

# **ANDARIEGOS ENTRE RISAS Y RASGUÑOS**

**Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos**

**Autores:**

**GABRIEL BENAVIDES RINCÓN**

**LILIANA CASTRO CRUZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CINDE  
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
BOGOTÁ, D.C. - 2015**

# **ANDARIEGOS ENTRE RISAS Y RASGUÑOS**

**Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos**

**Autores:**

**GABRIEL BENAVIDES RINCÓN**

**LILIANA CASTRO CRUZ**

**Tutora:**

**PATRICIA BRICEÑO A.**

**Tesis presentada como requisito para obtener el título de  
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – CINDE  
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
BOGOTÁ, D.C. - 2015**

## AGRADECIMIENTOS

Cuando decides como andariego emprender el rumbo DIOS ocupa el primer lugar en tu vida, todas las personitas que acompañaron éste trasegar encajan alrededor de Él, en un orden perfecto, por eso agradezco en primer lugar al Señor de la vida y seguidamente a mi querido compañero de travesía GABRIEL BENAVIDES R.

quien con su sabiduría se convirtió en nuestro amigo, líder y brújula de éste hermoso caminar, a nuestros pequeños caminantes, a mis hijos por su apoyo y comprensión y de una manera muy especial a nuestra Tutora Dra. PATRICIA BRICEÑO A. por su invaluable calidad de ser humano y la .infinita generosidad en sus conocimientos.

LILIANA CASTRO C.

*Sigue...*

Camina, caminante,  
sigue;  
Camina y no te pare,  
sigue.

Cuando pase po su casa  
no le diga que me bite:

Camina, caminante,  
sigue...

(Guillén, N. 1930. Sigue (fragmento))

Gratitud inmensa a todos los andariegos que en lo cotidiano hacen que siga caminando y me ofrecen desde su generosidad nuevos horizontes y otros sentidos. Gratitud a ellos por el camino andado que hacen posible que otros caminos sean parte de nuevos recorridos.

GABRIEL BENAVIDES R.

## RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO – RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	<i>Andariegos entre risas y rasguños</i> <i>Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos</i>
<b>Autor(es)</b>	Benavides Rincón, Gabriel; Castro Cruz, Liliana.
<b>Director</b>	Patricia Briceño Alvarado
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 132 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	
<b>Palabras Claves</b>	Convivencia; Educación ciudadana; Educación en la primera infancia; Educación para la paz; Ética; Pedagogía del cuidado.

2. Descripción
<p>Tesis de grado en Maestría en Desarrollo Educativo y Social, realizada en la línea de investigación en Niñez, en la que los autores proponen enriquecer los vínculos de la convivencia entre pares, con niños del grado Primero de una institución educativa en Bogotá, para a partir de ello, mediar la relación entre docentes y padres de familia.</p> <p>Se abordan en el referente teórico las categorías: Educación como acogida y hospitalidad, desarrollo humano ecológico, la convivencia como sistema en construcción, ética y pedagogía del cuidado. Con esta producción se busca enriquecer el marco conceptual del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz.</p> <p>La investigación acción es el método empleado para el logro de los objetivos, en consecuencia es posible identificar las percepciones de los niños ante los conflictos entre adultos, e implementar el proceso de diadas de cuidado entre los niños; sin embargo, por dificultad en manejo de tiempos no fue posible culminar el proyecto hasta alcanzar la mediación de los niños en la relación entre padres y maestros.</p>

3. Fuentes
<p>Bárcena, F., &amp; Mèlich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.</p> <p>Benavides, G. (2007). El cuidado como propuesta pedagógica. Boletín SIEP, 67-77.</p> <p>Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Cabra, Z.; González, L. &amp; Pineda, A. (2009). Representaciones sociales que tienen los padres y madres sobre la participación de la primera infancia en la familia, de los barrios Perdomo y San Francisco la localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.</p>

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

Comins, I. (2009). Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz. ePUB.

Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Noddings, N. (2009). La educación moral. Buenos Aires: Amorrortu.

Nussbaum, M. 2013. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores, Bogotá.

Ospina, A.; Poloche, M.; Rivera, C. (2009). Recuperación y análisis crítico de experiencias significativas en el ámbito de enseñanza-aprendizaje en el aula, relación escuela - comunidad-escuela y convivencia escolar, en el colegio distrital Delia Zapata Olivella y la Fundación Educativa Don Bosco V. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.

El proceso se documentó con un total de 41 fuentes de las cuales 21 corresponden a trabajos de grado de maestría.

#### 4. Contenidos

El trabajo de grado en maestría de profundización generado en la línea de investigación de primera infancia consta de cuatro grandes apartados y su composición general se ha propuesto desde la metáfora de los andariegos, en tanto que muestra de manera muy próxima lo que ha sido el proceso de construir convivencia paso a paso con las niñas, niños y docentes del primer del colegio Codema I.E.D que acompañaron este caminar.

