

Experiencias vitales y configuración de otros modos de existencia desde las pedagogías del cuidado y del Buen Vivir

Resumo

El texto actual presenta una reflexión derivada de la investigación “El Buen Vivir en contextos urbanos contemporáneos”, desarrollada con maestras y maestros en formación de diferentes licenciaturas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), mediante la implementación de un curso electivo “Pedagogía del cuidado y Buen Vivir”. El punto de partida aborda la crisis sistémica que enfrenta la humanidad, considerada como una crisis paradigmática; y propone el acercamiento y el tránsito hacia un nuevo paradigma basado en el cuidado y en los principios del Buen Vivir de los pueblos indígenas andinos y de los pueblos afrodescendientes. Se establecen como dimensiones nodales en esta apuesta por la construcción de un mundo alternativo, los principios de la comunidad, la ecoespiritualidad, el biocentrismo y la ciudadanía, en tanto referentes del habitar y actuar en la ciudad desde enfoques ecosolidarios y empáticos.

Palabras clave: Buen Vivir; educación; cuidado; habitar.

Ingrid Sissy Delgadillo Cely

Universidad Distrital Francisco José
de Caldas – Colômbia
isdelgailloc@udistrital.edu.co

Nohora Patricia Ariza Hernández

Universidad Distrital Francisco José
de Caldas – Colômbia
nparizah@udistrital.edu.co

Para citar este artículo:

CELY, Ingrid Sissy Delgadillo; HERNÁNDEZ, Nohora Patricia Ariza. Experiencias vitales y configuración de modos otros de existencia desde las pedagogías del cuidado y del Buen Vivir.. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 39-62, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024039

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024039>

Life experiences and configuration of other modes of existence from the pedagogies of care and Good Living

Abstract

The current text presents a reflection derived from the research “Good Living in an urban contemporary context” developed with teachers in training from various degrees at the University Francisco José de Caldas (Bogota, Colombia), collected during the elective course “Pedagogy of Care and Good Living”. The starting point of the analysis refers to the systemic crisis that humanity is currently experiencing as a paradigmatic crisis and proposes the approach of a new paradigm through transition towards principles of Good Living and Care based on Andean Indigenous peoples and Afro peoples principles. These principles are configured as key links in the proposal for the construction of another world, the principles of community, eco-spirituality, biocentrism, and citizenship they provide the reference to living in an urban context from an empathetic and eco-solidarity approach.

Keywords: Good Living; education; care; to live.

Experiências vitais e configuração de outros modos de existência a partir das pedagogias do cuidado e do Bem Viver

Resumo

O presente texto oferece uma reflexão derivada da pesquisa "Bem Viver em contextos urbanos contemporâneos", desenvolvida com professores em formação de diferentes licenciaturas na Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colômbia), por meio da realização da disciplina optativa “Pedagogia do cuidado e do bem viver”. O ponto de partida aborda a crise sistêmica enfrentada pela humanidade como uma crise paradigmática; e propõe a aproximação, o trânsito para um novo paradigma baseado no cuidado e nos princípios do Bem Viver dos povos indígenas andinos e afrodescendentes. Nesse esforço pela construção de um mundo diferente, configuram-se como dimensões nodais os princípios da comum-idade, a ecoespiritualidade, o biocentrismo e a cidadania, sendo eles referências do habitar e agir na cidade a partir de abordagens eco-solidárias e empáticas.

Palavras-chave: Bem Viver; educação; cuidado; habitar.

1 Introducción

El punto de partida de la investigación y la experiencia formativa es la reflexión y constatación de la "crisis civilizatoria" de la sociedad contemporánea, caracterizada por lógicas individualistas, consumo exacerbado, vaciamiento de sentido y negación de la alteridad, donde la dimensión del bienestar está signada por la acumulación, la competencia y el éxito, traducido este último en eficiencia, reconocimiento, ostentación y opulencia. Una sociedad que ha expulsado la diferencia y, por ende, niega la otredad, impone la homogeneización, olvida la importancia y la riqueza de lo distinto para la construcción de lo social en plenitud (Han, 2021). La crisis civilizatoria tiene su expresión máxima y evidente en el cambio climático y el calentamiento global provocado en el "antropoceno", o mejor, el "capitaloceno", una era geológica producida por la humanidad, en la que en los últimos 200 años hemos transformado el planeta, cambiando drásticamente las condiciones de equilibrio dinámico que sostienen la vida en la Tierra, al punto de llevarnos en dirección hacia la extinción de la vida en el planeta y la existencia como especie.

Frente a la crisis civilizatoria y al fracaso del modelo económico basado en el mercado, en el que todo, inclusive lo fundamental y lo sagrado, se diluyen en intercambios monetarios, diseñamos un espacio pedagógico de formación de maestras y maestros orientado a la sensibilización y resonancia en torno a la co-configuración de entornos vitales habitables en la ciudad de Bogotá, que nos acerque a la construcción de un Buen Vivir, acorde a nuestra condición mestiza, urbana y contemporánea. Este espacio pedagógico se materializó en un curso electivo llamado "Pedagogías del Cuidado y Buen Vivir" (PCBV), que se llevó a cabo con estudiantes de licenciaturas en Educación Infantil, Lengua Castellana, Inglés, Sociales y Biología, durante 2 semestres consecutivos.

El objetivo del curso consistió en aportar herramientas para la construcción de una "vida con dignidad", retomando los principios del Buen Vivir de los pueblos indígenas, tales como el biocentrismo, la comunalidad, la celebración de la vida y de lo vivo; así como desde la pretensión de avanzar hacia el paradigma del cuidado y la ecoespiritualidad, en pro de transitar hacia la consolidación de la armonía entre los humanos, la tierra y los múltiples seres que la habitamos.

En el despliegue de la propuesta, trabajamos fundamentalmente en torno a 4 ejes. El primero de ellos se inscribió en lo que Leira y Puddú, S. (2008) llaman la pedagogía de la catástrofe. El segundo convocó elementos centrales de las apuestas del Buen Vivir sustentados en los planteamientos de los pueblos andinos de Sudamérica, el Sumak Qamaña y el Sumak Kawsay (Huanacuni Mamani, 2010), así como elementos de los pueblos afro, como el Ubuntu (Mena y Meneses, 2022). El tercero remitió a los fundamentos del cuidado, integrando la ecoespiritualidad, particularmente lo que Thích Nhất Hạnh (2014) denomina el “interser”, un concepto budista que expresa la interconexión e interdependencia entre todos los seres. El cuarto consistió en la construcción de propuestas para un Buen Vivir en la ciudad, por parte de los estudiantes que participaron en la electiva, desde sus lugares vitales, su comprensión de los temas y su implicación en lo formulado.

