de formación académica, surgió en Europa con Nightingale durante la guerra de Crimea. Ella inició la formación de mujeres a partir de premisas como la guerra y la disciplina militar, entrenamiento de diaconisas y experiencia en el cuidado. Según Noreña, Moreno, Fierros & Sánchez (2013) la historia del desarrollo de enfermería adoptó un proceso de *enseñanza – aprendizaje* fundamentado en el modelo biomédico que aportó en el inicio de la profesión la organización de los conocimientos y las bases pedagógicas, las cuales fueron determinadas e influenciadas por las corrientes educativas positivistas y la concepción de individuo que se deseaba formar (Noreña, Alcaraz, Amador, & Ramos, 2013).

La hegemonía médica aún impera en la salud, pero no en el avance de la enfermería como cuidado que es emergente, desde una base epistémica recién construida, principalmente en el continente suramericano; la transformación de la comprensión no solo requiere desplegarse en el ejercicio profesional, sino integrarse desde la educación y el aprendizaje común. Indudablemente, es un modo de pensamiento, que da pasos desde la fragmentación, hacia la integración. Todo el proceso se ha querido mantener por cerca de 150 años y sostiene la educación profesional dentro de un modelo tradicional y conductista, que inicia su revolución, en un acto creativo que se gesta desde América del Sur.

El Sur se propone como una forma de visibilizar múltiples cosmogonías, que permitan la construcción de conocimiento a partir de saberes de actores específicos entre las personas que conforman la enfermería y las comunidades que cuidan, quienes desde su diversidad aportan otras formas de entender y comprender el mundo en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje y salud (Mejía, 2015). A partir de este pensamiento, requerimos reconfigurar las concepciones y pensamientos en torno al cuidado.

El re encuentro entre los procesos de aprendizaje y conocimiento entre el norte y el sur, se dará de acuerdo a las condiciones emergentes, que tendrán como principio la integralidad del ser humano, el entorno, la cultura, el

cuidado y la vida como actos indisociables de la educación y la pedagogía. Así, el cuidador o cuidadora profesional en plenitud realizan acciones que humanizan el entorno pedagógico a través del lenguaje afectivo, su práctica creativa, sensible y reflexible, donde se sabe cómo aprendemos mutuamente; es permitir la construcción en armonía de saberes de seres holísticos que crecen desde la concepción del buen vivir. (Mejía, 2015).

Si la enfermería se enmarca dentro del contexto de la vida, requiere repensarse y transformarse desde el cuidado como esencia fundamental de lo femenino, del acto conservador y nutricio por existencia ¿su aprendizaje sucede en contextos vitales, donde la vida es sagrada y no profana y patológica, donde aprendo de mi propia vida, de mi propio cuerpo cuidado y de manera sentida dispongo integralmente mi ser para cuidar a otros y otras?, por lo tanto, la educación hacia el cuidado, requerirá también reconfigurarse.

Intenciones y sentires pedagógicos del cuidado

Entender la educación hacia el cuidado desde el aprendizaje de la vida misma, es un reto permanente. Enfermería tiene como eje el cuidado de la vida y la salud de las personas y ¿Qué se aprende en los programas y las escuelas de enfermería?: patología, diagnósticos y acciones, etiquetas, relaciones causa – efecto, en el curso de la vida y la enfermedad como un campo de acción o de control. La importancia de la enfermería en la academia, es llevarla a un *estatus de ciencia*, a través de una racionalidad teórica, la cual genera aún más brechas con la práctica, de ahí que en mayor proporción, su filosofía continúe siendo *la lógica positivista*, que permite explicar y predecir a partir de hipótesis, del cual se crean indicadores empíricos que han estandarizado a las personas y creado procesos de “enseñanza – aprendizaje” sobre el control y la verdad absoluta, que dan origen a la estructura sintáctica de la disciplina o forma de operacionalizar la supuesta verdad y su verificación a partir del método científico, cartesiano, newtoniano. Hemos observado en nuestra cotidianidad educativa, que esta visión de reacción lleva a que el aprendiente no logre comprender procesos humanos y se le dificulte transitar entre la teoría a la práctica, así como sentir, expresar, identificar e interpretar y dar sentido a las distintas

situaciones a las que se enfrenta con el sujeto de cuidado (Castro & Pereira, 2011) más aún, a convertirse en profesionales fríos, rígidos y enfermos dentro de la misma estructura de la que hacen parte, a la cual sirven.

Que emerja la intención de un nuevo modo de pensar – ser - estar en enfermería no es algo nuevo, algunas de las denominadas *teoristas* reconocidas de la enfermería, se aproximaron a conceptos holísticos: Martha Rogers formuló el Modelo de los seres humanos unitarios basada e influenciada en la teoría de la relatividad de Einstein; Hildegard Pepleu propuso el cuidado basado en una relación de reciprocidad persona a persona; Jean Watson aporta las bases del cuidado humano y Madeleine Leininger basa su modelo de cuidado cultural en el modelo del sol naciente. Muchas enfermeras asistenciales no logran comprender la aplicabilidad de los modelos teóricos, ya que éstos nunca no podrán representar nada, ni *atrapar una aparente realidad*, para dar respuesta a la práctica de cuidado, de la que se espera socialmente, un quehacer permanente y poco reflexivo.

Hablar de ciencia en lo cotidiano se asume desde lo lineal y mecanicista, se presume desde la dicotomía saber – pensar, se estiliza en esbozos de textos que no dejan de ser más que eso y de libros cuya lectura llena, pero no alimenta. Hablar del paradigma de la complejidad, es permitir que aquello que se sabe, en lo que se apoya y se nutre el entramado, es algo que hace parte de un tejido, lo cual fluye profundamente en la vivencia cotidiana, que puede llevarse a la existencia y al cuerpo, de maneras casi mágicas, insospechadas y sorprendentes, una transformación, una metamorfosis, algo indescriptible. Acercarnos a la complejidad, convertirnos en mediadores activos y singulares del mundo, es ser en sí mismos una posibilidad; es comprender, que no solo existe un conocimiento rígido y comprobable empíricamente, sino un devenir, en el que el ser humano puede aprender y reencontrarse consigo mismo, en una profunda transformación de valores y de actitudes, de la estética cognitiva, de las emociones y de los modos relacionales (Najmanovich, 2008, pág. 27).

A partir de varios abordajes académicos, de conversar con muchos seres humanos, coincidir en sus propuestas y de disentir otras, podemos encontrarnos en este camino, con un pensamiento diverso, intrincado, emergente, no dicotómico, auto organizado, diverso y estéticamente

complejo. Ha sido un descubrimiento dismorfo, en el que la comprensión de la complejidad se hace cada vez más visible y se aleja del mito de la objetividad, tan arraigado en este camino de la ciencia moderna, que parece entrar en decadencia, darnos la posibilidad de movernos en la dinámica y multidimensión en la que estamos inmersos, de la que no podemos ver desde afuera (Najmanovich, 2016, pág. 4).

Queda en este recorrido la intención de trasgredir las fronteras mentales que nos dividen, vincularnos a una nueva conciencia, cruzar fronteras y también disolverlas, urdir otras tramas y comprenderlas de maneras distintas a las de la ciencia clásica y el pensamiento lineal (Najmanovich, 2008). Ya no es posible negar la sensación entrañable que despierta esta comprensión, que va transformando, a través de las palabras, de las emociones, de las conversaciones e imágenes que se van tejiendo progresivamente.

Poder ver el mundo con otros ojos y asumir un nuevo modo de pensar, sentir y actuar son los pasos que la complejidad nos invita, para asumir una filosofía del movimiento y del tiempo como creador, en un constante devenir (Maldonado, 2013, pág. 50).

La estética de la complejidad del cuidado: una mirada del arte andino

En este punto de la trama se recobra el relato oral de la historia de vida de Ismael Manco, que nos permite adentrarnos más, en los terrenos de una estética vital, entretejida con la historia y la singularidad, a propósito del reconocimiento del patrón estético del cuidado:

Mi decisión por el arte no fue un asunto que asumí por resolver la vida económicamente, sino por un proceso circunstancial, desde niño fue para mí algo en lo que tenía que involucrarme de manera cercana, una relación de verdad, por eso no estudie arte porque me iba a llevar a pensarme en el dinero y beneficiarme de eso, entonces no lo asumí así, sino por conectar el lenguaje del arte como expresión. Inicé un juego en el lenguaje del arte desde que tenía unos cuatro o cinco años, los traumas de niño hacen que mis recuerdos sean muy antiguos, y tengo muy claro cuando pensaba que hacer dibujos era una exploración que debía hacerse bien, para establecer mi proceso creativo, sentirme bien y cómodo cuando lo realizo, me lanzo

con libertad y tranquilidad de potenciar la curiosidad que me produce, porque si asumo otras circunstancias se ve afectada y la curiosidad para mí es muy importante, porque es lo que me impulsa y alimenta el proceso creativo (Manco, Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”, 2020).

No conecto mucho con el término de artista, porque para mí es más importante la siembra y cultivar el pedazo, tuve una primera lucha en el acto mismo del dibujo porque la gente me decía que pintara, que utilizara el color y conecté con mi propia búsqueda de dibujar, con lo que sentía, y eso ya compromete mi vida, porque es una decisión que compromete todo y también por el hecho de involucrar la agricultura en la obra involucro otra parte de la vida, muchos de los dibujos son itinerantes y efímeros, tengo dibujos de muchos años que se han desdibujado y es establecer que la obra no es un objeto, sino que también es parte de la vida; se han dañado, se han roto, es un ejercicio de lo efímero, que es la vida, ya que la vida es así y sucede. La agricultura para mí es la esencia, está presente como una posibilidad de comunicación estética, pues son ejercicios vitales, que involucra la temporalidad (Manco, Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”, 2020).

La cognición es un acto estético en sí mismo y paradójicamente, toda la estética posee un acto cognitivo. Si se analiza este planteamiento desde el punto de vista de la mente y la conciencia, se requieren complejos procesos de interconexión, para que los actos creativos se produzcan y que éstos por sí mismos, representen expresiones diversas e interconectadas, entre quien las produce y quien las percibe, dando como resultado un nutrido proceso de aprendizaje permanente. La creatividad es la manifestación del acto creador del universo, una transición del caos al orden, en el que se crea, se expresa y se desarrolla la vida en todas sus manifestaciones; una característica, que es propia de la naturaleza y de sus seres, hace posible que seamos en una misma esencia: creaturas y creadores. Esta es una valiosa oportunidad que se nos presenta, para crear entre nosotras y nosotros mismos a través del arte, ser protagonistas de los cambios y la evolución humana desde nuestro aprendizaje vital. No es indispensable que las personas poseamos habilidades artísticas especiales, solo desplegar nuestra creatividad como la esencia del acto de aprender, el cual es un estado de aumento de la energía, que nos da la posibilidad de una nueva

percepción desde la integralidad corporal; sin embargo, esta capacidad se encuentra limitada a la percepción visual por la rígida estructura del conocimiento reduccionista y la educación conductista, que no permite una expresión libertaria de nuestra propia esencia y aprendizaje.

Se requiere despertar al ser humano en la expresión natural de sí mismos y mismas e integrar la acción y el resultado de las obras humanas como arte. Esta idea debe estar alejada de la técnica, la métrica y el uso de este como resultado, ya que debe permitir la expresión de la creatividad como una función natural e inherente a los seres humanos, contenida en las células y en los sistemas vivientes; es la posibilidad de ser siempre una semilla, que nace, crece, da frutos y evoluciona, para ser y expresarse en el mundo. La expresión estética mediante el arte en cualquiera de sus manifestaciones requiere aquello que Wagensberg (2004) denomina comprensión e intuición, asociados al gozo intelectual que produce dar saltos en el descubrimiento y aprendizaje del mundo y el universo, en este caso del cuidado, como experiencia y representación de vida e historia. Como lo manifiesta este mismo autor el “gozo intelectual es el concepto más relevante del conocer, educar quizás consista sólo en enseñar a gozar, a gozar el estímulo, a gozar la conversación y, sobre todo a gozar la comprensión” (p. 43).