*Nos encontramos a la vera del camino*

*¿Por qué caminar juntos? (Motivos y razones)*

De manera específica, el camino trasegado que ahora se comparte, encuentra su principal motivación en la necesidad de ofrecer a niñas y niños un sistema de convivencia más solidario, amable y seguro, en el cual ellos puedan formarse de manera más confiable y armónica y donde la base de los vínculos no sea un reglamento, sino la diaria preocupación por el bienestar mutuo, por la atención cuidadosa a las necesidades de los demás. Y es aquí donde la familia y la escuela tienen un reto formativo en la lógica de la co-responsabilidad.

*No todos los caminos conducen a Roma (Buscando una situación problemática)*

Damos inicio haciendo una mirada a las condiciones de partida del camino, por ejemplo: nos encontramos en las rutas de la infancia, ese es el escenario de nuestra línea de investigación; segundo nos encontramos con el Programa Educativo de Cinde Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz el cual llamó nuestra atención; tercero, queríamos transitar por las sendas de la pedagogía del cuidado y desde allí explorar nuevos paisajes; por último, teníamos la firme intención de aprender con los niños, por tanto el encuentro con ellos era un requisito para la caminata.

*Una oportunidad para caminar juntos (Formulación del problema)*

la convivencia como un hecho natural, que no requiere de ninguna intencionalidad, cabe preguntarse si hay alternativas de acción pedagógica para superar las paradojas que se

presentan en la convivencia escolar además de la necesaria alianza entre la familia y la escuela planteamos a manera de guía general la siguiente pregunta: ¿De qué manera perciben niñas y niños los conflictos entre sus madres-padres y profesores y cómo pueden los niños favorecer los vínculos entre esos adultos desde una perspectiva de la pedagogía del cuidado?

### *Las metas de camino*

Durante este caminar encontramos como metas del camino:

#### Objetivo General

Identificar y entender cómo perciben niñas y niños los conflictos entre madres-padres y profesores y las acciones que les proponen para su tramitación, a partir de sus vivencias de cuidado entre pares.

#### Objetivos Específicos

- Reconocer la voz de los niños respecto a los conflictos entre adultos, en los que se ven afectados pero en los que usualmente no tiene la oportunidad de pronunciarse ni de actuar.
- Proponer a niñas y niños situaciones en las cuales puedan tener la experiencia de dar y recibir cuidado en el contexto cotidiano del colegio, como una alternativa para sensibilizarse ante las necesidades de los demás.
- Promover en los docentes participantes una actitud reflexiva respecto a potenciales cambios en la convivencia escolar con base en la concepción ecológica del desarrollo y de la pedagogía del cuidado.
- Enriquecer algunos elementos del Programa de Cinde Niños, niñas y jóvenes constructores de paz, por medio de la articulación de conceptos como el desarrollo ecológico, la pedagogía del cuidado, la educación como acogida y la convivencia como vínculos significantes.

### *Revisamos algunos mapas y alistamos la brújula*

En esta parte encontraremos brevemente la mención a esos otros caminantes, específicamente nos interesa mirar los senderos del desarrollo humano, de la convivencia construida y de la pedagogía del cuidado.

### *Los criterios para trazar la ruta (Lo metodológico)*

El trabajo se desarrolló con base en los criterios de la investigación – acción, con el fin de interpretar y comprender las apreciaciones de niñas y niños respecto al conflicto, para lo cual fue necesario estar en permanente interacción con ellos, observarles en sus dinámicas cotidianas pero principalmente escucharles. Hay, por lo tanto, un permanente ejercicio interpretativo de sus voces.

La interacción con niñas y niños estuvo mediada principalmente por el modelo propuesto por Noddings desde la pedagogía del cuidado que contiene cuatro elementos básicos: modelaje, diálogo, práctica y confirmación.

La recolección de datos se hizo a través de la observación, el registro en diarios de campo, diálogos con niñas, niños y docentes. El análisis se hizo desde la perspectiva de interpretación de la estética dialógica propuesta por Bajtín.

#### *Reconociendo el territorio*

Nuestro espacio e inicio de aventura comienza en El Colegio Distrital CODEMA I.E.D. ubicado en la Localidad de Kennedy del Distrito Capital, específicamente dando respuesta a las necesidades educativas de la población de la Localidad y de la Ciudadela La Primavera, contexto socio-geográfico en el cual se encuentra la institución educativa.

#### *Siguiendo algunas huellas de anteriores caminantes*

Recurrimos a los trabajos de varios compañeros de la maestría, revisamos inicialmente los resúmenes de cincuenta tesis relacionadas con nuestras temáticas, asuntos como convivencia escolar, el conflicto, los vínculos, la interacción entre escuela y familia, el buen trato, la ética del cuidado; de las cuales escogimos 21 trabajos que tenían mayor grado de pertinencia con nuestra ruta.

#### *¿A dónde hemos llegado?*

En referencia a los alcances obtenidos con el desarrollo de la propuesta en los ámbitos personales, conceptuales, institucionales.

## **5. Metodología**

La propuesta de investigación en un escenario educativo formal, se ubica en las lógicas de las ciencias sociales que tienen como propósito central la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales objetos de estudio. Para nuestro caso la permanente interacción con los niños y la docente del grupo seleccionado mediante el diálogo como instrumento fundamental para el análisis de datos será necesario como ejercicio permanente de interpretación a los discursos de niñas y niños, como a sus acciones, ya que se trata de identificar la percepción que ellos tienen de los conflictos entre sus padres y profesores, de igual forma se utilizan otros instrumentos para recolectar información como lo son los diarios de campo, las hojas de seguimiento a las actividades, audios de las entrevistas tanto a docentes como a los mismos estudiantes, trabajos y dibujos de actividades propuestas.