2. La experiencia: construir un camino para el cambio de paradigma

A continuación, se relatará más explícitamente cómo se desarrolló la propuesta.

En un primer momento se trabajó atendiendo a la fuerza de las pedagogías de la catástrofe, sobre la cual Latouche nos dice

Siento que llegan una serie de catástrofes organizadas con nuestro diligente, aunque inconsciente, cuidado. Si éstas son lo suficientemente grandes como para despertar al mundo, aunque no del todo para destruirlo, yo las llamaría pedagógicas, las únicas capaces de superar nuestra inercia y la invencible propensión de los cronistas a tachar de «psicosis de Apocalipsis» cualquier denuncia de un factor de peligro bien probado, pero que algo reporta (Latouche, 2009, p.1-2).

Desde estos presupuestos, nos encargamos durante las primeras sesiones de generar una inquietud constante. Indagamos en las noticias, comparamos datos, hicimos ejercicios desde el cuerpo, la expresión y las vivencias del “desastre”. Los estudiantes explicitaron sus propias percepciones y entrevistaron a otros indagando sobre su percepción de la ciudad, el cambio climático, el futuro de la vida y la especie humana, entre otras inquietudes.

En estas dinámicas, algunas de las reflexiones de los estudiantes giraron en torno a la percepción de un final nada halagüeño, irreversible y dramático, del cual somos responsables.

Que nos vamos a morir bien feo. Es un reloj de cuenta regresiva que está llegando al final.

Es un hecho ya irreversible, lo cual nos afecta con discreción, por ello no se percibe un cambio abrupto, pero cuando se mira en perspectiva hacia el pasado, no se pueden negar los grandes efectos negativos producidos por la contaminación.

Analizando los factores que nos ha llevado a una degradación total, puede ser una autodestrucción, ya que hace cierto tiempo iniciamos el principio del fin, honestamente no creo que seamos capaces de retroceder el daño hecho; la gente hace caso omiso y, pues nada, esperemos que no se descongele un virus en la Antártida que nos mate a todos... (Reflexiones de los estudiantes que participaron en la Electiva. 13 de septiembre de 2022).

En las conclusiones que derivamos de las catástrofes, evidenciamos que la crisis es sistémica; los procesos interaccionan retroactivamente, generando bucles en diferentes direcciones y con distintos niveles de afectación. La economía no funciona de manera independiente de la política, y lo que sucede en términos climáticos y ambientales no es ajeno ni a la economía ni a la política, ni al modo como las sociedades priorizamos unos aspectos sobre otros. La indagación consciente sobre las raíces de los dilemas que enfrentamos como humanidad nos llevó a evidenciar que se trata de una crisis paradigmática, de sentido, de comprensión de quiénes somos, qué hacemos en este mundo y cómo concebimos la felicidad, el futuro, nuestro sentido de bienestar individual, colectivo e interdependiente con otras especies que habitan el planeta.

La necesaria confrontación con el dolor del mundo, con las heridas de la tierra, con la pobreza, con las injusticias, con las situaciones sin salida a las que nos abocan nuestras formas de vivir, constituyó un paso difícil y doloroso para algunos estudiantes, pero necesario para empezar a vislumbrar, e incluso demandar, otras posibilidades y formas de ir más allá de la crisis y la catástrofe.

Desde la perspectiva educativa, no es sencillo pasar del nivel racional, académico o discursivo sobre lo que significa la crisis, la debacle del mundo que conocemos; pero es

más difícil aún vislumbrar otro mundo posible, más allá del capitalismo, como señala Santos (2010). El cómo conmovernos realmente y tomar acción para encarar lo que sucede requiere, además de valentía, una gran fortaleza interior para actuar en consecuencia, tomando la fuerza desde la Tierra, desde nuestra certeza de pertenecer a algo más que a nuestro propio cuerpo.

Hathaway y Boff (2014), considerando la necesidad de formular alternativas para favorecer la construcción de un mundo digno en condiciones sostenibles para la Tierra, señalan que,

Hace falta que entendamos las diversas dimensiones de la crisis global y las dinámicas que conspiran para su perpetuación; hace falta que encontremos las vías para superar los obstáculos que hay en nuestro camino; hace falta una comprensión aún más profunda de la realidad misma, incluida la propia índole de la transformación, y hace falta que agudicemos nuestra intuición y desarrollemos nuevas sensibilidades para ser capaces de actuar de manera creativa y eficaz (Hathaway; Boff, 2014, p. 34).

En este camino de vislumbrar alternativas y avanzar hacia el paradigma de cuidado, abordamos principios de lo que Macy y Brown (2019) conciben como "el gran giro", una dinámica de transformación de nuestra mentalidad cimentada en la sociedad del crecimiento industrial hacia aquella que reivindica la dimensión sagrada de la tierra, de lo vivo, de lo humano, apelando a nociones holísticas y sistémicas. Algunas de las dinámicas que llevamos a cabo para trabajar dichos principios consistieron en realizar meditaciones guiadas sobre nuestra unión con lo cósmico, nuestro cuerpo como parte de la tierra; ejercicios de respiración, recorriendo ciclos como el del oxígeno árboles-humanos-árboles: *lo que el árbol exhala, yo lo inhalo; lo que yo exhalo, el árbol lo inhala*; la semilla y sus ritmos de germinación, crecimiento y apropiación por los individuos humanos participando de las dinámicas de la tierra, entre otras.