Dentro del aprendizaje y más aún en el cuidado, requerimos romper estructuras creadas por la represión de nuestra creatividad al aprender y cuidar, las cuales han estado inmersas en la cultura, nuestra educación, nuestra niñez. La represión provoca la limitación, la parálisis, la mecanización, la pérdida del equilibrio y la despersonalización, es decir, nos convertimos en un producto más del sistema y autómatas del conocimiento rígido y fragmentado. Toda mente humana se verá confrontada a la adquisición de nuevo conocimiento, por lo cual requiere estímulo, conversación, comprensión, intuición y gozo intelectual, para regocijarse en su aprendizaje y ser capaz de construir un mundo con su pensamiento y corporalidad. Por esto, los encuentros humanos deben seducir, proveer estímulos, plantear enigmas, problemas, conjeturas (Wagensberg, 2007, pág. 53).

El arte como expresión estética, impulsa permanentemente el acto creativo en todos los aspectos de la vida: el aprendizaje, la creación, el mundo, el entorno y nuestras relaciones como una expresión plena del universo, presente en cada una y uno de nosotros, como en el caso del *Canto de las habas*, una configuración del cuidado encarnado y vivo. El abordaje del arte en la educación, parte del origen y de la manifestación de lo vital, sentir la vida y conectarse a ella. Por medio del canto, la pintura, la danza, la poesía, podemos conectarnos con el acto creativo y expresarlo, aprender sin juicios, sin técnicas, de una forma libre y auténtica, para romper la represión y permitir la expresión de los potenciales humanos.

No somos una “parte” de la naturaleza, estamos embebidos en ella.

Por ésta razón, los diversos escenarios humanos, como los educativos y del cuidado, parten de una mayor intercomunicación entre las diversas ramas del saber y del ser, poniendo énfasis en las ideas más que en las fórmulas, en la totalidad más que en los fragmentos, en el sentido más que en la mecánica, es decir, implementar la comunicación como estrategia en la percepción creativa, no solo en la ciencia, si no en el arte; sin embargo, actualmente existe una ruptura de la comunicación dentro de la ciencia, debido a que surgen discontinuidades entre los lenguajes formal e informal usado por los científicos; la única manera de liberar este bloqueo comunicativo, sería la de mantener las discusiones con un espíritu de diálogo libre en las diferentes comunidades humanas. Sin embargo, la ocurrencia del gozo intelectual, es una complejidad perceptible en su globalidad, difícil de comprimir en el lenguaje para trasmitirla a otras mentes (Wagensberg, 2007, pág. 47); cada ser humano en su más compleja esencia puede encender la llama del aprendizaje, del descubrimiento y la comprensión y del cuidado mismo, sin empaquetaduras, para llegar al clímax que solo la vida en esencia produce.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boff, L (2012). *El Cuidado Necesario* (Primera ed.). Madrid: Trotta (Ed.).
- Bohm, D (1998). *Bohm, D. (1998). La totalidad y el orden implicado.* Barcelona: Kairós (Ed.).
- Bronowsky, J (1970). *New knowlegdein human values.* Chicago: AH (Ed.).
- Bunge, M (1959). *La ciencia, su método y su filosofía.* Springfield: Metacientifics queries (Ed.).
- Capra, F (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.* Barcelona: Anagrama (Ed.).
- Capra, F (1998). *El punto crucial : ciencia, sociedad y cultura naciente.* México D.F: Pax México (Ed.).
- Castro, M., & Pereira, (2011). Integral care: conceptions and practices of nursing professors. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(3), 486-493.
- Comunidad Carare (2018). *El sendero de la eternidad. Ley de origen, palabra ancestral* (Segunda ed.). Bogotá: s/d.
- Duran, M (2011). *Enfermería: desarrollo teórico e investigativo* (Primera ed.). Bogotá: Unibiblos (Ed.).
- Foucault, M(1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3).
Obtenido de <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A>
- Gómez, O., & Gutierrez, E (2011). *La situación de enfermería; fuente y contexto del conocimiento de enfermería.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Maldonado (2019). Salud y/como grados de libertad, Colección Complejidad y Salud. En J. Vivas, S. Galvis, J. Bonilla, L. Gómez, & C. Aristizabal, *Historia, conceptos y ejes* (págs. 148-178). Bogotá: Universidad del Bosque.
- Maldonado, C (2013). *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad.* Bogotá: Desde Abajo.

- Maldonado, C (2018). Bioeconomía, biodesarrollo y civilización, un mapa de soluciones y problemas. En *Epistemologías del Sur para germinar alternativas al desarrollo* (págs. 57-21). Universidad del Rosario.
- Maldonado, C (2018). *Construcción de problemas de investigación: diálogo entre el interior y el exterior*; Editor: , pp.49-65. Medellín: Universidad de Antioquia-UPB.
- Maldonado, C (2018). Pensar y formular problemas en ciencia y filosofía. En *Construcción de problemas de investigación: diálogo entre el interior y el exterior* (págs. 49-65). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Maldonado, C (2019). Salud y/o como grados de libertad. En *Colección complejidad y salud* (Vol. 1).
- Manco, I (26 de Marzo de 2020). Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”. (J. Barragán, Entrevistador)
- Maturana, H., & Varela, F (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen Universitaria.
- Mejía, M (2015). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. *Nómadas*, 149-165.
- Mitchell, G., & Cody, W (1992). Nursing knowlege and human science: ontological and epistemical considerations. *Nursing science qarterly*, 5(2), 51-61.
- Najmanovich, D (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas de la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Najmanovich, D (2016). *El mito de la objetividad, construcción colectiva de la experiencia*. Buenos Aires: Biblos.
- Najmanovich, D (2016). *Pensar la complejidad, Compendio de Lecturas, clase 4*. Buenos Aires: s/d.
- Najmanovich, D (27 de Diciembre de 2019). Cuidadania - Ecología de los saberes y cuidados. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=u9YSSmGTmEQ>

- Najmanovich, D (1 de Abril de 2020). *Seminario Virtual: La complejidad contemporánea Sociedad del control o ética del encuentro?* (N. Kravetz, Ed.) Obtenido de <https://travesiasvirtuales1.ning.com/>
- Najmanovich, D (9 de Abril de 2020). Videocharla “Del control al encuentro en tiempos de pandemia”. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=CQldtK3rlaw>
- Najmanovich, D., & Lucano, M (2008). *Epistemología para principiantes*. Buenos Aires: Longseller.
- Nietzsche, F (2012). *Así hablaba Zaratustra*. (C. Plana, Ed.) Barcelona: Brontes S.L.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Amador, G., & Ramos, F (2013). La relación de ayuda en el campo de la enseñanza-aprendizaje. *Cultura de los cuidados*, 17(35), 106-114.
- Rodriguez, L., & Aguirre, L (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. *Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas. Nómadas, Ciencias sociales y jurídicas*, 30(2).
- Silva, M., Silva, G., & Miranda, A (2017). *Volantes de huso*. Sogamoso: Uptc (Ed.).
- Thomas, H. (2012). *Call the Midwife* [Película]. Inglaterra, BBC.
- Wagensberg, J (2004). *La rebelión de las formas, o como perseverar cuando la incertidumbre aprieta*. Barcelona: Tusquest (Ed.).
- Wagensberg, J (2007). *El gozo intelectual: teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Barcelona: Tusquest (Ed.).



CAPÍTULO 3



**CONFIGURACIÓN
EPISTEMOLÓGICA DEL
CUIDADO DESDE EL SUR**



Configuración epistemológica del cuidado desde el sur

Obligados a ser y no ser

La decisión de asumir una mirada y una configuración desde nuestro sur, parte de un abordaje decolonial que implica el reconocimiento de nuestro propio ser, imbricado en un territorio común, el cual puede descubrirse con otros ojos de manera propia.

Chi'xi es mezcla abigarrada, mestizaje descolonizado, un color producto de la yuxtaposición, del contraste, de la unión de lo opuesto. Es y no es a la vez. Un encuentro donde las partes no pierden la forma ni sus potencias. Encuentro sin fusión. Una clave para la descolonización del gesto. (Zur, Pueblo de Voces).

Para Rivera Cusicanqui, necesitamos un *no lugar* que nos habite desde las formas del deseo, y retoma el aforismo Aymara de *caminar hacia adelante hacia el pasado, porque el futuro no se conoce*, mirar el pasado como el único elemento que nos puede orientar el presente (Rivera, 2018). Requerimos una conciencia ampliada de pensarnos y sentirnos humanos, sin diferencias, razas, colores o géneros, de identificarnos con la vida, percibirnos más allá de estereotipos, etiquetas diagnósticas, patologías y procedimientos, alejarnos del eurocentrismo exagerado que existe aún en muchas instituciones académicas, con posturas coloniales falsificadoras, que nos convierten en consumidores de lo que elaboramos, asumir la utopía concreta de pensar con nuestras propias cabezas, dialogar con las fuentes de conocimiento, filosofar con el pensar que está detrás de la labor del cultivo, del conocimiento de los ciclos de la naturaleza, es por fin ser personas

capaces de habitar el mundo sin complejos (Rivera, 2018). A continuación se retoma el relato oral de historia de vida de Ismael Manco Parra, que



Fuente: Ismael Manco, 2016
Tomada por: s/d

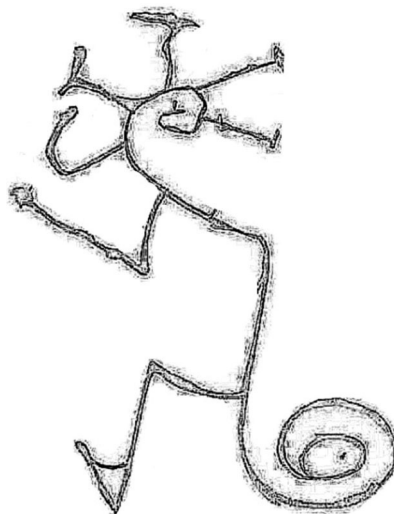
da cuenta de la colonialidad aún imperante, de la crisis de identidad que se vivencia a diario, nuestra manera occidental de ver el mundo y su gente, no solo en ciertas comunidades humanas, sino aún en las labores, oficios y profesiones pues *la racionalidad que domina en el Norte ha tenido una influencia enorme en todas nuestras maneras de pensar, en nuestras ciencias, en nuestras concepciones de la vida y el mundo* (De Sousa, 2006).

La sociedad mira de otra forma lo que somos, en alguna oportunidad, conversando con un italo español con el que compartí en el pueblo de Tibasosa, me comentó que el lugar era muy agradable, pero que no era español, ni tampoco indígena, que no hacíamos presente lo indígena, ni era importante, desconocemos lo indígena y ahora lo campesino. Mi reflexión se basa, en que mi expresión del arte tiene que ver con eso, que hay aspectos que no reconocemos, porque hay una crisis de identidad que surgió en el miedo, nos obligaron a sentirnos españoles y a negar lo indígena, no nos sentimos, ni lo uno ni lo otro, no lo asumimos conscientemente, nos da vergüenza y nuestra mente está con miedo, producto de un gran genocidio. Hubo una campaña de miedo, tenemos una cultura colonial que no asumimos y fue impuesta, tuvimos y tenemos una gran crisis de identidad, en mi propuesta de los dibujos se ve representada esta crisis, muchas cosas de lo campesino, porque quiero ser crítico e irreverente frente al discurso de identidad, que finalmente termina siendo un discurso de poder, porque cuando se da identidad, esa identidad hace que ese alguien sea solo eso y que no pueda pensarse desde otras posibilidades, entonces no es una sola persona sino una sociedad; yo termino siendo el artista campesino y a mí me interesa tensionar eso porque para mí es fuerte, ser campesino no es una cosa fácil... tuve que sortear eso en mi estudio, porque el campesino es de otro mundo, de otro lugar; de abajo, nunca me hicieron bullying en el colegio donde estudié, pero porque aprendí a manejar las circunstancias,

pero si yo me dejo vencer en un segundo, termino mal, porque los niños me van a romper todo, el espíritu, por ser lo que realmente yo soy. Con el paso del tiempo acepté que si soy un campesino, que es un tema muy sensible (Manco, Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”, 2020).