Para estructurar el ejercicio investigativo la idea es tener en cuenta las cuatro fases sugeridas para las investigaciones cualitativas (Martínez, 2013, pp.141-143): en primer lugar una categorización donde se recoge información de diversas fuentes en relación con el objeto de estudio, principalmente se cuenta con las experiencias narradas por las docentes y las observaciones de una de las andariegas.

La estructuración como ya se ha hecho evidente se hace en torno a la pedagogía del cuidado que nos ofrece una “gran categoría” (Martínez, 2013, pp.141) para articular los demás elementos. A continuación, en la sección de causas y azares se realiza la contrastación, mostrando tanto la dinámica de interacción con niñas y niños así como sus resultados. La fase final de teorización, sugiere un ejercicio más exigente que no está en

los alcances del presente trabajo sobre todo en lo relacionado con “la transición de los datos a la teoría” (Martínez, 2013, pp.143).

La propuesta se orienta a comprender cómo perciben niñas y niños los conflictos entre sus padres y docentes, se busca entonces recoger las voces de los niños respecto a su percepción de esos conflictos entre los adultos y los posibles escenarios de acción que ellos encuentran para actuar al respecto. Por lo tanto, el enfoque interpretativo se ajusta al propósito del trabajo, ya que se requiere comprender los testimonios de los niños, sus apreciaciones, sus voces, sus pronunciamientos sobre el conflicto.

## **6. Conclusiones**

En primer lugar este caminar nos llevó a reconocer que no siempre se llega al escenario inicialmente diseñado, en lo cual interviene el azar propio de las relaciones humanas, la capacidad para delinear un camino más preciso y el tiempo como un factor que afecta el desarrollo de estos procesos.

Del objetivo inicial se logró una experiencia de diadas de cuidado y también se generó una sensibilización de la temática en un equipo de docentes del Colegio Codema IED. Se puede decir que la investigación en el campo educativo exige, en ocasiones, que quienes intentamos algunos caminates, aprendamos que los alcances y los puntos de llegada se modifican mientras avanzamos, esto implica una atención especial para seguir aprendiendo desde los cambios mismos.

Lograr identificar y entender cómo perciben niñas y niños los conflictos entre padres y profesores durante el proceso llevado a cabo no se logra hacer evidente, ya que demanda la ejecución de actividades específicas las cuales no pudieron ser ejecutadas debido a los inconvenientes presentados y las cuales requerían de mayor tiempo y acompañamiento.

De otra parte, esta investigación permitió reflexionar sobre la manera como el colegio Codema I.E.D desarrolla la formación integral de sus estudiantes y no descarta la construcción de un proyecto de convivencia desde una perspectiva de la pedagogía del cuidado, que le apueste a una mejor relación en el trato tanto en los niños como en los mismos adultos, esto último se manifestaría en la conformación de vínculos más confiables a partir de la atención solícita a las necesidades de los demás.

En relación con la práctica educativa se logró evidenciar por medio del encuentro con los docentes del ciclo inicial del Colegio Codema I.E.D de la jornada de la mañana que se hace necesario una práctica orientada también desde las éticas del cuidado, como parte de un proyecto formativo viable para el colegio.

En cuanto a las experiencias de cuidado, es claro que se requiere de lo que Noddings llama un mayor sostenimiento, que va de la mano de un modelaje más explícito, cotidiano y prolongado por parte de los adultos; antes de que niñas y niños asuman la corresponsabilidad de sus compañeras-os.

Cuando se genera una propuesta de investigación desde la perspectiva del cuidado sus manifestaciones conducen con claridad a visibilizar la calidez humana de las personas participantes. Por ejemplo, en el diálogo con nuestros pequeños caminantes se pudo notar claramente el interés de aportar desde el cuidado en las interacciones cariñosas que se presentaron dentro y fuera del aula de clase. Así pues la ética del cuidado parte de las relaciones y del encuentro cara a cara con el otro, en el principio “te necesito, me necesitas”.

Desde las categorías conceptuales consideramos que el caminar fue un poco más preciso, en tanto se presentaron las características fundamentales del cuidado que complementan los presupuestos éticos de la justicia. En consecuencia, los énfasis se hicieron en los vínculos, en los aspectos socioafectivos, en el contexto, en las necesidades de los demás y en la corresponsabilidad que todos tenemos como caminantes que compartimos este existir con rostros, voces, entonaciones y ritmos propios.

Respecto a la incidencia del presente trabajo en el Programa niños, niñas y jóvenes constructores de paz de Cinde, se puede decir que la elaboración del marco conceptual en su conjunto y de manera particular lo referido a la categoría del cuidado se constituye en un aporte que complementa algunos aspectos de dicho Programa cuya versión inicial se fundamenta en los referentes de Kohlberg y su propuesta de razonamiento moral. De igual manera, el desarrollo de las actividades con las niñas y niños puede ofrecer algunas pistas para enriquecer los valiosos desarrollos que se han logrado en las diversas experiencias realizadas en el marco del Programa. Finalmente, como parte de Cinde, es deseo de los andariegos tener la oportunidad de socializar este trabajo con los responsables del Programa e identificar de manera más explícita las posibles articulaciones.