Posteriormente, para avanzar en esta dinámica, trabajamos sobre algunos de los principios del Buen Vivir, partiendo de la premisa de que, si la crisis es de tipo paradigmático y el paradigma que nos gobierna tiene como credo el capitalismo, con sus correlatos en el progreso, el desarrollo y la acumulación sin límites, eso es lo que debe ser cuestionado. En su lugar, debemos trazar las bases de otro paradigma y sumarnos a las

alternativas que ya vienen siendo gestadas, como las de los pueblos indígenas y afrodescendientes, quienes desde tiempos ancestrales han sostenido formas de vida desde otra óptica civilizatoria. Aquí traemos a colación los debates sobre el decrecimiento, pero fundamentalmente las apuestas que, desde el Sumak Kawsay y el Sumak Qamaña, plantean los pueblos del sur (Acosta, 2012). También los principios del Ubuntu, del “soy porque somos” (Mena; Meneses, 2022), asumiendo la comunidad, en interdependencia, en lógicas de mutua responsabilidad. El abordaje de estas perspectivas implicó la lectura crítica de algunos textos, la visualización de vídeos explicativos, la discusión, pero también la vivencia del compartir, en particular del alimento; la realización de recorridos en espacios urbanos como el del brazo de la cuenca del río Salitre, que está amenazado por intereses urbanizadores en la ciudad de Bogotá; el reconocimiento de las luchas de colectivos organizados por la defensa de un humedal¹ en el centro de la capital, y la observación y percepción de humedales desde la conexión sensible con el mundo natural. En la misma dinámica, se organizó, en conjunto con una concejala indígena arhuaca, académicas y algunas abuelas del pueblo indígena Muisca, un evento académico sobre el agua en la ciudad, recuperando desde lo ancestral las propuestas que se están planteando para reorganizar la ciudad en torno al agua, en torno a lo vital.

Igualmente, realizamos lecturas sobre el cuidado en clave de ciudadanía (Najmanovich, 2021) que nos impelen a asumir una relación de atención, de responsabilización con los otros y a un habitar, en donde pertenecer a un territorio supone recorrerlo, entenderlo, percibirlo y reconstruirlo (Saravia Madrigal, 2004). La ciudadanía va articulada al cuidado, a la vivencia de una ciudadanía comprometida con la defensa de un mundo común que puede ser reconfigurado a partir de nuestras acciones y relaciones.

Por otra parte, el desarrollo de talleres sobre los elementos que requieren un cuidado atento (Boff, 2002) permitió movilizar reflexiones sobre el cuerpo, la salud, la preocupación por los otros, "los desheredados de la Tierra", sobre el compromiso con el cuidado del planeta, el útero vital, nuestra casa común.

La visita a escenarios como la "granja agroecológica" de una agricultora urbana

¹ Humedal: área que se anega o inunda de agua constantemente y constituye un hábitat para múltiples especies.

reconocida por su compromiso con la siembra de alimentos sin agrotóxicos, recolección y siembra de agua, etc., constituyó un referente importante. Asimismo, lo fue la visita a la Ecoaldeia Feliz² ubicada en un municipio aledaño a la Ciudad de Bogotá, ya que aportó nuevos elementos para evidenciar que es posible asumir otras formas de habitar, en encuentro y en sincronía con otros, apelando a la comunidad como principio.

En síntesis, intentamos ir más allá de una clase en términos convencionales, apelando al uso de otras experiencias, espacios y relaciones:

- Buscamos tocar fibras emocionales y vitales trabajando la perspectiva ecoespiritual de manera constante y cotidiana mediante prácticas básicas de yoga, ejercicios de respiración, de conciencia corporal y de visualización de nuestro corazón espiritual, de nuestra conexión con lo cósmico y del origen interdependiente de nuestra existencia (interser). Buscamos con estas prácticas "destronar" el logocentrismo y la racionalidad insensible, retornando al cuerpo y a la emoción, y dándole un lugar fundamental al sentipensamiento (Guerrero, 2012).
- Frente al sistema social, que nos exige trabajar incesantemente para adquirir ingresos de manera que podamos consumir cada vez más y adquirir bienes innecesarios, intentamos privilegiar la "contemplación", la introspección y la relajación, antes que la acción y la producción.
- Realizamos talleres diseñados e implementados por los mismos estudiantes con el propósito de cuidar, expresado en diferentes formas de encuentro, reflexión y sensibilización acerca de nosotros, la tierra, el cuerpo, los otros y la muerte.
- Compartimos alimentos por sesiones (cada semana un grupo asumió la responsabilidad de llevar viandas para compartir con todos) con la intención de crear vínculos, tal vez atisbos de comunidad.
- Llevamos a cabo salidas pedagógicas y asistimos a eventos. También organizamos ferias pedagógicas.
- Trabajamos en espacios abiertos, en el pequeño bosque de la Universidad. El aula de clases se transformó para hacer posible la danza, la relajación, la respiración y el

² Una ecoaldeia consiste en una comunidad pequeña que se autoorganiza bajo principios de ecosostenibilidad, cooperación, sociocracia, entre otros.

compartir.

- El Buen Vivir se asumió desde la pregunta por lo posible, por lo que puede ser soñado, imaginado, restituído o simplemente retomado para hacer de la vida una experiencia de existencia desde la dignidad, liberada de los imperativos absolutos de producción y consumo que dicta el capital.
- Apostamos por construir experiencias grupales en los escenarios de vida de los estudiantes, que los motiven a escuchar conjuntamente los relatos que van emergiendo de la experiencia de la gente y van configurando relatos colectivos, acerca de cómo soñar juntos una “Buena vida” y cómo caminar conjuntamente en esa dirección, resignificando la memoria y el quehacer con otros.

3. Pedagógicamente, ¿cómo situamos la propuesta?

Con esta experiencia pedagógica pretendemos abrir otros sentidos en la formación de estas nuevas generaciones de maestras y maestros en estos tiempos de crisis, de incertidumbre y potencialidades que les permitan ser coautores críticos, creativos y transformadores de los múltiples contextos que tendrán que afrontar en su vida personal y profesional. Siguiendo a Violeta Nuñez (2007), la pedagogía debe ser un ejercicio del pensamiento que orienta una acción. Reconocer y comprender las dinámicas de este mundo contemporáneo y las reflexiones que estas dinámicas culturales, sociales, económicas y políticas configuran es una de las intencionalidades de estas experiencias centradas en el Buen Vivir, el cuidado y la ciudadanía.

Estos tiempos de incertidumbre exigen poner en diálogo los complejos patrimonios culturales que configuran los procesos educativos y pedagógicos. Violeta Nuñez afirma que

La búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibiliten nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos, una escuela que posibilita un encuentro con el otro y con los otros, una escuela que permita “alojar lo múltiple entretejido en lugares múltiples, intereses múltiples y patrimonios múltiples” (Nuñez, 2007, p. 9).

Los nuevos paradigmas y las alternativas del BV muestran nuevas rutas para acceder al conocimiento, donde las certezas y las fragmentaciones ya no pueden explicar la diversidad y complejidad del mundo social, cultural y natural. Pensar en el movimiento y la fluidez implica reconocer la incertidumbre y la complejidad, lo que obliga a nuevos modos de percibir, analizar y, por tanto, nombrar, como plantea López.