El campesino entonces, termina siendo un estereotipo, como una artesanía, la ruana es un elemento que puede tener muchos significados, los políticos se ponen ruana para hacer campaña política, pero “la ley es para los de ruana” y entonces se puede convertir en un discurso de poder y de dominación también, porque al hablar de la ruana se estereotipa y eso hace que los discursos de identidad rompan la dignidad de las personas y se genere una crisis muy fuerte, una cosa es disfrazarme de campesino y otra ser un campesino. A mí en Bogotá me dicen que, porque tengo el pelo largo, que, porque si yo no hablo campesino, usted se expresa diferente a un campesino, porque el concepto que está ahí es de un ser con poca educación, una persona que no se sabe expresar en público, que anda con ruana, sombrero y cotizas. Hace un año hice un performance en una bienal y fue muy interesante poner una pieza en la que llegaba vestido de ruana y sombrero porque me presento como lo que ellos quieren ver, y luego me cuelgan de los pies, mi disfraz se cae, el símbolo de tensión del estereotipo es la ruana y el sombrero; es un asunto que sucede en muchos países, porque estos elementos no son el campesino, así tensiono el concepto de identidad campesina del imaginario, controvertirlo y llevarlo a actuar desde mi persona, porque lo que a mí me hace visible yo lo estoy cuestionando, porque les estoy diciendo que termino de llenar un hueco, un vacío en el arte, que es a lo que se refieren como arte campesino; muchos circuitos del arte carecían del campesino y la economía de este tipo, necesitaba llenar ese nicho, entonces en muchas circunstancias, yo soy la artesanía, el souvenir, porque el mercado quiere una artista campesino y que hacen los campesinos?, pues llevar ruanas y sombreros, disfrazarse y en fin... me interesa tensionar ese concepto porque la violencia en Colombia, también ha sido campesina, está ahí, es rural, porque los conflictos son agrarios y esa violencia ha sido malinterpretada, no es una violencia de élites o de hegemonías, dadas en las plazas públicas, sino campesina y eso la gente lo desconoce porque hay una fractura entre sociedad – campo - ciudad que se estructura en el estereotipo y tensiona la identidad, pues genera que el otro no sea mirado como el otro, sino como objeto (Manco, Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”, 2020).

Hice una obra que se llama Labranzagrande parte de la cual era sembrar maíz, y ponerlo en la obra es mi vida, porque para mí es importante sembrarlo, es entender la vida del maíz, para el cual tienen que pasar ocho meses, cuidarlo para que se produzca, este es un proceso vital, tomé el maíz de mi cultivo haciendo el ejercicio y comprometerme. En la obra que representa la reivindicación de las víctimas de la masacre del páramo de La Sarna en Boyacá, quise hacer un sentir de la vida de las personas ligadas al maíz, poner el maíz en el lugar y con él representar la palabra Labranzagrande y entregarlo a cada persona para que lo siembre y lo consuma cuando se produzca. En relación con el tema de muerte, uno quiere volver a ver a sus familiares nuevamente, cuando murió mi papá iba a visitarlo al cementerio y yo añoraba volver a verlo, sentir su presencia física, yo creo que la memoria, sobre todo en el conflicto que vive el país, está muy ligada al dolor; revictimizar, es un asunto muy difícil. En la peregrinación que se hace las mujeres recuerdan y terminan llorando, la tristeza es una fuerza muy grande y ésta captura a la gente, cuando se hace vulnerable, porque su estado emocional se altera; yo quería que las personas encontraran un sentido, sentir a sus familiares en el maíz (Manco, Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”, 2020).



El páramo de la Sarna está ubicado en jurisdicción del municipio de Labranzagrande en Boyacá. En el 2001, un grupo de paramilitares les quitó allí la vida a 15 personas.

Redignificar el cuidado desde un territorio matrístico

El relato de Manco, nos permite comprender que requerimos abandonar los estereotipos imperantes y colonialistas que deslegitiman a las personas y con los cuales escindimos su dignidad. Cuando cuidamos imponemos normas, servicios, procedimientos, construimos currículos estereotipados, dentro de los cuales creamos imaginarios, que llevamos luego a la práctica

cotidiana con las personas; pretendemos entonces, que todos y todas: niños, niñas, adultos somos iguales, que las mujeres gestantes, son en sí mismas modelos de un proceso, un protocolo o una guía de atención; vamos generando en los aprendientes concepciones preestablecidas de quien es el otro, como se comporta o debe comportarse, que procesos vive y cómo deben ser impuestos y asumidos de manera casi literal. El cuidado desaparece o se convierte en intervenciones repetitivas, habilidades técnicas per sé, distanciadas enormemente del contexto, del entorno natural y ecológico de lo que las personas piensan, viven y sienten. Los cuerpos se convierten en escenarios de experimentación y manipulación consciente, sin los cuales no es posible hacer presente una supuesta salud, que deviene más en enfermedad; por lo tanto, también debemos reconocer, que el exceso de cuidado y la incuria son permanentes, acarrear situaciones diversas en entornos cambiantes; por lo tanto, las múltiples miradas y contextos en los que transcurre la cotidianidad del vivir, son de algún modo intrincadas, no desasociadas, sin dar cabida solamente a pensamientos fijos u optimistas respecto al cuidado.

La ruptura sucede también con los aprendientes, a quienes poco a poco les ayudamos a suprimir sus saberes, sus vivencias, sus modos de ser y de comprender el mundo, a generar desarraigo desde sus propios territorios existenciales, para hacer parte de una maquinaria asistencialista, que se hace cada vez más rígida y que impera de manera tácita, dentro de un sistema económico prestacional de servicios de salud.

“Nuestro tiempo es un testimonio de una crisis final de la hegemonía del paradigma sociocultural de la modernidad occidental y por tanto es un tiempo de transición paradigmática” Souza de Santos

Las vivencias humanas de discriminación y diferenciación se expresan en el lenguaje, en la violencia, la exclusión, la discriminación, que instauran jerarquías de superioridad e inferioridad entre las personas por la autoridad. Se genera entonces, una línea de separación entre los seres humanos, una superior llamada “zona del ser” que instaaura el poder, el saber y la dominación, con opresión racial y una zona inferior o “zona del no ser”, donde habitan *subhumanos* o *no humanos* cuya humanidad es cuestionada y por lo tanto negada (Grosfuguel, 2011).

Esta división del poder es trasladada al conocimiento en forma de racismo epistémico, que configura una jerarquía de dominación colonial. Como resultado, los conocimientos producidos por los sujetos occidentales dentro de la zona del ser, considerados a priori como superiores a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no- occidentales en la zona del no ser. Por lo tanto, emerge una clase de conocimientos que son universalmente válidos en todos los contextos y situaciones del mundo (Grosfuguel, 2011).

Las consecuencias marcan diferencias en las personas, los saberes y las profesiones, especialmente en la enfermería, cuya representación es mayoritariamente femenina, y por tanto, su conocimiento y práctica, sigue siendo relegada, delegada, limitada y dependiente. En este punto de la trama, inicia el devenir de abandonar ideas preconcebidas acerca del género y adentrarnos en la decolonialidad, aunada a la profunda capacidad de reconocernos, sentir nuestra singularidad colectiva, que nos fue arrebatada, devastada. Aún quedan importantes huellas de los pueblos originarios y de los ancestros que nos habitan, para recuperar e instalar nuestra visión de un universo matríztico, sagrado y diverso, cuyas bases se originan en el cáliz sagrado, en la madre y en la Pachamama.

La visión actual del cuidado cuyo origen pre ontológico es heredado a la mujer, a su arte de promover la vida humana, fue relegada por el modernismo, a la actividad del médico, rezagada a un oficio e instaurada como un castigo, una profesión de menor categoría sujeta para muchos, al dominio del ego masculino; una situación que transita aún por las sendas que ha dejado el patriarcado, lo militar. La religión y la dominación de la mujer, por ser ellas quien la ejercen en su mayoría.

Decolonizar el aprendizaje y las prácticas del cuidado

A partir de la reflexión en torno al paradigma de la modernidad del siglo XIX el cual está agotado, inconcluso e insuficiente, saturado de esquemas racionales, lógicos y fragmentados que llevan apuestas empíricas y mono crónicas que reducen la existencia humana a un mundo único y reducido, surgen interrogantes frente al ser mediadores del aprendizaje y cuidadores de la vida en este tiempo, como aquellos que dentro de la modernidad y

paradigma de lo occidental, reproducen un sistema, vivimos de un salario, somos autómatas y transmisores, así como prisioneros de una rutina que hace parte de una matriz colonial.

La colonialidad se instaló como un paradigma que describe y legitima el poder, transcurre en nuestros días por momentos que constituyen la base genealógica de la modernidad como el imperialismo, que define al otro – otra como ser incompleto o *no ser* respecto al ser absoluto y el liberalismo iluminista del siglo XVII que validó lo empírico - analítico y abolió la emoción; estos momentos llevan a la colonialidad actual en términos de “mercado total- capitalización del mundo y globalización”, que no son más que la puesta de la desvalorización de la vida humana frente a la economía como indicador que legitima la sociedad y su historia, que ha permeado todos los escenarios posibles en donde transcurre la vida y por ende, el conocimiento (Quijano, 2000).

Desde este horizonte y como medio para comprender un mundo más allá de la puesta occidental y eurocéntrica, se propone la educación como una tarea social y como proyecto ético (Arguello, 2015), desde un paradigma pluricultural y dialógico enmarcado en la epistemología del sur que permite nuevos procesos de producción, valoración, relación y validación de conocimientos científicos y no científicos, que dan origen a la otredad al reconocer al otro desde su pensamiento, saber, historia e interculturalidad y que llevan al encuentro de significados como una experiencia vital de actores sociales.

Para esta intención, existen y se generan propuestas pedagógicas decoloniales para la pluriversidad, que parte de comprender que la lucha decolonial está en la tierra, no en las instituciones a las que no tenemos acceso (Milongo, 2007), e invitan a la construcción desde el entorno, a las necesidades, saberes y conocimientos de las comunidades y promueven el abandono del telos pedagógico de la racionalidad económica moderna, que prolonga las condiciones de no ser, de no permitir que el otro sea. Nuestra tarea es iniciar en los contextos en los que vivimos y nos movemos, en la ecología de nuestros entornos, especialmente como mediadores del aprendizaje, es ir hacia donde debería ir la educación, lograr condiciones de emergencia en una sociedad protagonista, comprometida con las

comunidades y la sociedad, desde la comunicación, el lenguajear y las prácticas pedagógicas que centren su atención en el mundo interior de quienes acompañan y aprenden; generar transformaciones a partir de una conciencia crítica y reflexiva, que siente, vive y aprende nuevas formas de ser y de acompañar a seres humanos quienes sean partícipes y aporten a la transformación social, donde la humanidad sin distinción de razas, colores o preferencias, seamos uno con los otros, en permanente construcción y dignificación de lo vivo y de lo complejo.

El colonialismo y el patriarcado han afectado el cuidado y el ejercicio de los profesionales de enfermería desde sus inicios, a pesar de las influencias, logros e innegable contribución de las enfermeras a la humanidad y de no tener un reconocimiento social ni económico justo en América Latina. La enfermería que hoy ejercemos es el fiel reflejo de años de construcción y consolidación del cuidado, la responsabilidad y voluntad de aquellas mujeres líderes que la han visualizado. Para los y las profesionales de hoy, esa responsabilidad y visión están patentes en nuestro actuar, es un compromiso con la sociedad.