<b>Elaborado por:</b>	Benavides Rincón, Gabriel; Castro Cruz, Liliana.
<b>Revisado por:</b>	Patricia Briceño Alvarado.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	04	09	2015
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE UN BREVE CAMINAR .....	11
1. NOS ENCONTRAMOS A LA VERA DEL CAMINO .....	14
¿POR QUÉ CAMINAR JUNTOS? (Motivos y razones) .....	14
NO TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN A ROMA (Buscando una situación problemática) .....	18
UNA OPORTUNIDAD PARA CAMINAR JUNTOS (Formulación del problema).....	22
LAS METAS DE CAMINO.....	25
2. REVISAMOS ALGUNOS MAPAS Y ALISTAMOS LA BRÚJULA.....	26
POR EL SENDERO DE LA ECOLOGÍA HUMANA DEL DESARROLLO .....	26
HACIA LA ESTACIÓN DE LA CONVIVENCIA CONSTRUIDA .....	33
EL CAMINO CENTRAL (LA BRÚJULA) DE LA ÉTICA Y LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO.....	46
LOS CRITERIOS PARA TRAZAR LA RUTA (Lo metodológico).....	69
3. RECONOCIENDO EL TERRITORIO .....	75
NUESTROS CAMINANTES.....	75
SIGUIENDO ALGUNAS HUELLAS DE ANTERIORES CAMINANTES.....	79
EL PLANISFERIO DE CONSTRUCTORES DE PAZ .....	89
4. CAUSAS Y AZARES PARA SEGUIR ANDANDO .....	92
EL CAMINO RECORRIDO .....	92
LA NECESIDAD DE UN CATALEJO .....	104
RECOGIENDO LOS PASOS .....	107
¿A DÓNDE HEMOS LLEGADO?.....	122
REFERENCIAS.....	130

## PRESENTACIÓN DE UN BREVE CAMINAR

El presente documento se ofrece a consideración de los amables lectores a modo de una bitácora en la que se quiere compartir el camino recorrido por una andariega y un andariego en busca de algunas pistas para pensarse los vínculos entre niñas y niños, docentes y familias. Esto en aras de favorecer procesos formativos más armónicos no solo de las y los primeros, sino de los adultos también.

Así pues, la primera precisión que quisiéramos hacer es sobre el modo de dirigirnos a ustedes, optamos por hacerlo en primera persona del plural y recurriendo a la metáfora de los andariegos. La primera decisión, muestra el lugar de no-neutralidad durante el ejercicio investigativo sin afectar el rigor del proceso, somos sujetos involucrados en una praxis reflexiva de indagación que nos llevó a caminar con niñas y niños en un contexto muy determinado. Consideramos que esta experiencia fundamental se ha de reflejar en el uso del lenguaje y desde ahí mostrarnos involucrados; sin diferenciar objeto de sujeto sino reconociéndonos todos como sujetos.

La segunda decisión, la que se refiere a la metáfora de los andariegos, ésta llegó luego de muchos diálogos entre los responsables del proceso sobre la manera como vivimos esta experiencia. Y finalmente, coincidimos en que fue una grata y exigente

caminata a la cual invitamos a varios caminantes y en medio de algunos mapas, una brújula, fuimos avanzando paso a paso, reconociéndonos en nuestras subjetividades por medio del diálogo permanente como sucede con los andariegos. Además porque el trecho recorrido (el cual nos era mutuamente desconocido) no concluye con este documento, sino que continúa con nuevos senderos y territorios.

Bien, ya sobre la bitácora, la hemos estructurado en cuatro grandes secciones, empezamos contando cómo nos encontramos en el camino y los acuerdos iniciales necesarios para empezar el camino, preguntándonos por qué caminar juntos, las intencionalidades compartidas, los posibles senderos a recorrer y las metas que nos gustaría alcanzar.

En un segundo capítulo se sintetiza la revisión de algunos mapas, que nos ayudaron a identificar una ruta, esos mapas nos mostraron puntos de referencia y perspectivas importantes como la ecología humana, la convivencia como sistema y la pedagogía del cuidado. También en esta sección, presentamos los criterios metodológicos que desde la investigación acción tuvimos en cuenta para trazar nuestra ruta.

En el tercer momento hacemos un reconocimiento del territorio, de algunos de sus habitantes, entonces contextualizamos el caminar, presentamos a los amables caminantes que compartieron parte de la travesía: niñas, niños y docentes de primer ciclo del Colegio Codema (jornada de la mañana). De igual manera, mostramos una

panorámica de los recorridos que anteriores andariegos han realizado en sus pesquisas investigativas. Y finalmente, mencionamos el Programa de Cinde “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” que nos ayudó como telón de fondo para emprender nuestro viaje.