La reflexión sobre la investigación se relaciona con la necesidad de cultivar la capacidad de asombro, de duda, de sospecha, de todos y cada uno de los procesos y actores de la acción educativa, y que particularmente al docente colombiano le permitirá enrumbar su actuación hacia la búsqueda, recuperación y consolidación de su condición intelectual y trabajador de la cultura (López, 2002, p. 5).

Pensar en escenarios complejos y diversos en la educación es prepararse para reconocer y actuar a partir de procesos creativos que ayuden a innovar, resolver problemas y pensar en mundos posibles que permitan transformar nuestras acciones y prácticas educativas. Siguiendo a Francisco Varela (1996 *apud* por Elizalde, 2005, p. 11), debemos tratar de entender que la vida cotidiana de nuestros estudiantes es una vida que implica "estar situados" y que continuamente deben decidir frente a múltiples situaciones en diversos escenarios, lo que significa ampliar sus procesos perceptivos y aquellos que emergen en la interacción con otros universos y/o escenarios pedagógicos.

En lo cotidiano, pensar en el encuentro pedagógico con las maestras y maestros en formación significa reflexionar sobre las formas de vincularnos y encontrarnos en unos escenarios de aprendizaje donde nos convoca el conocimiento. Es decir, partimos de algo que nos une: el deseo de conocer, de ser aprendices y de hacer emerger las potencialidades de ese otro con el que interactuamos y, a su vez, nuestras propias potencialidades. El acto dialógico sería, en este sentido, una característica fundamental del encuentro frente al conocimiento en la escena de los procesos de formación.

A este respecto, Bohm plantea que el diálogo es

una corriente de significado que fluye entre, dentro y a través de los implicados. El diálogo hace posible, en suma, la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede

emergir una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida. (Bohm, 1997, p. 29).

El encuentro pedagógico tendría varias intencionalidades si seguimos a Bohm. Una primera está relacionada con las formas de implicarnos, es decir, ¿qué nos convoca frente al conocimiento?, ¿qué nos convoca en cada escenario académico propuesto en nuestra experiencia pedagógica basada en el BV, el cuidado y la ciudadanía? ¿Qué tipo de significados nuevos van a emerger de este diálogo colectivo con propuestas pedagógicas múltiples?, o como diría Assman (2002), ¿qué campos semánticos se articulan con nuevos campos de sentido en la relación pedagógica desde los marcos de referencia del BV?

Generalmente usamos un discurso en los procesos de formación de maestras y maestros que orienta las relaciones pedagógicas: “Vamos a discutir el documento”; “debemos discutir este asunto”. Como lo plantea Bohm (1997), la palabra “discusión” significa “disgregar”. Esta idea de análisis, de puntos de vista diferentes, separa y no posibilita el encuentro pedagógico, pues reafirma la imposibilidad de trascender los puntos de vista divergentes.

Estas tensiones que promueven las discusiones plantean un tipo de relación basado en la competencia, es decir, debe haber un ganador, un vencedor y un vencido. Estos encuentros, basados en la desigualdad, en pensar al “otro como enemigo” y en no permitir el proceso de aprendizaje basado en la confianza y la construcción con el otro de nuevos saberes y significados, no posibilitan una relación de sentido frente al conocimiento. En sentido contrario, el espíritu del diálogo “...es algo más que una participación común en la que no estamos jugando contra los demás sino con ellos” (Bohm, 1997, p. 30). Esta fue una de las apuestas potentes de la experiencia de la electiva en el marco de esta investigación.

El diálogo con nuestros maestros y maestras en formación nos permite hacer tránsitos y transformar los procesos de pensamiento de lo individual a lo colectivo. Es así como, desde la interacción con las formas de pensamiento de los demás, serían posibles nuevos sentidos y “nuevas configuraciones de enunciación”, como diría Guattari (1992).

El diálogo de maestras y maestros en formación también nos lleva a pensar en el encuentro de culturas, de sensaciones corporales y emociones, en esas tramas de

experiencias y sentires, de modos de vida, de complejidades sociales, de tensiones y turbulencias que en muchas ocasiones nos generan miedos y parálisis, pues es más fácil pararnos en las certezas de nuestras opiniones o creencias y no en la posibilidad de encontrarnos con esas potencialidades surgidas en el encuentro con los “otros” desconocidos, diferentes, pero también dispuestos a dejarse implicar en las transformaciones posibles creadas en diálogo colectivo. Los talleres sobre el cuerpo, la danza, el cuidado, la preocupación por los otros nos permitieron reconocernos en otros escenarios y experiencias, unas confrontadoras, pero otras llenas de sentido.

Estas nuevas formas de afectación en el encuentro pedagógico implican la posibilidad de pensar y ser conscientes de otros mundos, de otras relaciones y de otras formas de vincularnos colectivamente. De acuerdo con Bohm, se trata de

...la forma en que todo este proceso influye sobre nuestros sentimientos y estados corporales y la forma en que afecta a los demás. El desarrollo de la capacidad de escuchar, observar y prestar atención al proceso real del pensamiento, al orden en que ocurre y advertir su incoherencia, es decir, aquellos puntos en los que no funciona adecuadamente, resulta de capital importancia (Bohm, 1997, p. 49).

Es así como entendemos el proceso del pensamiento, sus conflictos, sus contradicciones y sus nuevos sentidos, desde lo colectivo, desde el encuentro con esos otros que se configuran y me configuran permanentemente.

Como ya se mencionó anteriormente, otra perspectiva que nos permite dialogar sobre esta transformación de lo individual a lo colectivo surge de las perspectivas que Maturana nos plantea cuando afirma que el quehacer humano se realiza en torno a las conversaciones y estas son "redes de coordinaciones de acciones y emociones que resultan de un fluir entrelazado del hacer y el emocionar en el lenguaje, y toda acción queda definida como tal por la dinámica emocional que sustenta los procesos que la constituyen en el dominio del hacer" (Maturana, 1992, p. 210).

Estas transformaciones del conocimiento, que serían posibles desde el diálogo, tendrían a su vez nuevas posibilidades que enriquecerían esos procesos de transformación que pensamos deben generarse en la práctica de la maestra y el maestro en los contextos donde estos interactúan. Maturana, en este sentido, nos invita a pensar

en las responsabilidades de nuestros actos y en los procesos conscientes de estas acciones cotidianas que configuran el mundo en que vivimos

La responsabilidad consiste en darse cuenta de las consecuencias que las propias acciones tienen sobre otros seres, humanos y no humanos, ya sea directa o indirectamente, así como en darse cuenta de si uno quiere o no quiere esas consecuencias y en actuar de acuerdo a ese querer o no querer. Pero, para ser responsable se requiere el poder reflexionar sobre los propios actos y tal reflexión consiste en mirar los propios actos sin apego, en el espacio de los deseos. La reflexión, sin embargo, es un arte que debe aprenderse, y para aprenderse debe vivirse. (Maturana, 1992, p. 203-204).