Las enfermeras llevan muchos años tratando de vencer la concepción social tradicionalista del cuidado de la salud y de la vida, como algo innato, poco científico. Quienes la ejercemos proponemos acciones y resultados que demuestran avances significativos para mejorar el cuidado, que a su vez, incentivan el interés de crear espacios propios, reforzar saberes y mejorar los conocimientos. La enfermería se basa en los principios humanos del cuidado de la persona y su salud, para promover la vida, donde la salud juega un papel importante dentro de la integralidad que lo compone: persona, familia, comunidad y sociedad. Las personas requerimos cuidados desde que somos una célula; este cuidado, será primordial en el proceso natural autopoietico. En el complejo proceso de reproducción todo conspira para el logro del nuevo ser, es decir, que muchas de las intervenciones estarán enfocadas a “cuidar”, a evitar la pérdida. Sin cuidado, no hay vida. El cuidado es natural y tácito, es la premisa básica de la vida para la propia supervivencia y la de todo lo existente. El cuidado no es egoísta y surge en los momentos y espacios de la vida en donde es necesario. Una vez que el ser nace, el cuidado en su vida no cesará sino hasta su muerte, la lucha por la supervivencia continuará, la asistencia y ayuda de otros y

para otros será necesaria mientras cumpla con el ciclo vital permanente. Toda la intervención realizada desde el cuidado nos permitirá mantener y continuar la travesía del vivir. La supervivencia como un legado materno, de la tierra y de la mujer, orientan los valores del cuidado en el inicio de la vida: el sentido social, económico, político y personal cimentados en la com –unidad del todo. Las mujeres se han ocupado desde siempre, de las prácticas sanativas relacionadas con la naturaleza, la maternidad, las hierbas, que hacen posible la promoción de la vida humana y el respeto por la tierra.

El rol de la mujer cuidadora

Una vez surgen las prácticas del cuidado como preocupación e instinto, emergen también con ellas, el patriarcado, las jerarquías y la organización del trabajo, donde las corrientes de pensamiento y los epistemicidios se imponen y deslegitiman los procesos históricos que despojaron de identidad a las poblaciones históricamente discriminadas, como las indígenas, que en el paso de la imposición de “la modernidad” y el “desarrollo” han sido saqueadas desde sus bases culturales (Correa & Saldarriaga, 2014). Con los años, a las mujeres cuidadoras se les limitan sus saberes y prácticas y la colonialidad obliga a hombres y mujeres a dedicarse con mayor preocupación y esfuerzo a establecer labores propias de los géneros. El patriarcado hace que los hombres se ocupen del poder, de los trabajos rudos, puesto que nuestra condición, aparentemente nos hace más aptos y dispuestos. La dicotomía entre el bien y el mal cobra inquietud en las mentes de aquellos seres humanos y se generan corrientes, doctrinas, religiones y roles dentro de las ya formadas sociedades. La mujer curandera y cuidadora, preocupada por la vida, por el clan, por la tierra, dedicada al cuidado tácito de la vida y su continuidad, se convierte en un ser paradójico: da la vida, que se abre camino a la muerte (Colliere, 2009). Es a través del cuerpo que la mujer provee la vida, el cuidado de la vida, que alimenta, que estimula y relaja.

Los acontecimientos históricos de la humanidad, han sido un factor preponderante en la consolidación profesional de la enfermería. El curso mismo de la vida y lo social, han hecho que la enfermería se transforme consecuentemente con ellas y se fortalezca hasta pretender alcanzar un

“estatus social y científico”. En algunos estudios de investigación respecto a la pedagogía en la formación de profesionales de la salud y en especial en enfermería, en los que se utilizó la cartografía social pedagógica como camino para comprender de qué manera que los y las docentes realizan sus prácticas y como el estudiantado las perciben, hemos podido comprender que las y los docentes de enfermería son poseedores del conocimiento, y por tanto, las metodologías y estrategias aplicadas en la formación son tanto “positivistas, como racionalistas o empírico analíticas”, lo que dificulta la relación y coherencia con los modelos constructivistas propuestos en muchos currículos, que esperan que el educador (a) establezca una relación con la teoría crítica, al abordar elementos que faciliten la comprensión de una enfermería socio - crítica, hacia un paradigma emancipador del cuidado, desde una práctica reflexiva y el pensamiento crítico como base para su desarrollo (Sánchez, Aguayo, & Galmedez, 2017).

Si el asunto del positivismo y el cientificismo han marcado conocimiento, es innegable su efecto en la educación. El maestro (a) de enfermería del presente debe transitar y superar la prolongación de un concepto hegemónico que se ha adaptado a través del tiempo desde el modelo conductista y tradicional, donde el docente transmite conocimientos y el aprendiente asume un rol pasivo frente al conocimiento que es ofrecido y considerado útil para su desempeño laboral. Para García, Siles, Martínez, & Álvarez (2017), se requiere que la formación de enfermería adopte metodologías más flexibles, para permitir a los aprendientes ser protagonistas y participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje.

Aprender a cuidar profesionalmente ocurre necesariamente dentro de una relación entre el docente - estudiante y la persona cuidada, donde el aprendiente transforma los conocimientos teóricos aprendidos, a través de actos de cuidado, los cuales son apoyados a partir de comunicaciones afectivas y metodologías integrativas (Betancourt, Muñoz, Barbosa, & Fernández, 2011).

Las influencias que hemos recibido en la profesión deben cuestionarse y transformarse en orientación a conocimientos, saberes y prácticas contemporáneas pensadas y sentidas en coherencia con la humanidad y

la complejidad. La enfermería requiere reconocer el pasado de múltiples historias, hechos y personajes, para dimensionar su importancia social y colectiva. Entretejer la conciencia de sí mismos, asumiendo dos puntos cruciales circunscritos a la trama: la conciencia del propio cuerpo, la conciencia de ser diferente a través de los otros y otras, de saber que somos personas singulares y habitándonos a sí mismas en el mundo, es aquello que genera la singularidad; la educación requiere el reconocimiento cultural, histórico, político y social, que permite a los educandos, la asunción integral como seres humanos (Freire, 2012, pág. 42).

Deconstrucción de la escisión etiquetaria diagnóstica y controladora del cuerpo y de la salud

A comienzos de los años 30 del siglo anterior, la mente de muchas enfermeras americanas se centraba en el acogimiento de la ciencia y su carácter netamente reduccionista y positivista. Esta tendencia de pensamiento influenció por ejemplo a Virginia Henderson, venerada aun en muchos círculos académicos y científicas, para dar una primera aproximación a lo que sería un planteamiento dividido de las catorce necesidades humanas básicas; para ese entonces la profesión de enfermería estaba aún más ligada a la medicina y requería urgentemente un marco de reflexión propio. Henderson asumió en aquel entonces, que la enfermera asistiría al *individuo sano o enfermo*, y que le ayudaría en el logro de las funciones como comer, bañarse, ir al baño o respirar, actuando como un artilugio mecánico como una práctica meramente asistencialista del cuidado y muy poco reflexiva.

A partir de estas ideas, como sucedió con muchas otras enfermeras de la época, se retomaron literal y taxativamente los planteamientos de Henderson y fundó un modo de actuar, en el que primaba la división del cuerpo en partes funcionales. Se asumió y aun hoy en día, que el pobre enfermo tendría que recurrir a otra persona, para que *le echase una mano* en todo aquello que se le dificultaba o podría hacer, ya que la enfermedad, cual demonio posesivo, le impediría valerse por sí mismo. Aquellas ideas, más tarde serían reforzadas por otra enfermera, igualmente mecanicista como Dorothea Orem que se atrevió a plantear que la enfermera sería *el bastón* con el que el paciente podría caminar y literalmente reemplazarlo

hasta para ir a defecar. Lo más impactante, no es la afirmación en sí misma, sino la disposición, incluso actual de muchas y muchos profesionales que asumen este pensamiento absurdo y lo defienden contra viento y marea.

Con Maryory Gordon, surge la inadmisibile y debatida idea del lenguaje estandarizado y la creación de las afamadas etiquetas diagnósticas, *el santo grial de la enfermería* actual; a ella se le debe el discurso cientificista de la NANDA y la sobrevalorada importancia del discurso fragmentario e iluminado de los diagnósticos de enfermería, que aluden a las formas occidentales del pensar y se imponen bajo el negocio consumista de sendos textos, con la comercialización de las etiquetas especialmente en Latinoamérica, aspecto que deja mucho que pensar sobre nuestra mirada crítica del mundo. Debo confesar que nunca he sido defensor de estas ideas e imposiciones desde estudiante y que he amparado a muchos de los aprendientes de este artilugio, con el que se ha pretendido hacer crecer la enfermería, sin resultados apreciables por fortuna. La NANDA se hace llamar *sociedad científica*, una marca comercial de enfermería, en una carrera por generar taxonomías y nomenclaturas para aportarles a las enfermeras en el mundo soluciones inmediatas a su poco pensamiento y crítica.

Pensar dicotómicamente, atribuir causa – efecto consecuentemente a todas las manifestaciones humanas, es el aspecto más controlador en sí mismo. Llenar de etiquetas las historias clínicas justificadas en datos, sin lograr un acuerdo común, en los que la persona no participa, ni se da por enterada. Asimilar un lenguaje único, exclusivista, tecnicista y fundamentalista del cuidado, ha sido la baja pretensión del occidentalismo y del capitalismo imperantes, que venden etiquetas por doquier y que encuentra adeptos fervorosos en América del Sur, donde las enfermeras en muchas ocasiones, no solemos cuestionar, ni interrogar, como un legado vigente del colonialismo. Consumimos íntegros y sin, protestar los diagnósticos y el Plan de Atención de Enfermería; en lo único que puedo estar de acuerdo con estas imposiciones, es el hecho de que sí son congruentes con el termino enfermería, ya que responden taxativamente a la enfermedad, la clasificación del cuerpo “*en relación con*” las necesidades y expresiones de lo patológico, que lo esclavizan a una marca A, B o C, donde no figuran rostros humanos.

Otro asunto que no ha sido del todo absoluto como se pretende, es la poca aceptabilidad en las instituciones de salud, especialmente en Colombia, ya que son escasas las profesionales que recurren a estos instrumentos; del mismo modo, la defensa que han dado muchos docentes y académicos respecto a la utilidad en la educación profesional del cuidado, que cuando es llevado a la práctica, constituye una verdadera odisea para el estudiantado.

Si bien el asunto de las taxonomías tiene un origen en la biología, y por ende ha sido justificada desde una necesidad científica para clasificar, jerarquizar y sistematizar grupos de animales y vegetales, la tarea de asignar números a los vivos, con la intención de facilitar la captación de una aparente realidad, merece un gran debate; la historia de etiquetar y marcar tiene por ejemplo, tiene un antecedente dantesco en Hitler durante el conocido holocausto Nazi, donde los alemanes marcaban con tatuajes o números a las personas judías. Noah Klieger, periodista israelí superviviente del Holocausto, enseñando su marca. No es casualidad que los humanos busquemos asignarle números a todo. ¿Qué diagnóstico NANDA podría ser ese?



Muchos le persiguen, le fotografian todos a la vez, le entienden como a un pergamino o un termómetro de otro tiempo. Hay algo triste, obscuro, que recuerda a esos turistas que se hacen fotos burlonas en Auschwitz. Todo ese circo. Todo ese Instagrameo. El joven que traduce, le pregunta a Klieger si le parece bien lo de enseñar el tatuaje, y él acepta. Se levanta la manga y muestra el antebrazo durante segundos largos. Ahí

los números, aún visibles, como un manifiesto. (Tomado del periódico El español.com 25 enero, 2018)

Por su parte, el proceso de enfermería surge en los años cincuenta, fue propuesto como una forma de organizar y brindar atención, igualmente bajo el supuesto científicista, fundamentado en la razón, el juicio y una lógica que permitiera sistematizar intervenciones. Su razón objetiva, parte del hecho de recolectar datos que, al analizarlos, organizarlos y priorizarlos, generen una pauta de acción – efecto y definan per sé las

intervenciones a realizar por el profesional, evaluarlas y ajustarlas a las condiciones aparentes del “paciente”, e individualizar la atención, lo cual resulta contradictorio y genera mayor despersonalización.

Bajo estas premisas, la propuesta de las enfermeras, inicia un camino de construcción de herramientas con el fin de generar varios resultados: primero la aparente teorización de la disciplina, su consecuente adhesión y búsqueda de estatus científicista; segundo, la búsqueda de un modelo de calidad, claramente americanizado e industrializado centrado en resultados y tercero, la generación de un instrumento para la enseñanza de enfermería, que permitiera mostrar *la realidad del cuidado* al estudiante para la comprensión de su rol y posterior desempeño laboral. Ha sido tanto el esfuerzo de algunas académicas por preponderar el proceso de enfermería, que lo han querido convertir en la *pedra angular* de la enfermería, al cual no se puede cuestionar o criticar, en contra de cometer un acto impuro contra la razón y el buen pensamiento y el sentido de la disciplina y la profesión misma.