El último momento, recoge las causas y los azares del camino recorrido. Una vez trasegados algunos senderos en la compañía de niñas, niños y docentes, nos sentamos a la vera del camino y recogemos la experiencia vivida, confrontamos nuestros primeros diálogos con los puntos de llegada. Nos miramos con amabilidad pero también con crítica, lo cual se convierte en el momento clave de aprendizaje para nosotros como andariegos.

Esperamos que más allá del registro de un ejercicio investigativo, podamos compartir con ustedes lo gratificante de la experiencia vivida cuidadosamente y de la cual, podemos afirmar, que nos ha permitido comprendernos desde otros lugares más armónicos como personas que hemos optado por hacer de la pedagogía una opción de vida, una opción profesional y una opción de aprendizaje permanente.

## **1. NOS ENCONTRAMOS A LA VERA DEL CAMINO**

¿Qué necesidad de ponerse en movimiento y salir de la comodidad que puede ofrecer un sitio conocido? ¿Por qué, para qué y cómo caminar juntos? Digamos que básicamente porque los andariegos no están a gusto si se quedan quietos, pero además porque luego de un recorrido sin duda hay más destinos que llaman, que se vuelven tentadores. Y entonces luego de un breve descanso se reanuda la marcha. La intención es dejar de ser transeúntes grises, anónimos, afanados (al menos por algún trayecto) y encontrarnos para ser caminantes, para compartir el sendero con la tímida esperanza de encontrar nuevos destinos mientras avanzamos.

A continuación, apreciados compañeros de viaje, les compartimos los primeros pasos de nuestra caminata, comentaremos los motivos centrales que nos llevaron a caminar, las metas que nos propusimos y sobre todo las situaciones que nos incomodaron para ponernos en marcha. Empecemos entonces.

### **¿POR QUÉ CAMINAR JUNTOS? (Motivos y razones)**

De manera específica, el camino trasegado que ahora se comparte, encuentra su principal motivación en la necesidad de ofrecer a niñas y niños un sistema de convivencia más solidario, amable y seguro, en el cual ellos puedan formarse de manera más confiable y armónica. Pues a nuestro convulsionado contexto social,

donde con inmensas incertidumbres nos acercamos nuevamente a la posibilidad de la terminación de la confrontación armada con el principal grupo insurgente, se le suman a diario múltiples situaciones de agresiones que recogidas en titulares de noticias generan desde hace décadas una sensación de profundo malestar en la convivencia, donde la tolerancia es más un aguante como lo bien lo describe Calle 13 en su canción (El Aguante).

Un aspecto que dificulta nuestro vivir con los demás es que los códigos jurídicos y la administración de justicia no nos garantizan la protección de nuestros derechos, ni previenen las conductas no deseables que atentan contra el bienestar particular y el bien social. La confianza se debilita ante la impunidad. Así pues, el presupuesto de que somos seres sociales “por naturaleza” habría que mirarlo con mayor atención, puede ser más un deseo que una realidad; y en consecuencia, la cotidianidad muestra dinámicas de lobos hobbsianos que movidos por sus pasiones naturales (Hume), están más dispuestos a priorizar sus placeres individuales sobre el bienestar colectivo y de ahí surgen muchas de nuestras dificultades en la convivencia.

Y si entramos a la escuela entonces encontramos fenómenos que se han vuelto mediáticos como el matoneo, y conflictos que van desde amenazas hasta agresiones físicas que en algunos casos han llegado a la muerte de estudiantes o docentes. Y, al igual que en la sociedad, encontramos que el principal dispositivo de regulación de las conductas es el manual de convivencia, repitiendo así la

tendencia social de limitarnos a reglamentar los modos de vivir con los demás; mientras la vivencia cotidiana se escapa a tanta normatividad.

Parece que docentes y directivos docentes en los colegios quisieran blindarse contra tutelas, más que hacer acuerdos para aprender a convivir y a hacer cosas juntos. Esta situación afecta la práctica docente misma, pues como lo afirma Noddings refiriéndose a los maestros: “no sorprende que los educadores eviten a menudo despertar sentimientos (en los estudiantes). Muchos temen incluso hablar sobre los valores” (2009, pág. 87); o por el contrario, encontramos no pocos casos en los cuales los docentes -casi de manera doctrinaria- pasan buena parte de la jornada escolar pontificando deberes a los estudiantes. Sin embargo, ninguna de las dos prácticas favorece los aprendizajes sobre la convivencia y el manejo de los inevitables conflictos sigue siendo un reto en nuestros contextos tanto públicos como privados.

Pregunta Noddings (2009) “¿Qué queremos para nuestros niños? ¿Qué necesitan de la educación, y qué necesita nuestra sociedad?” (pág. 173) Las respuestas no son sencillas de encontrar, solo se podría decir que lo que hacemos y como lo hacemos requiere de cambios, de *otras miradas* para identificar otros modos de caminar, porque niñas y niños se quejan de que nadie se ocupa de ellos y nos reclaman mayor atención.

De otra parte, un aspecto particular de la educación de niñas y niños en sus primeros pasos escolares es la necesaria alianza entre madres-padres y docentes; digamos que estos dos grupos de cuidadores significativos para los niños también requieren aprender a caminar juntos para acompañar (mientras caminan) los pasos de sus hijos y estudiantes. Sin embargo, los acuerdos básicos a nivel de expectativas comunes al parecer no son tan naturales; y por eso madres-padres y docentes no coinciden en los significados y los sentidos que le otorgan al proceso formativo. Esta falta de acuerdo genera a su vez otros conflictos que forman parte del ambiente escolar, que impactan negativamente otros vínculos y que en poco favorecen la formación de los chicos.