En este contexto, temas como los afectos y las emociones en los escenarios pedagógicos, que han sido excluidos e invisibilizados en la academia, resultarían un gran aporte en este encuentro dialógico que intentamos plantear en la interacción con nuestros maestros y maestras en formación. Tejer las redes de encuentro, de acciones, emociones y corporalidades implica pensarnos en nuestras acciones, responsabilidades y experiencias éticas y estéticas, entendidas estas como “la sensibilidad o condición de apertura o permeabilidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (Mandoki, 2006).

Finalmente, nuestra mirada colectiva al acontecimiento de las relaciones pedagógicas en el marco de esta experiencia de formación docente y de configuración de un nuevo paradigma basado en la defensa de una vida con dignidad, se llena de nuevos sentidos, más allá de la simple confrontación discursiva entre autores y sus teorías. En un juego de quién tiene la verdad-certeza según nuestras preferencias de maestras, se distancia de la creencia de que existen realidades ya dadas y se acerca —un poco más— a comprender los procesos cognitivos en su similitud con los procesos vitales.

En el ámbito de la enseñanza, Manen (1998) nos plantea muchos elementos que consideramos de vital importancia para las experiencias de aprendizaje que permitan encontrarnos en el campo educativo; destaca la importancia de la comprensión pedagógica, la cual requiere de una disposición a escuchar y a reflexionar:

una comprensión no sentenciosa que implica nuevas formas de escuchar: receptiva, abierta, comprensiva, auténtica y facilitadora...la comprensión pedagógica no sentenciosa se caracteriza por una cierta intencionalidad.

Este saber escuchar-/comprender, sabe cuándo quedarse en silencio, cuándo solidarizarse y cómo plantear una pregunta que ayude a clarificar la importancia de los pensamientos y los sentimientos compartidos (Manen, 1988, p. 100).

Estas comprensiones son formas de encuentro que requieren de tacto, de contemplación, de reflexión, de silencios y aquí aparecen los “momentos pedagógicos” que menciona Manen, es decir, aquellas acciones pospuestas momentáneamente, inacciones que nos dejan en completa quietud y que quizá también nos invitan al silencio, a la pausa... al vacío preñado. Y son estos momentos donde pueden emerger las acciones creativas, los nuevos pensamientos, los gritos, las emociones nuevas, lo sublime. Nos encontramos con ese vacío o silencio que grita interiormente, pero que tiene resonancias que nos hacen vibrar en nuevas conversaciones y diálogos, en nuevas acciones y en nuevas creaciones. La reflexión es otra experiencia.

que nos distancia de las situaciones para poder considerar los significados y la importancia inherente a esas experiencias...los momentos reflexivos de la vida implican un retirarse momentáneamente o salirse del compromiso inmediato que tenemos con el mundo (Manen, 1998, p. 101).

Así, nuestra intención en este texto es avanzar en ese ejercicio reflexivo, en esa toma de distancia, para comprender lo que ha significado el curso electivo PCBV para configurar con los jóvenes estudiantes "modos otros de existencia".

4. ¿Qué nos ha dejado esta experiencia?

Analizar reflexivamente estas apuestas de una práctica pedagógica centrada en el encuentro colectivo y la configuración de posibilidades basadas en el cuidado, en el habitar, en soñar lo posible, implica “un salirse momentáneo de la acción”; el silencio es una pausa en la conversación: “El silencio... es el repliegue momentáneo que permite el fluir de los significados, el intercambio de miradas y emociones” (Le Breton, 2006, p. 14). Así como el vacío preñado se teje de espacios y tiempos, de informaciones que se entrecruzan en el pasado y en el presente; pensar en el hacer pedagógico desde la conversación y el diálogo se ha tejido para nosotras de silencios, de palabras, de gestos,

de emociones, de pausas, que le han venido dando sentido a la interacción, a las resonancias, a las experiencias de aprendizaje.

El silencio, tal como lo hemos entendido, da sentido a los discursos, les da la posibilidad de fluidez en la conversación, como diría Le Breton, posibilita la libertad en el diálogo y potencia la participación.

El silencio lento... suele ir unido a una búsqueda de expresiones, argumentos, razonamientos; pone en marcha los recuerdos y subraya la afectividad que aportan los distintos interlocutores (Bruneau, 1973, p. 23, citado en Le Breton, 2006, p. 15).

Aunque sabemos cuánto cuesta escucharnos, sentimos cómo nos incomoda el silencio cuando no hay escucha ni reflexión, cuánto nos cuesta el tiempo vacío, cómo se dificulta la atención sostenida a través del silencio y preferimos el ruido, los tiempos ocupados, las acciones sin reflexión, sin pausas; hemos asumido el silencio como intercambio, encuentro con el cuerpo, como la posibilidad de alternar pausas y palabras. Para nuestra reflexión, incluso con los estudiantes de los cursos de la electiva PCBV, el sentido del silencio, esta palabra maravillosa, nos ha invitado a la “escucha”, nos ha provocado la experiencia de la observación del cuerpo que grita en la pausa, en el silencio, haciendo posible la introspección, la contemplación, la co-creación.

Inscritas en esta perspectiva contemplativa, silenciosa, introspectiva y reflexiva, buscamos comprender la propuesta pedagógica desplegada en el curso PCBV, a partir de cuestionar y reconfigurar la intencionalidad implícita de "aportar a la construcción de un buen vivir (BV) urbano, contemporáneo y mestizo". Este cuestionamiento nos lleva a precisar que el buen vivir esbozado no retoma como imposición los planteamientos de los pueblos indígenas y afro en diálogo con la perspectiva del cuidado, por diferentes razones. Una de ellas es que entendemos que el BV no es algo terminado, no es una propuesta única y replicable como un calco, sino que es un punto de partida, un referente para avanzar hacia donde los colectivos definen y configuran su andar, según Gudinas (2011). Pero también porque la memoria ancestral que guía a distintos pueblos indígenas y afro, y les permite un caminar retrospectivo, un caminar hacia adelante mirando hacia el pasado, según Esterman (2010), no forma parte de los acervos de los grupos urbanos

contemporáneos sin raíces; esa memoria está refundida, perdida en el deseo de progreso y en el mito del bienestar ciudadano. Otra razón, quizá de orden más pragmático, reside en que el BV de los pueblos indígenas y afro se sostiene en la comunidad; es esta la que constituye el anclaje en el cual emerge la solidaridad, la empatía, el trabajo en conjunto, la búsqueda de un bienestar que supera lo individual.