Con el transcurrir del tiempo se estructuran los diagnósticos, las intervenciones y los resultados, los cuales, como las fichas de un puzle, deben ir encajando paulatinamente en el diseño y estructura del proceso, aun cuando la aparente realidad y la continuidad del cuidado del *paciente*, diste mucho de su verdadera aplicación. Hay varios aspectos que es necesario reflexionar y analizar en el tan mentado proceso y uso de taxonomías:

- El carácter científicista y objetivista
- Su creación, enfoque occidentalista y su defensa academicista, argumentada en el carácter universal.
- Su disociabilidad
- Su forma impositiva de aplicación
- Su discurso y lenguaje estandarizado
- La ceguera que produce ante otros modos de cuidar
- Su enfoque en la atención y no, en el cuidado

Y todos los que usted quiera adicionar.

Mi intención es generar reflexiones más allá de lo aparente y crear grietas que permitan vislumbrar otros modos de cuidado desoccidentalizados, alrededor de aquello que comprendemos por ciencia y el modo en que la pensamos, producimos y habitamos.

De la misma forma, es necesario replantear la idea de método surgida con Descartes y Comte y desarrollada posteriormente por bastantes científicos, y a su vez, la concepción de *individuo*, de *verdad absoluta*, la cuantificación y la ciencia moderna construida en el laboratorio, que como afirma Najmanovich (2018) *dentro de cuatro paredes se creó el cosmos mecánico y se establecieron las leyes que luego se pretendieron naturales y universales* (p, 137) y por consiguiente, la noción de objetividad tan cuestionable en nuestros días.

De algún modo, una disciplina como la enfermería todavía en proceso de configuración, se aferra incondicionalmente a la *forma universal e instituida* de hacer ciencia, no en vano su proyección a la consolidación como disciplina, tiene un mayor auge en el siglo XX, con el surgimiento de los modelos teóricos que se gestan a la par con la aparición de programas universitarios. A partir de la visión impuesta del mundo y de la urgente necesidad de buscar resultados en su quehacer, surge prontamente la generación de protocolos científicos, que respondan linealmente al método positivista y la subsecuente aparición del control de lo humano, con base en *respuestas verídicas y evidenciables* que pueden ser intervenidas; el camino para lograrlo, es la estandarización del lenguaje y de procedimientos, tanto instrumentales como intelectuales y su reproductibilidad, que facilite la confusión entre un éxito local y parcial, con verdad universal (Najmanovich, 2018, p 139).

Se genera entonces un planteamiento determinista, alejado del ser, del devenir humano y de lo emergente, como aspectos naturales, que sin duda, tienen un fuerte anclaje al conservacionismo y la modernidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arguello, A (2015). Pedagogía decolonial: Trazos Para La Construcción de un paradigma otro desde la educació. *Certidumbres e Incertidumbres* (226), 28-37.
- Betancourt, L., Muñoz, L., Barbosa, M., & Fernández, M (2011). El docente de enfermería en los campos de práctica clínica, un enfoque fenomenológico. *Revista latinoamericana de Enfermería*, 19(5), 1-9.
- Briggs, J., & Peat, D (1990). *Espejo y Reflejo. Del Caos al Orden*. Barcelona: Gedisa (Ed.).
- Capra, F (1996). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama (Ed.).
- Colliere, M.-F (2009). *Promover la vida* (2° ed.). (J. Fraga, Ed.) México D.F: Mc Graw Hill (Ed.).
- Comfort, L (1996). *La Red*. Obtenido de <http://www.desenredando.org/public/libros/1996/dma/html/7cap8.htm>
- Correa, M., & Saldarriaga, D (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano. algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *CES Derecho*, 5(2), 154-164.
- De Sousa, B (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO (Ed.).
- Freire, P (2012). *Pedagogía de la autonomía* (2° edición ed.). México: Siglo XXI (Ed.).
- García, B., Siles, G., Martínez, M., & Álvarez, B (2017). Metodologías de enseñanza aprendizaje en enfermería: ¿Es el portafolio una metodología acorde con el espacio europeo de educación superior? *Enfermería docente*, 24-28.
- Grosfuguel, R (2011). *La descolonización del conocimiento. Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la Sociología de Boaventura De Sousa Santos*. Berkely: Berkely University.
- Manco, I (26 de Marzo de 2020). Sobre el cuidado y la obra “El Canto de las Habas”. (J. Barragán, Entrevistador).

- Maturana, H. (1990). En *Biología de la cognición y epistemología* (pág. 109). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera (Ed.).
- Maturana, H., & Bloch, S (2000). *Biología del emocioa y Alba Emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H., & Nisis, S (2002). Transformación en la convivencia. Caracas: Dolmen (Ed.).
- Maturana, H., & Varela, F (1998). De máquinas y seres vivos. Santiago de Chile: Universitaria (Ed.).
- Maturana, H., & Varela, F (2003). El árbol del conocimiento. Buenos Aires: Lumen (Ed.).
- Milongo, W (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global* (pág. 307). Bogotá: Siglo Hombre (Ed.).
- Najmanovich, D (2018). *Seminario Virtual: La Complejidad Humana: entre lo Singular y lo Común*. Obtenido de <http://denisenajmanovich.com.ar>: <http://denisenajmanovich.com.ar>
- Pigem, J (1991). *Nueva Conciencia*. Integral (Ed.).
- Quijano, A (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, VI(2), 342-386.
- Rivera, S (2 de Noviembre de 2018). *Canal Revista de la Universidad "Utopía ch'ixi" con Silvia Rivera Cusicanqui*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=pHJkCqe2gAk>
- Rosh, E., Thomson, E., & Varela, F (1993). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Massachusetts: Library of congress cataloging (Ed.).
- Sánchez, J., Aguayo, C., & Galmedez, C (2017). Desarrollo del conocimiento de enfermería: en busca del cuidado profesional, relación con la teoría crítica. *Revista cubana de enfermería*, 3(33), 1-18.
- Wagensberg, J (2007). *El gozo intelectual*. Barcelona: Quests Editores S.A (Ed.).



CAPÍTULO 4



**PROPUESTA EMERGENTE,
CUIDADO Y PEDAGOGÍA**



Propuesta emergente, cuidado y pedagogía

En ciencia, como en filosofía, por ejemplo, todo se trata, finalmente, de encontrar momentos propicios para pensar. Pero cuando ello tiene lugar entonces el investigador pone, sin que lo sepa, partes de sí mismo, literalmente, en su trabajo, algo sobre lo cual la metodología de la investigación científica nada ha dicho; en contraste, la poesía sí ha hecho de este tema un problema explícito.
(Maldonado, 2018)

Una mirada implicada y entramada del cuidado y la pedagogía

La palabra enfermería no tiene el mismo significado que el término inglés *Nursing*. El término *enfermería*, es tomado del lenguaje anglosajón y fue adaptado del español al escenario profesional y académico, hay dos orígenes y dos mundos de pensamiento que requieren aclararse e investigar (Gálvez, 2007). Sea lo que signifique la palabra *enfermería*, en ningún caso representa en la actualidad la esencia de la profesión, ni etimológica, ni *disciplinariamente*, lo cual constituye una contradicción con el cuidado; por su parte, *Nursing* tiene múltiples significados, entre ellos simboliza el regazo, la nutrición, *el canto materno*, en búsqueda de una coherencia el cuidado de la vida y la salud humana. El problema lingüístico y por lo tanto metafórico del lenguaje académico y profesional se encuentra en el idioma español y afines, lo cual requiere replantearse, desde el término *biocuidado*, puede servir de sustento, si se quiere, profesional e investigativamente.

Pensar en la vida y su cuidado como fenómenos complejos, implica analizar las metáforas sobre las cuales se ha construido el conocimiento y el lenguaje de enfermería, es generar una manera de ver la naturaleza y lo que creamos de ella, de percibir al ser humano, y el cuerpo en sus múltiples condiciones; a partir de una amplia visión, podemos crear un aprendizaje del cuidado de la salud, que no gire en torno a la enfermedad. La forma en que muchas y muchos mediadores del cuidado participamos hoy el aprendizaje, es reduciéndolo, fragmentándolo, lo compartimos con los aprendientes desde una mirada estructural y determinista. En los entornos de aprendizaje se replican permanentemente formas, modelos y teorías, que estructuran y complican el cuidado del cuerpo y lo alejan de lo que realmente es; queremos, como dice Morin, reducir todo a lo simple, desagregar el cuerpo en un orden perfecto, legislador de máquinas perfectas, en unos microsistemas constituidos de elementos divisibles y simples (Morin, 1998).

El cuidado de la salud y de la vida para la *disciplina* enfermera, podrá generarse desde múltiples visiones, en la diversidad de métodos sin dar preponderancia a ninguno y permitir la emergencia de modos y mundos posibles. En las vivencias como cuidadores, hemos podido sentir y experimentar situaciones en donde las acciones técnicas y los métodos pierden su impecable y definida forma, surgen situaciones múltiples que van más allá de lo físico y de lo patológico, que se sitúan en la historia, reversan comprensiones, se hacen presentes y sentidas; desde ese lugar, cuidar toma una dimensión humana amplia y transformadora más allá de un contexto institucional lineal e inmediateista. Bajo estos planteos, definir el *Biocuidado* sería como limitarlo a una condición que reduce su expresión e intencionalidad; más allá de una definición de un concepto, se pretende crear un planteamiento colectivo, que se teja y se configure dentro de la cotidianidad de su vivencia, pedagogía e inmersión.

Algunas paradojas del cuidado desde la comprensión y el sentido

Son múltiples las paradojas del cuidado ¿cómo aprendo a cuidarme y a cuidar el entorno del que soy parte y en el que estoy inmerso?, ¿soy persona y soy entorno a la vez, soy un medio para cuidar, tramo y entramo la experiencia, la vivencia y las situaciones de cuidado, en una complejidad

de aprendizajes, emociones, acciones? Desde el cuidado necesitamos comprender que cada persona es singular, que se comporta de manera distinta, que responde de maneras insospechadas, en incertidumbre; no podemos pretender y creer eternamente que la acción – reacción lo resuelven todo, que muchas intervenciones como los fármacos no son tan efectivos o resultan peor que la enfermedad, que existe la iatrogenia y la incuria. Creemos que todo se resuelve en unas pocas horas, que tenemos los elementos necesarios y el conocimiento para solucionar situaciones permanentemente. Pero olvidamos que la vida es compleja, que nos maravilla y nos emociona cuando se hace presente en un ser que nace, pero que también nos sorprende y entristece cuando al parecer damos todo y se diluye, se transforma, nada más complejo!. Nuestra labor como mediadores de aprendientes del cuidado, es permitir que sientan la vida palpitante, energética, cambiante, enredada y sagrada, desde su propia vida, no ajena de sí mismos o de los otros a quienes cuidamos, y eliminar la desgarradora separación entre sujeto y cuerpo, como “una expresión de un pensamiento que privilegia la sustancia respecto del proceso, la materia con relación a la forma, la estabilidad por sobre la transformación, la simplicidad mecánica a la complejidad de la vida” (Najmanovich, 2001, pág. 2).

Los enfermeros creemos que el quehacer es lo primordial, que nos configuramos expertos, que necesitamos llegar a serlo y así lo transmitimos a los aprendientes, en una peligrosa relación de poder, que se vuelve coercitiva y dominante (Moya & Sandín, 2006). Cada persona es un ser único e irreplicable y cada cuidado también lo es, porque representa un momento de la vida humana en el que todo confluye y todo es posible dentro de la complejidad del cuidado. Las bases de pensamiento sobre las que se desenvuelve el cuidado, se establecen de forma casi literal en quienes la ejercen a diario y en quienes somos mediadores, y de allí nuestra responsabilidad de integrar el pensamiento, la vida, el cuerpo, las emociones, las acciones propias, como seres singulares cuidadores; la dimensión estética del cuidar involucra el cuerpo del que cuida y el cuerpo de quien es cuidado, y se teje en todas sus dimensiones, no escapamos de sus dinámicas, de sus sentires, de sus manifestaciones, de su vivencia permanente. El cuidado vivido de esta manera se convierte entonces en

una trama que gira en torno al devenir humano, en permanente cambio, que se mueve entre relaciones de intercambio, que se disipa y se configura en autopoiesis permanente en el caos, que no solo implica presencia, sino creatividad, poner y rescatar lo ecológico en favor de la vida misma.