Niñas y niños con sobradas razones nos reclaman a sus cuidadores y educadores un mundo con mejores condiciones para convivir, para relacionarse como iguales, donde la base de los vínculos no sea un reglamento, sino la diaria preocupación por el bienestar mutuo, por la atención cuidadosa a las necesidades de los demás. Y es aquí donde la familia y la escuela tienen un reto formativo en la lógica de la co-responsabilidad.

De esta manera, todos los pasos que podamos dar en procura de una convivencia más confiable son necesarios, son vitales. En nuestro caso, desde los senderos académicos y pedagógicos queremos ofrecer nuestro ejercicio en aras de identificar otros modos de caminar juntos orientados principalmente a niñas y niños, con la esperanza que de ellos puedan configurar algunas apuestas más genuinas a favor

de una convivencia inicialmente menos mediada por las normas y más enriquecida en sus vínculos cotidianos.

### **NO TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN A ROMA (Buscando una situación problemática)**

Una vez nos encontramos dos andariegos e intercambiamos nuestras inquietudes y expectativas tomamos la decisión de hacer la caminata. El siguiente paso era identificar entre los posibles senderos a recorrer, lo cual en el contexto educativo no es tarea fácil ya que son muchas las opciones. Damos inicio haciendo una mirada a las condiciones de partida del camino, por ejemplo: nos encontramos en las rutas de la infancia, ese es el escenario de nuestra línea de investigación; segundo nos encontramos con el *Programa Educativo de Cinde Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz* el cual llamó nuestra atención; tercero, queríamos transitar por las sendas de la pedagogía del cuidado y desde allí explorar nuevos paisajes; por último, teníamos la firme intención de aprender con los niños, por tanto el encuentro con ellos era un requisito para la caminata.

Así pues, a manera de mojones teníamos la infancia, la construcción de convivencia, el cuidado y la comunidad educativa de básica primaria del colegio Codema en Bogotá. De ahí que una primera oportunidad de camino la identificamos en las posibilidades de modificación de la conducta de los niños, en relación con sus conflictos cotidianos, invitándoles a ser constructores de paz y haciendo énfasis

en algunos presupuestos de la pedagogía del cuidado. Nos planteamos como situación problemática las posibles modificaciones en algunas prácticas de la convivencia vivida entre las-os docentes, niñas y niños del ciclo 1 del Colegio Codema I.E.D. Jornada Mañana.

Para explorar esta primera posibilidad tuvimos en cuenta el conocimiento de la comunidad educativa de una de las caminantes (docente investigadora), también agregamos una revisión a las ediciones del periódico escolar que tuvo el colegio hasta el año 2013, en donde surgió la inquietud por enriquecer la convivencia entre los niños desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado.

Sin embargo, las situaciones de conflicto entre los estudiantes (de primer ciclo) presentaban algunas dificultades, por ejemplo nos preguntamos si eso que los adultos llamamos conflicto entre los niños realmente es percibido y experimentado por ellos como un “real” conflicto; o sencillamente forma parte de su diario acontecer con sus compañeros-as. Y en cuanto al diseño de la investigación implicaba que los docentes investigadores trabajaran de manera directa con las docentes titulares de los estudiantes que se encontraban en el ciclo inicial y a partir de su modelaje, diálogo y acompañamiento ellas promovieran las posibles modificaciones en las conductas de los niños.

A lo anterior se sumaron las observaciones hechas en el marco de la tutoría, se identificó que el diseño implicaba dar cuenta de los cambios en la conducta de los

niños, trabajar desde una perspectiva psicológica conductista, elaborar instrumentos pre y post para identificar las posibles modificaciones, y centrarse en una dinámica con un marcado énfasis positivista, que no correspondía con las intenciones de los docentes investigadores ni con la naturaleza del problema que se quiere abordar.

Avanzamos entonces en el diálogo con las docentes y estudiantes del ciclo, y durante el primer semestre de 2014 realizamos algunas actividades con ellos. En este punto, el ejercicio más que caminar consistía en observar, lo cual nos permitió identificar una problemática diferente a nivel de convivencia, ya no entre los niños sino entre los adultos (padres y docentes). El punto de partida fue el testimonio de una docente en el que manifestaba las dificultades de relación con la madre de familia de uno de sus estudiantes.

Al indagar un poco más sobre la situación, encontramos que ésta se tiende a repetir y que los docentes son objeto de mal trato e irrespeto por parte de algunas mamás y papás de los niños. Lo cual llamó la atención de los andariegos por varios motivos: porque los niños quedan en una situación de “sándwich” (debido a su edad) entre dos adultos que tienen una influencia directa en su formación, porque tanto padres como docentes no pueden dejar de lado su corresponsabilidad como modelos de acción de los niños, porque además como adultos tienen la capacidad de asumir su autonomía y las consecuencias de sus actuaciones, y porque se espera de ellos un mayor control emocional.