Así entonces, parte de nuestra tarea consistió en reconocer como referentes los buenos víveres de los pueblos indígenas y afro, retomar en lo posible sus buenas prácticas, apuntar hacia la consolidación de comunidades de sentido, de principios compartidos, cuestionando las categorías de desarrollo, de crecimiento económico, de progreso ilimitado; instando a apropiarse en la subjetividad otros modos de consumo, de percepción y de relacionamiento con la naturaleza y con los otros en general, bajo la comprensión de que la responsabilidad de avanzar hacia una vida buena, con dignidad, depende de cuánto logremos construir comunidad.

En este horizonte de sentido, surgen nuevas preguntas acerca de nuestros estudiantes y sus experiencias de formación. ¿Estamos generando nuevas percepciones, miradas y sentidos en los estudiantes con los que interactuamos? ¿Qué tipo de procesos estamos propiciando en nuestros estudiantes que les permitan pensar en la vida, el cuidado de sí mismos y de los demás, y la experiencia desde escenarios diversos? ¿Es posible que las maestras y los maestros en formación dejen de lado las certezas y verdades absolutas y puedan enfrentar las experiencias de la incertidumbre, de los procesos creativos y de las transformaciones que permitan imaginar mundos posibles? ¿Es posible que, a través de encuentros interdisciplinarios, campos problemáticos diversos y diálogos de saberes, logremos nuevas actitudes sensibles frente al mundo y, particularmente, frente a su práctica pedagógica, con enfoques ecosolidarios y empáticos?

En relación con estas inquietudes, destacamos estas afirmaciones y reflexiones.

La electiva me permitió el desarrollo (de) una conciencia acerca del valor de los y lo que me rodea. Pone bases para proyectar cambios reales sobre nuestra manera de vivir y la relación directa que tiene con lo que vemos, comemos y con las personas de las que me rodeo. (Evaluación cualitativa de la Electiva PCBV. Estudiante 1, diciembre de 2022).

Aprender a ser más consciente de lo que implican mis acciones para otros y para el planeta en el que vivo, también que muchas veces nuestra perspectiva de vivir bien tiene lugar a una serie de cosas que son influenciadas por los medios de comunicación y el capitalismo entonces no debemos dejarnos llevar por dicha influencia (Evaluación cualitativa de la Electiva PCBV. Estudiante 2, diciembre de 2022).

Ahora tengo más claro que puedo hacer más cosas para ayudar a la comunidad y al medio ambiente que me rodea (Evaluación cualitativa de la Electiva PCBV. Estudiante 3, diciembre de 2022).

Que el cuidado abarca un colectivo, que es progresivo como una red; empieza por mí y se puede transmitir a otros, o si cuido lo que tengo cerca, de alguna forma cuido a los otros. (Evaluación cualitativa de la Electiva PCBV. Estudiante 4, diciembre de 2022)

Además de estas reflexiones, destacamos la construcción de propuestas grupales por parte de los estudiantes, que permiten evidenciar y valorar el alcance de lo trabajado en los cursos. Retomamos algunas de estas propuestas formuladas para finales del curso de 2022-3, desde 3 categorías: La ciudadanía: territorio y sostenibilidad; pedagogías de los cuidados y autocuidados; la consolidación de la comunidad, memoria y educación (Tabla 1).

Tabla 1. Propuestas Finales de los estudiantes de la Electiva PCBV. Diciembre de 2022

La ciudadanía: territorio y sostenibilidad	
Creación de huertas comunitarias para fomentar la participación comunitaria.	PROP 4
Tener puntos de trueque a cambio de bonos, realizar una colecta donde recibiremos diversos objetos como comida y ropa, que pondremos a disposición de personas que lo necesiten.	PROP 5
Implementación de un filtro para purificar el agua, no solo con los adultos sino también directamente con los niños, desde donde se hará evidente la importancia del cuidado del agua.	PROP 7
Iniciación de campañas educativas mediante folletos para los vecinos del barrio. Campañas de trueque. Talleres sobre uso y manejo de tierras y residuos, que puedan contribuir a mejorar la calidad de vida en esta huerta.	PROP 8
Unidad didáctica desde el enfoque educativo CTSA cuyo objetivo es construir una huerta urbana de manera consciente donde las comunidades participen activamente.	PROP 9
Siembra de semillas de forma elevada, que se realiza en sacos de tela, dotando así de un huerto portátil.	PROP 10
Pedagogías del cuidado y autocuidado	
La pedagogía de los cuidados supone que también en la educación vayamos cambiando el foco de interés, dejando de atender al mercado como si fuera lo más importante, y atendiendo al cuidado de las personas y de la naturaleza	PROP 3

Espacios-taller que reivindiquen esta relación que existe entre las juventudes y sus cuerpos, en relación con lo emocional y lo sensible, dado que este trabajo permitiría a los hombres y mujeres jóvenes tener y aprender nuevas herramientas que les permitan enlazar su vida académica con una buena salud mental y física.	PROP 6
Ejercicios de yoga, reconocidos como un conjunto de técnicas que se derivan de la doctrina filosófica y que a su vez se practican para obtener un mayor control físico y mental, llegando a un estado de percepción espiritual. Configurar este juego como una actividad lúdica en el aula de clase.	PROP 11
La consolidación de la comunidad, la memoria y la educación	
Creación de una biblioteca virtual pública y gratuita, regulada por servidores de la comunidad, donde se generen espacios de diálogo y reunión para el conocimiento de la memoria y las experiencias.	PROP 1
Juntanza Santa Librada: un evento que reúne a la comunidad del barrio Santa Librada, en el cual el último domingo de cada mes se proyectan varias actividades con el fin de apropiar la historia de su territorio.	PROP 2
Una Pedagogía de los cuidados supone que también en la educación cambiemos el foco de interés, dejando de atender al mercado como si fuera lo más importante y de consentir que la toma de decisiones políticas favorezca la producción y la acumulación de capital, y en su lugar poner la vida en el centro de todo nuestro quehacer.	PROP 12

Fonte: Elaboración propia, 2023.