Cuidar la vida desde de la complejidad, es entrar en los universos plenos de sentido del otro la otra, sus saberes, sus vivencias, sus acciones hacia sí mismos y los demás, sus relaciones permanentes. Es importante que quienes acompañamos el aprendizaje y quienes cuidamos, miremos la vida siempre, para ser y estar de todas las formas imaginables y posibles, desde sí mismos, con conocimientos, saberes, presencias y sentires, como lo menciona Betto (1998) en la obra del artista: “ya no es la tierra quien sustenta la vida, es la vida quien sustenta la tierra, generados por Gaia, nos corresponde ahora el supremo deber de perfeccionar su salud y perpetuar su existencia, hasta que los ojos del sol se cierren sobre ella” (p.189), al cuidar de nosotros y de otros, cuidamos la vida y la tierra misma.

No solo necesitamos cuidar el cuerpo, es imprescindible cuidar los entornos en los que se aprende y se expresa; los escenarios en los cuales se crea, recrea y aprende el cuidado, requieren dimensionarse a través de comunidades, en las que el cuidado sea lo primordial, donde todos seamos personas singulares activas, participantes, en permanente interacción, en los que aprendemos de la vida, por la vida, para la vida y la salud y de sus circunstancias cambiantes, como propone Spinoza “estar con – fundidos” (Najmanovich, 2016).

Mediar y aprender del cuidado no solo comprende el saber y el hacer en contextos, nuestra responsabilidad va más allá de efectuar acciones y tareas permanentes, como menciona Pessoa (2010) desarrollar y despertar la intimidad de la persona consigo misma y con el cosmos, a partir del instinto de fusión y disolución en una experiencia de ser cuidado y cuidar trascendente. La sociedad más que nunca, requiere de seres humanos integrales, que sean, sientan y vivan el mundo desde la complejidad que asume la emergencia, lo vincular, lo afectivo, lo ético, estético y político como componentes entramados en una cartografía multidimensional y dinámica. (Najmanovich, 2016)

En este punto de la trama, reafirmo el planteamiento de (Maldonado, 2018) en el que debemos pensar lo imposible, poder hacerlo visible, incluso comprender que lo imposible puede estar a la mano, para abandonar prácticas pedagógicas lineales y alienantes para darnos paso a nuevas vivencias, dejar de parametrizar, emplear métodos analíticos, pensar y vivir en términos no algorítmicos, aspecto complicado en la mirada mecanicista y cartesiana que invadió los espacios de aprendizaje, difícil pero no imposible.

Maldonado menciona la necesidad de soñar y dejarnos llevar por la locura, comprender que la medicina y las ciencias de la salud y de la vida deben aún, “alcanzar un concepto no físico o fiscalista para designar el cuerpo orgánico, ese que es una sola cosa, con los procesos mentales y emocionales, sin jerarquías, ni evidencias de tipo causal, que es lo mejor que la ciencia occidental puede decir de las relaciones entre cuerpo – mente y entre cuerpo y emociones por ejemplo” (Maldonado, 2016).

Es desplegar las alas, como en la fábula del cuidado de Higinio, para volar hacia nuevos aprendizajes y vivencias, crear y conectar desde la auto organización, la regeneración de los seres vivos que confían en nosotros, para favorecer su autopoiesis, rescatar de las células la cognición innata que les permite organizarse, conservar su unidad intra orgánica, y permitir que desde cada persona se manifieste la creatividad, para alcanzar pensamientos y vivencias cada vez mayores y complejas; la invitación es comprender la dinámica vincular de la que hacemos parte y conducirnos hacia otras formas de pensar y de mirar el mundo, en la cotidianidad de lo que asumimos, pensamos y vivimos (Najmanovich, 2008).

La educación se transforma en la medida en que nos transformamos, así es posible pensar la educación desde la complejidad, comprender el aprendizaje desde lo singular, desde la singularidad que biológicamente aprende a la par con su propio proceso de vida y cuidado, como un aspecto más del que hace parte (Najmanovich, 2018). Comprender que somos mediadores de procesos de aprendizaje, que acompañamos a otros y otras en la realización de sus sueños, de sus vivencias, de su complejidad y que hacemos parte de este universo plegado en permanente palpitar con

la vida que lo sostiene, en donde sujeto y objeto no estén divididos, sino que constituyan un todo unido de manera recíproca e inseparable, como un ecosistema (Morin, 1998).

El recorrido de un viaje

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.*

*Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.*

*Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.*

*Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.*

Kavafis

Comprender y configurar una propuesta pedagógica alrededor de la ruptura epistemológica del cuidado desde una disciplina, requiere la integración y el abordaje de las bases comunes y coherentes a la vida y la humanidad en sus diversos procesos de aprendizaje. Empezar un viaje,

una travesía como la de Odiseo, en búsqueda de Ítaca para reconocer, como en el poema de Kavafis, que lo más importante no es la meta, sino el viaje, lo que significa un reencuentro. Como comunidades aprendientes, podemos vincularnos a la trama del descubrimiento, que nos acerque a una manera diferente de mirar y contemplar el mundo que habitamos, a pensar, sentir y estar en un paradigma emergente y buscar nuevas maneras de dimensionar las diferentes visiones del mundo y las prácticas educativas, pero especialmente la complejidad que permite configurar la educación desde una perspectiva de interrelaciones que nos den posibilidad de plantear otras rutas.

Es necesario admitir que los nuevos modos de conocer, pensar y sentir en el aprendizaje, requieren no asumir una mirada meramente ilusoria, fantástica o romántica. Se requiere abandonarnos y confrontarnos, para luego reconocernos como seres con posibilidades, para emerger más conscientes, entrar y vivir los caos que recorren nuestra existencia e integrarnos a ellos, para fluir y resurgir de nuevo y ser seres humanos. Ya en su tiempo, Reich presentía que en el futuro surgiría “un nuevo tipo de ser, que transmitirá sus nuevas cualidades, las de la vida no reprimida, a sus hijos y a los hijos de sus hijos... dejar que la vida corra libremente, sin que se lo impidan las distorsiones que la vuelven horrible, será el primer paso hacia la libertad y la paz en la tierra” (Pigem, 1991, pág. 58).

Una pedagogía del cuidado permitirá redescubrir los procesos educativos conducentes a la integración de las personas para pensar, sentir y habitar el mundo; permitirnos saber quiénes somos, lo que nos gusta, el camino que queremos recorrer; redescubrir la vida y con ella a re - conocernos como seres humanos y sobre todo a replantearnos, para lograr la integración en todos los aspectos de nuestra existencia, sentir y vivir la verdadera autenticidad, a pasar del enredo a la trama. Durante el proceso, podemos asumir y desafiar lo implantado, hacernos responsables y tramitar las emociones para comprender la necesidad de acercarnos, para habitarlos desde la humildad y sinceridad que nos hace humanos y sensibles en la singularidad, en una constante interacción, en la relación e interconexión con otras y otros.

La vida es compleja en sí misma, y para comprenderla dentro de la trama, requerimos captar las paradojas, que se nos proponen y centrar nuestras intenciones en la biología en una concepción autopoiética, que constituye el aprendizaje.

Componentes configurativos: la Biopedagogía, el espejo y reflejo de nuestra cosmovisión.

El proceso creativo y de transformación es vital y emerge como una actividad innata de los seres vivos, sobre una base de auto organización y auto configuración para permitir la existencia y preservación de la vida. Por lo tanto, el aprendizaje es una característica que incorpora, no solamente una información en sí misma, sino un conocimiento que se hace presente en la interacción e interconexión del entorno, los seres y la energía que se transforma permanentemente.

A partir de los procesos de aprendizaje vital, los seres vivos modificamos nuestros entornos y nos adaptamos y configuramos a través de interacciones permanentes, en la búsqueda de respuestas a situaciones cotidianas, a la comprensión del mundo y el universo, a la resolución de problemas, al goce permanente de habitar el planeta y a comprendernos a nosotros mismos, en medio de las dinámicas del caos y la incertidumbre. El aprendizaje por lo tanto, nos permite la construcción de entornos, en los cuales la convivencia, los valores y principios, la complejidad y las redes de auto organización permiten el fluir de emociones y lenguajes.

La condición fundamental de lo vivo se establece desde la autopoiesis y por lo tanto, el aprendizaje es un componente indispensable para la creación y continuidad de la vida. Como lo explican Maturana y Varela, la autopoiesis “supone necesaria y eficientemente la organización de los seres vivos como redes vivientes, cuya característica importante es la de estar produciéndose a sí misma continuamente” (Maturana & Varela, 1998, pág. 24). Si se compara este planteamiento con el proceso educativo, como mediadores podemos observar las oscilaciones, fluctuaciones y circunstancias que suceden y que generan cambios en nuestras formas y mecanismos de interacción no lineal, no direccional, sino otras posibles variantes que nos lleven a comprender al ser humano, como una totalidad

en permanente aprendizaje. Por lo tanto, la concepción de educador y mediador se transforma, al comprender la educación como un sistema vivo, y que su estructura no necesariamente puede ser condicionada, ni determinada por quienes participamos de ella en su devenir (Maturana & Varela, 1998, pág. 25).

Este pensamiento nos permite visualizar la trama de la vida, como un sistema semiabierto y en red, que interactúa con otros sistemas, como lo manifiesta Capra (Capra, 1996, pág. 54) constituyendo un nuevo pensamiento sistémico que trae una percepción del mundo viviente, como una red de conexiones que influyen en la visión de la naturaleza y el conocimiento, donde todo está conectado. La estructura del sistema es la corporeización física de su patrón de organización, mientras que la descripción del patrón implica una cartografía abstracta de relaciones, y la descripción de sus componentes físicos presentes (Capra, 1996, pág. 174).

La trama genera conexiones y vínculos permanentemente creando interconectividad, la cual debe abordarse para comprender los fenómenos colectivos como la educación, y por lo tanto, favorecer el desarrollo de seres vivos en armonía, que conduzca a producir sentido y construir modos de existencia que beneficien la vida misma en colectividad, ya que esta es una red flexible en continua fluctuación, porque entre más oscila, más dinámico será el sistema y mayor su capacidad para enfrentarse a los cambios (Capra, 1996, pág. 312). Para Maturana y Varela, el patrón de organización para cualquier sistema vivo o no, es la configuración de las relaciones de sus componentes, que determina las características esenciales como forma, orden y cualidad (Capra, 1996, pág. 172) .

En este sentido, nuestro quehacer pedagógico será dinámico, interactivo e integral, con manifestaciones de múltiples formas como la praxis social, no limitada a determinadas épocas de la vida, ni a una única esfera, con una interacción recíproca y una interdependencia compleja y diversa. La conexión con la trama de la vida significa reconocer y construir sociedades sostenibles, en las que podamos satisfacer nuestras necesidades y aspiraciones sin disminuir las oportunidades de generaciones venideras (Capra, 1996, pág. 307).

El cambio de paradigma confronta las transformaciones que el universo experimenta, tales como el avance de las tecnologías, los cambios culturales, las crisis económicas, el caos social y ambiental que enfrentamos. Debemos ser mediadores para los y las aprendientes en su configuración interna y externa, para que su paisaje se convierta en pensamiento creativo, que conlleve a un desarrollo potente del ser y al autoconocimiento del propio proceso de pensar, sentir y actuar en coherencia con la naturaleza misma, de ser con otros y otras, en complejidad y complicidad con el universo.

Esto nos permite considerar, que la función esencial con base en la mediación pedagógica es guiar a quienes aprenden a movilizar los conocimientos e integrarlos, a darles vida y sentido, transformándolos o cambiándolos, reestructurando su universo interior y reincorporando los adquiridos. Como afirma Maturana “Uno aprende a ser, de una manera u otra en la convivencia con otros seres humanos, pero por otro lado depende de la emoción, el que entremos en los cambios de transformación o no” (Maturana, 1990, pág. 109).