Finalmente, se convirtió en una motivación adicional el hecho de darle mayor protagonismo a niñas y niños, de escuchar más sus voces; ya que lo frecuente es que sean los adultos quienes hablen en su lugar; mientras ellas-os siguen estando *sin-voz* y, en muchas ocasiones, siendo espectadores de los conflictos que generan padres y maestros. Si bien es cierto que niñas y niños vienen de unos procesos de socialización primaria, el ingreso a la escuela les impone otros procesos y dinámicas sociales que pueden traer tensiones en términos de las acciones de poder propias de cada contexto social, de ahí la importancia de escucharles.

Esta nueva alternativa generó muchas expectativas básicamente por su novedad, por los aprendizajes que podría traer, y sobre todo algunas posibilidades de impacto en la convivencia. Sin embargo, hubo un aspecto institucional que planteó un cierto nivel de dificultad pues desde la coordinación de sección se solicitó que el proyecto no se limitara a un grupo en específico sino que tuviese impacto al menos en el primer ciclo de la jornada de la mañana. Lo cual suponía trabajar con diez cursos y cerca de 360 estudiantes, haciendo muy compleja cualquier implementación.

En consonancia con el anterior recorrido, hubo que sentarse una vez más a la vera del camino, revisar lo sucedido y modificar el rumbo, sin perder de vista los mojones; es decir, realizar un trabajo dentro de la línea de infancia, que enriquezca el Programa de Constructores de paz con algunos elementos propios de la pedagogía del cuidado y con una perspectiva de desarrollo más ecológica que evolutiva.

Mientras seguíamos identificando de manera más precisa la situación problemática, era importante caminar así fuera con pasos lentos y medidos, por lo tanto nos manteníamos en contacto con niñas, niños y docentes del colegio, también con otros caminantes de la línea de infancia que se encontraban haciendo su propio ejercicio de exploración. Hasta que por fin ¡eureka! una oportunidad se centró en la percepción que tienen niñas y niños (del curso 102 del Colegio Codema) de los conflictos entre sus padres y docentes (los adultos) y las posibilidades de acción identificadas para intervenir en ellos.

Con el morral lleno de inquietudes nos propusimos adentrarnos en un sendero nuevo que paso a paso nos fue mostrando un paisaje para la convivencia desde el cuidado.

### **UNA OPORTUNIDAD PARA CAMINAR JUNTOS (Formulación del problema)**

Precisemos entonces en qué consiste este *paseo*, ya que si de una parte no se tiene total claridad sobre el punto final del recorrido, de otra parte no es sensato caminar sin un rumbo; es claro que en el ejercicio de la investigación es tan importante el problema como su posible solución.

Recordemos que nos encontramos en el ámbito general de la convivencia, donde tiene lugar la conflictividad de los vínculos y las maneras equívocas con que pretendemos solucionarla, dificultando así nuestro diario vivir con los demás. Y de

manera más específica, nos ubicamos en el contexto escolar donde padres y docentes tienen diferencias en sus expectativas respecto a la formación de niñas y niños, y que con frecuencia hay tensiones en las interacciones entre estos agentes formativos. ¿Desde dónde aproximarse a esos conflictos? ¿Qué estrategias, o herramientas tienen la familia y la escuela para acercar sus expectativas? ¿En qué escenarios el encuentro de madres-padres y docentes genera un favorecimiento del proceso formativo de niñas y niños? ¿Hay alguna posibilidad de que sean los chicos quienes puedan impactar la interacción entre sus padres y profesores?

Entre otros, estos interrogantes nos ayudaron a vislumbrar que parte del ambiente propicio para que niñas y niños logren un mejor desarrollo, requiere de interacciones de confianza entre sus padres y profesores. Si bien en términos generales el colegio busca construir un proyecto de convivencia más acorde a sus necesidades, las herramientas con que cuenta tienden a concentrarse en la solución de los conflictos por medio de la normatividad. Además se asume que la convivencia sea un hecho natural, que no requiere de ninguna intencionalidad, pero cabe preguntarse si hay alternativas de acción pedagógica para superar las paradojas que se presentan en la convivencia escolar.

Con base en lo anterior y en el marco de la necesaria alianza entre la familia y la escuela planteamos a manera de guía general la siguiente pregunta: ¿De qué manera perciben niñas y niños los conflictos entre sus madres-padres y profesores

y cómo pueden los niños favorecer los vínculos entre esos adultos desde una perspectiva de la pedagogía del cuidado?

Lo cual nos lleva a cuestionarnos por la manera cómo los niños perciben los vínculos entre sus padres y profesores; también a proponerles a los niños algunas experiencias en torno a dar y recibir cuidado; y sobre todo cómo pueden familiarizarse con la atención a las necesidades de los demás. Estamos listos para acelerar el paso.

## **LAS METAS DE CAMINO**

### **Objetivo General**

Identificar y entender cómo perciben niñas y niños los conflictos entre madres-padres y profesores y las acciones que les proponen para su tramitación, a partir de sus vivencias de cuidado entre pares.