Las propuestas elaboradas giraron en torno al diseño e implementación de huertas urbanas, la creación de espacios de diálogo e intercambio comunitario, la consolidación de bancos de semillas, el reciclaje y reutilización de objetos, la reducción del consumo, particularmente textil, y la creación de espacios de trueque, atendiendo a principios biocéntricos y ecosolidarios. La generación de escenarios de diálogo desde una comunicación sensible y asertiva, el reconocimiento de la dimensión emocional, el desarrollo de espacios de formación para niños, niñas y familias, ubicando el cuidado como principio para cuidar de nosotros y de los demás. Estos temas y propuestas dieron cuenta de los alcances logrados en la dinámica de la electiva, como fundamento para asumir “un modo de vida otro”, más armónico y de vínculo con la naturaleza y la vida.

Las propuestas cuestionan los modos de existencia promovidos por la lógica del capital y del mercado e instalan prácticas alternativas asociadas al respeto de la tierra y la naturaleza, la creación de condiciones para una sociedad en la que predomine el cuidado, la empatía con cada uno, con los demás y, en particular, con *lo otro*, con aquello que no pertenece al mundo humano

Consideraciones finales: La electiva en la perspectiva emancipatoria

Interrogar el tiempo presente y plantear que asistimos a una crisis civilizatoria, como menciona Lander (2015), ha implicado en la electiva PCBV asumir una apuesta por la transformación en el orden de lo micro, de lo molecular, partiendo de prácticas cotidianas, de sentires, de afectos y emocionalidades, más allá de la razón rígida e insensible, en aras de crear espacios en donde las posibilidades de ser y vivir se renueven. En la electiva, propendimos a la creación de otra apuesta civilizatoria, desde un lugar que reivindica la vida y no el dinero, ni la desigualdad ni la injusticia. Es así que, de acuerdo con Martínez y Guacheta (2020, p. 213),

...la apuesta por la construcción de una praxis crítica emancipatoria se orienta a la emancipación humana, a la recuperación del sujeto como fin por encima del capital; se busca una praxis que tenga como objetivo primordial y como principio de acción la superación del capitalismo y de todas sus formas de relación social, en la que todo sujeto, organización, colectivo, partido o movimiento tenga como base y apuesta la construcción de alternativas al capitalismo y a las maneras como han devenido las formas de vida.

Desde esta perspectiva, cuestionamos el orden imperante, denunciando los modos en que el sistema desangra a la Tierra y a los seres humanos, desdeñando la naturaleza y convirtiendo todo lo existente en recurso, en objeto. Así, la emancipación, en este curso, la comprendimos como “búsqueda de la humanización”:

La praxis crítica con sentido emancipatorio, en tanto actividad consciente, no puede ejercitarse de manera externa, siempre compromete la subjetividad, siempre prefigura e incluye actividad cognoscente; anticipa, prevé y desafía obstáculos, y se orienta a un fin que emancipe sujetos y condiciones que subyugan y someten, por tanto, son anticapitalistas. El fin de la praxis crítica emancipatoria es la transformación real, objetiva, del mundo natural o social para satisfacer a la humanidad, no al capital ni a sus intereses, por eso trabaja desde adentro, desde abajo y con los de abajo... (Martínez; Guacheta, 2020, p. 219).

La emancipación, entonces, en nuestro espacio académico PCBV, no fue planteada como un discurso a renovar; sino más bien, fue asumida como un movimiento que va del ser hacia los otros, de lo vivenciado vitalmente en lo individual a lo vivenciado en

colectivo, desde lo cual se propendió a que los estudiantes se pensarán como sujetos con potencia para la transformación y la autotransformación, revisaran sus deseos, las idealizaciones del modo de vida presente; se cuestionaran acerca de la cristalización subjetiva de las imágenes de progreso, bienestar, confort; y abogaran, situados en un enfoque crítico, por recuperar los espacios de encuentro, de convivencia, de juego, de diálogo, de silencio y disfrute de lo esencial.

La propuesta desplegada en el curso también nos invitó a comprender de manera más profunda la misma dinámica de la transformación en clave emancipatoria, cuestionando aquello que nos ha traído a este devenir, que como señala Han, es la acción humana como repetición de lo mismo lo que ha producido la catástrofe

Se trata de un apocalipsis sin acontecimiento. Lo catastrófico es la prolongación sin acontecimientos del ahora: <<Hay que basar el concepto de progreso en la idea de catástrofe. Que esto “siga sucediendo” es la catástrofe...>>. La salvación consiste, por tanto, en una radical interrupción del ahora... (Han, 2023, p. 46).

Así, emplazamos como una arista en la construcción de una "buena vida" esa "interrupción", como llamado a la inactividad, al no hacer, o al hacer sin hacer, que, en última instancia, remite a la contemplación, al goce pleno de un ahora, sin pretensión acumulativa, utilitaria, egoísta; sino a la vuelta al ser en una dimensión de plenitud.

La actividad contemplativa es una inactividad, un reposo contemplativo, un ocio (scholé), en la medida en que, al contrario de la vida activa (bíos politikós), no actúa, es decir, en la medida en que no tiene su meta fuera de sí misma. En la inactividad en cuanto ocio, la vida se vincula consigo misma (Han, 2023, p. 74).

Rescatando el vínculo consigo mismos y con los otros, planteamos con nuestros estudiantes la necesidad de suspender la obsesión por la productividad, por el tener, y volvemos a la potencia del ser en articulación con otros, en la condición de un nosotros que se instaura a partir del goce del tiempo, del goce del silencio (Le Breton, 2006), del goce de lo festivo, de lo común-unitario.

Por último, compartimos una breve reflexión sobre lo que implicó esta experiencia investigativa y pedagógica en nuestra práctica como docentes:

Documentar y recuperar estas experiencias pedagógicas y abrir nuevos y diversos escenarios reflexivos entre nosotras y con un grupo de estudiantes que conforman nuestro semillero de investigación ha favorecido la resignificación y transformación de la práctica pedagógica en relación con este mismo curso, que ha tenido versiones distintas en su implementación, pese a que los tiempos de la institución y de la vida misma han dificultado el hacer las pausas necesarias para que, de manera más profusa y profunda, lográramos reconocer las potencialidades, las fisuras y los puntos de fuga de esta apuesta pedagógica.