En la cosmovisión de lo humano, según Rolf Behncke citado en el prefacio del libro de Maturana y Varela, se presenta la condición del ser humano como una naturaleza en evolución, en el encuentro con el ser social. Por lo tanto, la formación y el mundo de significados en que se existe, es función del vivir con los y las demás (Maturana & Varela, 2003, pág. 27). Esto se consolida con lo que plantea Capra “para recuperar la plena humanidad, debemos reconquistar nuestra experiencia de conectividad con la trama entera de la vida. Esta reconexión es la esencia misma de la base espiritual de la ecología profunda” (Capra, 1996, pág. 305).

Por lo tanto, se demuestra aquello que algunos autores han denominado “Biología del Conocimiento”, expresándolo como “un modo de convivir en el que aceptamos el hacer del otro como adecuado al momento o circunstancia que se vive, sin pedir justificación adicional” (Maturana & Nisis, 2002, pág. 161), en el convivir se construye el saber, porque aprender y vivir son simultáneos, porque el conocer es un coactuar, autocreación de sí mismo, es un proceso en red en donde cada uno o una participa.

Consecuentemente, el conocimiento no se recibe de manera pasiva, ni entra por los sentidos, ni se encuentra en los textos, o en internet, es algo que se construye de manera activa por la persona que conoce. Y es precisamente, lo que pretendemos transformar en nuestro hacer: contribuir a que nuestros y nuestras aprendientes construyan por sí, su propio aprendizaje y que vinculen sus propias experiencias en la trama de un pensamiento complejo.

Interacciones de Autoorganización En - Red A - Dos de los que emergen aprendizajes mutuos

*Entender es el anhelo, aprender es la escucha, comprender es la palabra.
Entender es desenredar, comprender es perfeccionar.*
(Comunidad Carare, 2018)

Configurar comunidades de seres humanos diversos, con historias diferentes, conocimientos múltiples y experiencias distintas siempre será un reto, para convivir, pensar y sentir juntos. Pensar colectivamente no es algo que se da por sentado, no es algo a lo que nos acostumbramos, requerimos comprender la capacidad de auto organización, la autopoiesis que supone una organización mínima de la vida, en la que las singularidades y estructuras generadas, son puntos de referencia en las interacciones y en los fenómenos emergentes para la producción de significados (Maturana & Varela, 1998, pág. 46) y por ende de aprendizajes inacabables.

Se requiere la generalización de procesos de autoorganización, en donde cada persona aporta al sistema, configurado fluctuaciones y dimensiones autónomas. A partir del aprendizaje es posible la enacción y la corporeización cuya integración sensitiva y de interacción permanente, dar lugar a lenguajeos que logren configuraciones dinámicas, en permanente interconexión, información y vínculo.

Desde este nuevo aprendizaje, la naturaleza cobra un nuevo sentido: se reorienta hacia una estética de la complejidad, en la que todo lo que existente, toma nuevas formas expresivas, desplegadas en lo relacional, lo afectivo y lo singular, desde el cual se configura fluida y dinámicamente en una red imbricada, implicada y embebida de infinitud de conocimientos y saberes.

La auto - organización comprende la emergencia espontánea del orden en sistemas físicos y naturales (Briggs & Peat, 1990, pág. 167). Este proceso se observa en la naturaleza, por la multiplicidad de eventos que observamos diariamente, en los cuales se crean redes de organización en las plantas, animales y grupos humanos, como respuesta a las condiciones adaptativas; cada especie u organismo, es capaz de asumir roles, funciones o desarrollar habilidades que aportan a la colectividad de la que forman parte. La auto – organización constituye un ajuste de energía y su consecuente acción dentro de un sistema, con el propósito de conseguir múltiples resultados. Este fenómeno fue reconocido en los procesos de la física y la biología y tuvo como principales exponentes a Prigogine y Kauffman. En sus observaciones, los físicos descubrieron transiciones y cambios en ciertos procesos mecánicos, en cuyos puntos críticos se producían alteraciones importantes en todo el conjunto, a los cuales denominaron atractores extraños, que establecen cambios no planeados, que son ajenos al “funcionamiento normal”, sin que obedezcan a una planeación externa (Comfort, 1996, pág. 1).

En un sistema caótico, los cambios ocurren como alternativas para la acción, los cuales van ajustándose; la acción consecuente genera modelos de comportamiento que llevan progresivamente a un orden. En educación este concepto es fundamental, puesto que se gesta de forma humana en los y las integrantes del proceso de aprendizaje y se desenvuelve en un intercambio permanente, mediante la creatividad, las decisiones y elecciones recíprocas y en la adaptación grupal, con la congruente generación de experiencia, conocimiento y responsabilidad. Dando pasos en la incertidumbre, reconocemos que la autoorganización está presente y que solo se necesitan sinergias que nos permitan fluir en ella.

Para Maturana, la humanidad a lo largo de su historia evolutiva emergió a través de seres que realizan distintas configuraciones de dinámicas estructurales alternativas, según las circunstancias relacionales que viven, lo cual conlleva al fluir emocional (Maturana & Bloch, 2000, pág. 16). Así mismo, esta idea nos hace pensar que a través del afecto mutuo y del lenguaje, construimos nuestro empujón a partir de las propias apreciaciones, configuramos y cambiamos los dominios de acción, a través

de un aprendizaje continuo según las circunstancias de la cotidianidad, como una característica de autoorganización biológica y por lo tanto, una pedagogía de vida.

Por consiguiente, la Biopedagogía constituye una alternativa pedagógica, a la luz de un paradigma complejo, que se aleja de esquemas rígidos, lineales, acumulativos, al propender por la integración, la inclusión, la libertad, la creatividad y el placer de aprender que conjuga esencia, arte y estética en un pluriverso vivo. El ser humano aprende constantemente y no puede hacerlo aislado del mundo en el que vive; la educación no está delimitada a las aulas y por ende el conocimiento, no está contenido en las mentes de las y los educadores, cuya acción depositaria pareciera ser el fin último del aprendizaje.

Hoy comprendemos que la transformación social es posible en la medida en que desarrollamos capacidades y potenciales que se encuentran en las raíces profundas y biológicas y que solo requieren del despegue hacia su expresión y consolidación; como seres humanos la esencia está imbricada en una biología del sentir emocional, imaginar, del relacionarnos e interconectarnos mutuamente.

El aprendizaje vital subyace en los encuentros, vivencias, cuidado, conciencia integradora y movilizadora hacia la construcción de una sociedad planetaria. Se hace imprescindible, una disposición a entrar más en contacto con nuestras raíces y entornos cotidianos; reconocernos como seres con historia, en la que los ancestros a través de su cosmovisión amaron la naturaleza, como la gran madre; y que sus prácticas siempre estuvieron orientadas hacia su preservación, valorando su energía femenina, sobre la que sentaron la base de las relaciones humanas, en busca de la permanente creación, igualdad y armonía. En este punto comprendemos que una tarea urgente, consiste en honrar la naturaleza, lo cual nos permite una ética ecológica, política, orientada a la vida y no restringida ni disociada.

El aprendizaje desde la biología surge de la interacción con el todo, se manifiesta en los seres vivos de manera plena desde los cuerpos, sentidos, emociones, sentimientos, intelecto y los deseos como una condición autopoietica.

Lo Emergente en el Proceso de Aprendizaje

El término **emergente** implica un redescubrimiento y un cambio profundo en nuestra manera de pensar y de ver el mundo en lo cotidiano. Emerger implica un proceso constante y perseverante en todas las esferas de la existencia, desde de las ciencias, hasta la vida y se traduce en experiencias consagradas que hacen posible los caos y los órdenes de todo lo existente. Como una característica de la enacción, los atractores extraños, conllevan a un sinfín de emergencias, en donde el control difícilmente aparece. Lo emergente está presente en todo proceso de aprendizaje, su significancia manifiesta y permanente, nos permite comprender nuestra humanidad y complejidad, no solo en los aspectos de cumplimiento y autoorganización, sino en la evocación de la presencia aquí y ahora, al vivenciar la red vinculante que tejemos en un aprendizaje natural.

Las situaciones emergentes ocurren todo el tiempo, suceden cuando no estamos de acuerdo, ni comprendemos lo mismo, ni imaginamos que generar espacios de aprendizaje puede estar cargado de diferencia, de contradicción, de incoherencia, de emoción; la trama que se teje, está cargada de emocionalidad, de encuentros y desencuentros, de la singularidad que representamos cada quien, y que en una red vinculante, sin quererlo, ni planearlo, nuestras fuerzas, pensamientos, deseos y emociones dan paso a la generación de una estructura viva de aprendizaje, que queda impregnada en nuestras células.

Otra situación emergente es la afectividad, como un proceso integral de ser – estar – cohabitar en el otro y en la otra de manera singular. Los seres humanos, como seres sociales, habitamos un entorno donde la afectación es constante, y esta afectación se relaciona con la afinidad hacia los demás, en la ocurrencia de emociones y sentimientos complejos que interactúan. Nos sentimos comprometidos a estar presentes y hacer parte, en cuya dimensión existe el potencial de la transformación, la semilla, el renacimiento, a partir de una biología que conecta con la existencia en todas sus manifestaciones. No hay aspectos aislados en la naturaleza: el cuerpo, el lenguaje, la danza, el arte, la música y el movimiento nos conectan para vivir la maravillosa experiencia del aprendizaje. Para (Najmanovich, 2018) ninguna entidad, ni persona, ni colectivo vive fuera

de la naturaleza, ni siquiera los académicos, ni los locos, ni los ricos, ni los artistas que son los que habitualmente suele concebirse como “fuera de la realidad” que es un término engañoso porque pretende una independencia y una trascendencia imposible.

La Enacción Encarnada y la Estética de la Cognición

La cognición como enacción, dentro de un cambio de pensamiento y de paradigma, fue introducido por Varela en torno a la autopoiesis, los organismos y sistemas vivos. Según Varela, la cognición ha sido vista como una representación certera del mundo exterior, que sucede per sé, y en la que los aspectos importantes que suceden permanentemente en nuestras vidas, no están predefinidas, sino que son cuestiones enactuadas, emergidas o alumbradas desde un trasfondo, es decir, construidas y emergentes de acuerdo a las experiencias y el entorno de los sistemas y organismos que interactúan; la cognición entonces, se aleja de ser un mecanismo que da solución a los problemas mediante la representación y en su lugar, alumbrando un mundo donde el único requisito es que la acción sea efectiva. (Rosh, Thomson, & Varela, 1993, pág. 49). El cambio de paradigma afecta la educación, en donde a partir de elementos considerados preestablecidos, prediseñados y predeterminados, “llenar la cabeza” de contenidos y pruebas en las y los aprendientes, ya no es la meta. Comprendemos que el aprendizaje es acción, es cuerpo, es emoción, es red, comprendemos que nuestra capacidad cognitiva, no se desarrolla dentro de esquemas predeterminados y fijos, que apuntan a la información netamente acumulativa y replicativa, sino que abarca los principios comunes o relaciones legítimas entre los sistemas sensoriales y motrices que explican cómo la acción puede ser perceptualmente guiada en un mundo dependiente del observador (Rosh, Thomson, & Varela, 1993, pág. 44).

La comprobación o no de estos aspectos, se relaciona directamente con la experiencia humana, que abarca nuestra propia vivencia de aprendizaje y que, por lo tanto, conlleva a un reconocimiento de nuestra propia actividad plena, en términos educativos. La condición sensorio – motriz, es fundamental para lograr el aprendizaje y no se traduce solamente en involucrar el cuerpo de manera fragmentada, o como un agregado más a las formas y didácticas educativas, sino a la integración de la totalidad

humana y de la vivencia en términos de cohesión. Para Najmanovich son los efectos de la cultura objetivista, los que nos han llevado a creer, que el orden percibido o no percibido nos describe a la naturaleza y el mundo, cuando lo que describe, es nuestra posibilidad o no para dar sentido a la experiencia (Najmanovich, 2018, pág. sp).