Intercambiar relatos, voces, apuestas y propuestas pedagógicas con nuestros estudiantes se ha convertido en un camino de posibilidades, de aperturas, de provocaciones e inspiraciones tanto para nosotras como para los nuevos maestros en formación. Ya que, a través de las narrativas, las reflexiones, las apuestas colectivas y todo lo que hemos narrado a lo largo de este texto, creemos que han logrado reconocer sus potencialidades para transformar no solo sus prácticas en el mundo, sino para poder plantearse otros sueños de manera colectiva, en perspectiva libre y emancipadora.

Recorrer caminos juntos con los estudiantes que han cursado la electiva PCBV ha implicado un ejercicio *activo de meditación colectiva*, como plantea Le Breton (2017, p. 15): el caminar implica:

Una apertura al mundo. Restituye en el hombre el feliz sentimiento de su existencia. Lo sumerge en una forma activa de meditación que requiere una sensorialidad plena. A veces, uno vuelve de la caminata transformado, más inclinado a disfrutar del tiempo que a someterse a la urgencia que prevalece en nuestras existencias contemporáneas.

Las reflexiones sobre esos caminos recorridos nos han ayudado a deshacernos de los esquemas convencionales de apropiación del mundo, nos han invitado a estar atentos a lo inesperado, a deconstruir certezas como maestras, a abrir caminos de asombro sobre la potencia de lo pedagógico, a concebir lo educativo en clave de sus complejidades. Finalmente, confiamos en que nuestros estudiantes, mediante su paso por esta experiencia formativa, hayan acogido lo que PIUSSI llama la política de las mujeres, que

... ponen en el centro las razones de la vida, el amor en lugar de la violencia, y comunican el sentido de experiencias vivas compartidas, junto con los saberes generados por ellas, que no son especializados ni utilitaristas, sino -por ello mucho más valiosos, útiles e insustituibles: saberes para vivir juntos y juntas (Piussi, 2013, p. 45).

Referências

ACOSTA, Alberto. El buen vivir en la senda del posdesarrollo. *In*: MASSUH, Gabriela. **Renunciar al bien común: extractivismo y (pos) desarrollo en América Latina**. Buenos Aires: Mardulce, 2012. p. 283-305.

ASSMAN, Hugo. **Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: Narcea, 2002.
BOFF, Leonardo. **El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra**. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

BOHM, David. **Sobre el diálogo**. Barcelona: Editorial Kairós, 1997.

ELIZALDE, Antonio. Vida cotidianeidad y mundo cuántico en Ampliando el arco iris. *In*: OSORIO, Jorge; ELIZALDE, Antonio (eds.). **Nuevos paradigmas en educación, política y desarrollo**. Santiago: Universidad Bolivariana, 2005. p. 19-40.

ESTERMANN, Josef. Caminar al futuro, mirando el pasado: progreso, desarrollo y vivir bien en perspectiva intercultural. Caminar. **Cuadernos Interculturales**, Cochabamba, Año 7, n. 12, p. 5-18, sept. 2010.

GUERRERO, Patricio. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes. **Revista Sophia**, Quito, n. 13, p. 199-228, 2012. (Colección de Filosofía de la Educación. Editorial Universitaria Abya-Yala)

GUATTARI, Felix. **Caosmosis**. Buenos Aires: Manantial, 1992.

GUDYNAS, Eduardo. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. **América Latina en Movimiento**, Quito, ALAI, n. 462, p. 1-20, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Vida contemplativa: elogio de la inactividad**. Madrid: Taurus, 2023.

HANH, Thich Nhat. **Un canto de amor a la Tierra**. Barcelona: Editorial Kairós, 2014.

HATHAWAY, Mark; BOFF, Leonardo. **El Tao de la Liberación: una ecología de la transformación**. Madrid: Trotta, 2014.

HUANACUNI MAMANI, Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien**: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas (M. P. Quispe, Ed.). Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010.

LE BRETON, David. **El silencio**: aproximaciones. Madrid: Sequitur, 2006.

LE BRETON, David. **Elogio del caminar**. España: Biblioteca de Ensayo Siruela, 2017.

LANDER, Edgardo. Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. *Estudios Latinoamericanos*, [México], n. 36, p. 29–58, 2015. DOI: 10.22201/cela.24484946e.2015.36.52598. Disponível em: <https://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52598>. Acesso em: 2 abril. 2023.

LATOUCHE, Serge. **La apuesta por el decrecimiento**: ¿cómo salir del imaginario dominante? Barcelona: Icaria, 2009.

LEIRA, Oriol; PUDDÚ, Stefano. La catástrofe como oportunidad. *Ecología Política*, Barcelona, n. 35, p. 45-49, 2008.

LÓPEZ, Nelson. **Retos para la construcción curricular**: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2002.

NAJMANOVICH, Denise. “Cuidadanía”: ecología de saberes y cuidados. In: DUERING, Emiliano.; CUFRE, Leticia. (eds.). **El tejido social en las calles sin nombre**: reflexiones sobre un acompañamiento en el abordaje de las violencias cotidianas. México: Tirant Humanidades, 2021. p. 234-251.

MANDOKI, Katya. **Estética cotidiana y juegos de la cultura**: prosaica uno. México: Siglo XXI Editores, 2006.

MARTÍNEZ, María Cristina; GUACHETÁ, Emilio. **Educar para la emancipación**: hacia una praxis crítica del sur. Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

MACY, Joanna; BROWN, Molly Young. **Nuestra vida como Gaia**: la guía actualizada de el trabajo que reconecta. *Guadalajara*: Instituto Bioalkimia, 2019. Disponível em: <https://bioalkimia.org/nuestra-vida-como-gaia/>. Acesso em: 7 sep. 2021.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992.

MENA, Ángela Emilia; MENESES, Yeison. Arcadio. La filosofía del vivir sabroso. In: RAMÍREZ, Jesús.; GONZÁLEZ, Manuela. (eds.). **Ancestral**. Medellín: Pregón, 2022. p. 21-25.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: Unesco, 1999.

NÚÑEZ, Violeta. **Conferencia** “La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la pedagogía social”. Barcelona: [s.n.], marzo. 2007. p. 1-20

PIUSSI, Anna María. **Volver a empezar: entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos**. Barcelona: DUODA Estudis de la Diferència Sexual / Estudios de la Diferencia Sexual, 2013.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria, Universidad de la República, 2010.

SARAVIA MADRIGAL, Manuel. El significado de habitar. **Boletín CF+S**, Valladolid, n. 26, p. 81-84, 2004. Disponível em: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/amsar.html>. Acesso em: 16 marzo 2023.

VAN MANEN, Max. **Tacto en la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1998.

Recebido em: 09/10/2023
Aprovado em: 29/04/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com