Enredarse, constituye entonces una metáfora de aprendizaje, no nos enredamos para complicarnos la vida o el pensamiento, o para dejar de lado la emoción; nos enredamos para comprender, buscar alternativas, accionar nuestra integridad humana en busca de patrones cada vez más complejos de aprendizaje y para vivenciar la experiencia humana en pro de nuestra propia biología. Nuestro conocimiento se va desenredando, para dar paso a la construcción de aprendizajes emergentes; en un tejido vivo, donde somos un punto de la trama, cada nudo y cada hebra del tejido, constituyen un acto permanente, un deshilvanar la madeja, para tejer nuestro conocimiento de manera conjunta, en cada paso, pensamiento y emoción, en una mente común.

*Si elegimos creer que la vida tiene muchas preguntas,
también tenemos que creer que las respuestas a esas preguntas
residen en nuestro interior.*



La forma: La piedra serpiente que se encuentra en el camino a la laguna de Iguaque en Boyacá, es una clara alusión a la manifestación artística de las formas de la naturaleza que genera preguntas **¿es la interpretación de la cultura hacia el símbolo del conocimiento, la madre que se convierte en serpiente, o una serpiente convertida en piedra?**

Fuente: Barragán, 2017

Propuesta alternativa y emergente “Hacia una pedagogía viva”

Cada vez integro la intención disruptiva de este texto, sucede una transformación, y la aparente “normalidad”, así como las estructuras se van haciendo más borrosas a medida que lo natural retoma su esencia, quizá la transformación se va dando a pasos lentos, camina hacia un encuentro que revitaliza la condición humana y sentida del cuidado.

Elementos configurativos

- Interiorización y reivindicación del pensamiento ancestral, de lo comunitario, local y regional que integre los saberes y las prácticas cotidianas al conocimiento actual.
- Como menciona Maldonado, abordar los problemas, antes que los temas sobre una base amplia de conocimientos y disciplinas, que trasgredan la individualidad imperante y consoliden comunidades académicas en permanente transformación.
- Reconocer la singularidad de los seres humanos que habitamos el mundo, sin distinciones, clases, niveles, la otredad.
- Importancia de sentipensar, reivindicación de lo emocional y de la afectividad, como expresiones del mundo de cada ser singular.
- Construcción de nuevas metáforas, a partir de los elementos co creados y expresados en las relaciones, que generen lenguajes permanentes.
- Construcción de significados, sentidos, comprensiones del mundo, de las personas, de la vida y la salud.
- Reconexión con la espiritualidad, no entendida desde la religión, sino como el vínculo con la vida, la tierra, lo ancestral desde donde somos, pensamos y sentimos.
- Generar actos permanentes de cuidado en la convivencia diaria del aprendizaje.
- Apreciar la autopoiesis como proceso permanente en relación con los acoples de la vida, su expresión y preservación.

- Dar paso a la incertidumbre, al caos, a lo emergente desde la superposición de conocimientos, saberes, prácticas, sentires que generen múltiples y variadas oportunidades para el aprendizaje, sin un control previo, ni mucho menos objetivo, ni predictivo en los resultados.
- Deconstrucción de “currículos” y “planes de estudio” desfragmentados, como medio para generar tensión de los modelos americanos y europeos homogeneizantes y estandarizados.

Del mediador, aprendientes y comunidades de aprendizaje

- Sentirnos y habitarlos como seres inacabados, en aprendizaje y vínculo permanente.
- Asumir la auto organización como un modo de habitarlos y de generar nuestros propios procesos de aprendizaje en convivencia.
- Generar redes fluidas de ser, saber, estar, sentir y cooperar en los procesos de aprendizaje.
- Asumir un pensamiento y una práctica crítica, dinámica y dialéctica como afirma Freire y buscar su acercamiento desde la reflexión (Freire, 2012, pág. 40).
- Convivir en preguntas ontológicas permanentes: ¿Quién soy/somos? ¿Por qué estoy/estamos aquí? ¿Cuál es mi propósito de vida? ¿Qué quiero hacer en este espacio y en mi propio espacio? ¿Cuáles son mis sueños?, sin la pretensión de buscar respuestas exactas.
- Mediar entre lo inmediato y lo mediato, entre lo cercano y lo lejano, entre lo más sentido y lo menos sentido, entre lo privado y lo público, entre lo personal-familiar y lo político, entre lo singular y organizativo, entre un yo, un tú, un nosotros (Guitierrez & Prieto, 1994, pág. 15).
- Generar expresiones permanentes en coherencia con las intenciones pedagógicas y humanas, valores y principios, alejados del romanticismo y el estereotipo.
- Mediar los espacios y escenarios desde la cotidianidad y sus prácticas para promover el aprendizaje en el proceso de comprensión, apropiación y expresión del mundo (Gutiérrez & Prado, 2015, pág. 76).

- El rescate y reivindicación de lo matríztico, de la dignidad de la mujer, su sabiduría y cuidados innatos, junto a la construcción de nuevas masculinidades.

Del conocimiento y los saberes

- Decolonizar el conocimiento, sus formas de comprensión, generación y abordaje.
- Dar importancia al diálogo de saberes y generar la construcción colectiva y no individual de conocimiento.
- Abandonar las jerarquías, las metáforas científicistas, el representacionismo de la realidad e ideas preconcebidas de un conocimiento estático, frío y absoluto.
- Generar redes de conocimiento y de saberes.
- Comprender la educación del cuidado como un proceso permanente y no como una meta u objetivo por cumplir.

Abordajes

- Dar sentido al tejido humano y creativo que se expresa a través de la singularidad de cada integrante en las comunidades de aprendizaje.
- Hacer presente la esencia del discurso pedagógico, no desde el conocimiento, sino desde la comunicación que da sentido a la vida humana; cuando es participativa, logra revitalizar y significar la vida cotidiana.
- Incentivar permanentemente las preguntas, más que las respuestas.
- Abordaje de lo emergente: nuevas cartografías de la sociedad, comunidad, lo que pensamos, hacemos, vivimos, nuestras tradiciones en el territorio.
- Respetar y venerar los derechos de la tierra y de la vida y encontrar alternativas de producción a partir del cuidado (Boff, 2012, pág. 58).
- Generación de espacios armónicos, integración con los entornos, prácticas de rituales colectivos y propios que permitan integrarnos al descubrimiento, al aprendizaje y a las vivencias pedagógicas.

- Recuperación de las artes, no como un medio o didáctica, sino como un componente vital de nuestra cultura: música, relatos, juegos, cantos, coplas, actividades manuales, danzas, círculos de la palabra, siembras, dibujos, cuidados mutuos, actividades de cuidado del cuerpo, diálogos, acciones de reflexión, ejercicios de observación, silencios, rezos, rescate de prácticas de casa, con las abuelas, abuelas, entre otros.
- Involucrar las siete leyes del caos: Creatividad, efecto mariposa, seguir la corriente, exploración del medio, observar el arte del mundo, vivir dentro del tiempo y volver a unirse con el todo (Briggs & Peat, 1999).

Los cabildos muiscas actuales, propenden por la práctica de una pedagogía propia en la cual sus saberes, pensamientos y prácticas que permitan les permanecer y hacer perdurar la memoria indígena. (Chautá, 2020).

Una pedagogía de la naturaleza, implica por ejemplo, la práctica de rituales de siembra y el cuidado de la planta durante su crecimiento, el cual se da a la par con el crecimiento de la persona, actividades colectivas (Chautá, 2020) para comprender la creación del universo y por tanto el cuidado del cuerpo y de la vida, el tejido de mochilas en el que se tejen los valores, sentimientos, emisiones y vivencias, la elaboración o re creación colectiva de espacios físicos, que son algunos ejemplos de una pedagogía viva, cuidadora y en concordancia con la disposición humana al aprendizaje y su sentido de existencia.

Reflexión de la inconclusa travesía

Este viaje y recorrido han suscitado todos los encuentros posibles y ha despertado un pensamiento sensible hacia una comprensión crítica y diversa del mundo y de la vida, a su vez, se acopla al compromiso humano y social de aportar a una sociedad del senti pensamiento, que busca nuevos cauces, nuevos senderos y modos de convivencia en un planeta que nos reclama cada día más por su cuidado y sustentabilidad. Como menciona Boff, somos tierra que camina, y si nos cuidamos así mismos con mayor conciencia, esmero y dedicación amorosa y afectiva con el todo, cuidaremos

innegablemente la tierra que nos creó y que nos contiene. Su invitación es clara, abandonar el complejo de dios que tenemos, para volvernos a religar a la fuente originaria, concebirnos como seres históricos y relacionales para ver y reparar las bases del conocimiento que hemos creado y creído, para reconfigurar la existencia humana, si es posible desde una profesión que se dedica al cuidado de la salud, esta vez, en profunda conexión con la vida y la naturaleza (Boff, 2012).

Asumir una mirada diversa y ampliada del mundo, nos permitirá configurar a través de múltiples aprendizajes entramados, un camino hacia la reivindicación de los orígenes, de la ancestralidad situada y propia, de la pedagogía y del cuidado, de nuevos pensamientos y sentires, que abren pasos a nuevos modos de habitar la vida y su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betto, F. (1998). *La obra del artista* (Primera ed.). Barbarroja.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2012). *El Cuidado Necesario* (Primera ed.). Madrid: Trotta.
- Briggs, J., & Peat, D. (1990). *Espejo y Reflejo. Del Caos al Orden*. Barcelona: Gedisa.
- Briggs, J., & Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos*. Barcelona: Grijalbo.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Chautá, C. (12 de Mayo de 2020). Experiencia de conformación Babilo Muisca de Sesquilé. (J. Barragán, Entrevistador)
- Colliere, M.-F. (2009). *Promover la vida* (2° ed.). (J. Fraga, Ed.) México D.F: Mc Graw Hill.
- Comfort, L. (1996). *La Red*. Obtenido de <http://www.desenredando.org/public/libros/1996/dma/html/7cap8.htm>
- Comunidad Carare. (2018). *El sendero de la eternidad. Ley de origen, palabra ancestral* (Segunda ed.). Bogotá: s/d.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía* (2° edición ed.). México: Siglo XXI.
- Gálvez, A. (2007). Errores en el lenguaje: Nursing no es Enfermería. “Cuidado” no es care. *Biblioteca las casas*. Obtenido de <http://www.indexf.com/lascasas/documentos/lc0251.php>
- Guitierrez, F., & Prieto, D. (1994). *La mediación pedagógica para la educación popular*. San José: Radio Nederland Training Center.
- Gutiérrez, F., & Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Cd. México: De la Salle Ediciones.
- Maldonado, C. (2013). *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad*. Bogotá: Desde Abajo.

- Maldonado, C. (2016). El evento raro. Epistemología y complejidad. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 56, 187-196. doi: 10.4067/S0717-554X2016000200006
- Maldonado, C. (2018). Bioeconomía, biodesarrollo y civilización, un mapa de soluciones y problemas. En *Epistemologías del Sur para germinar alternativas al desarrollo* (págs. 57-21). Universidad del Rosario.
- Maldonado, C. (2018). Pensar y formular problemas en ciencia y filosofía. En *Construcción de problemas de investigación: diálogo entre el interior y el exterior* (págs. 49-65). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Maturana, H. (1990). En *Biología de la cognición y epistemología* (pág. 109). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Maturana, H., & Bloch, S. (2000). *Biología del emociona y Alba Emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H., & Nisis, S. (2002). Transformación en la convivencia. Caracas: Dolmen.
- Maturana, H., & Varela, F. (1998). De máquinas y seres vivos. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). El árbol del conocimiento. Buenos Aires: Lumen.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir; manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moya, J., & Sandín, E. (2006). La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 15(2), 312-319.
- Najmanovich, D. (2001). Del cuerpo maquina al cuerpo entramado. *Revista Campo grupal*, 30.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. , Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Najmanovich, D. (2016). *Pensar la complejidad, Compendio de Lecturas, clase 4*. Buenos Aires: s/d.

Najmanovich, D. (2018). *Seminario Virtual: La Complejidad Humana: entre lo Singular y lo Común*. Obtenido de <http://denisenajmanovich.com.ar>: <http://denisenajmanovich.com.ar>

Pigem, J. (1991). *Nueva Conciencia*. Integral.

Rosh, E., Thomson, E., & Varela, F. (1993). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Massachusetts: Library of congress cataloging.

Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual*. Barcelona: Quests Editores S.A.



Se terminó de editar el libro electrónico en marzo
de 2022 en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S.
Tunja, Boyacá Colombia.