### **Objetivos Específicos**

- Reconocer la voz de los niños respecto a los conflictos entre adultos, en los que se ven afectados pero en los que usualmente no tiene la oportunidad de pronunciarse ni de actuar.
- Proponer a niñas y niños situaciones en las cuales puedan tener la experiencia de dar y recibir cuidado en el contexto cotidiano del colegio, como una alternativa para sensibilizarse ante las necesidades de los demás.
- Promover en los docentes participantes una actitud reflexiva respecto a potenciales cambios en la convivencia escolar con base en la concepción ecológica del desarrollo y de la pedagogía del cuidado.
- Enriquecer algunos elementos del Programa de Cinde Niños, niñas y jóvenes constructores de paz, por medio de la articulación de conceptos como el desarrollo ecológico, la pedagogía del cuidado, la educación como acogida y la convivencia como vínculos significantes.

## **2. REVISAMOS ALGUNOS MAPAS Y ALISTAMOS LA BRÚJULA**

Si bien el poeta tiene razón al afirmar que “el camino se hace al andar”, también es cierto que en nuestros tiempos ya existen muchos caminos de otros andariegos; entonces es pertinente revisar esos pasos que otros han dado en direcciones similares a nuestras intenciones de caminar. En esta parte encontraremos brevemente la mención a esos otros caminantes, específicamente nos interesa mirar los senderos del desarrollo humano, de la convivencia construida y de la pedagogía del cuidado.

### **POR EL SENDERO DE LA ECOLOGÍA HUMANA DEL DESARROLLO**

Como orientación acorde con nuestras metas y con el ejercicio mismo de caminar, encontramos en primer lugar el sendero de la ecología humana para el desarrollo, su caminante guía es el psicólogo Urie Bronfenbrenner. Él diseña una ruta particular caracterizada por una mirada sistémica en tanto los distintos elementos que conforman su propuesta se encuentran en permanente interacción entre sí y el impacto que tiene la modificación en alguno de estos elementos sobre el sistema en general.

En consecuencia, el primer elemento a presentar es lo que Bronfenbrenner llama “ambiente ecológico” para referirse a una estructura organizada a través de cuatro

“estructuras seriadas” (1987, pág. 23), “cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente... en el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (Monreal & Guitart, 2014, pág. 82) y van hasta el nivel mayor que cobija los tres anteriores y se puede identificar con la cultura misma. Referirse entonces a la ecología del desarrollo humano (como estructuras concéntricas) implica comprender que hay una interacción permanente y bidireccional entre los sujetos y su entorno, con afectaciones mutuas.

Las cuatro estructuras (o niveles) son conocidas como: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Para nuestro caso, el trabajo se concentrará en dar algunos pasos en el micro y en el mesosistema; por lo cual es necesario retomar las definiciones de Bronfenbrenner: “Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado” (1987, p.41), el ejemplo característico es la diada, allí se da un patrón, se asumen unos roles en medio de la relación interpersonal de quienes la conforman. Para nuestro caso, la diada la conforman niñas y niños del curso (2 A), el patrón de las actividades consistirá en dar y recibir cuidado, se definen dos roles quien cuida y quien es cuidado, la relación interpersonal partirá de las afinidades que los niñas y niños ya han construido en su convivencia escolar; por lo tanto el contexto del curso será el entorno determinado.

En cuanto al mesosistema este “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente”

(Bronfenbrenner, 1987, pág. 44); el principal mesosistema en este camino es la familia, ya que como lo expresa nuestra pregunta investigativa se aspira a que niñas y niños puedan afectar positivamente las interacciones de cuidado con sus cuidadores principales.

Ahora bien, en medio de este sistema de estructuras ¿cómo propone el desarrollo humano Bronfenbrenner? Él concibe el desarrollo “como la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (1987, pág. 29). La propuesta de Bronfenbrenner se centra en la movilidad en términos de concepción y relaciones con el ambiente, hay una “progresiva acomodación mutua” debido a la inevitable y constante interacción entre sujeto y ambiente; en ese proceso de reestructuración la persona gana en complejidad respecto a sus percepciones y acciones con el entorno, y el entorno se afecta con las aportaciones de la persona. Cabe precisar que es el modo de percibir y de relacionarse con el entorno donde radica el cambio, esa modificación en la percepción es lo que lleva al sujeto a actuar diferente. Entonces, si desde lo educativo -como parte fundamental del entorno- se muestra al otro en un contexto de confianza, de acogida, de colaboración como se explicita en la perspectiva de Lévinas, y no de amenaza ni competición, cabe esperarse que esa relación entre el niño con el entorno se puede hacer desde la acogida y la responsabilidad.

Además de los elementos ya mencionados, el modelo de Bronfenbrenner contiene cuatro aspectos:

*Proceso, Persona, Contexto y Tiempo (PPCT)... el proceso se refiere a la relación dinámica del individuo y el contexto... tiene lugar a lo largo de un tiempo. En tercer lugar, la persona (con su) repertorio biológico, cognitivo, emocional, conductual. (y) finalmente, el contexto (ambiente ecológico).*  
(Monreal & Guitart, 2014, pág. 83)

Los cuatro aspectos son claramente identificables en el proyecto, el proceso consistiría en establecer relaciones de cuidado con el otro, las personas son los estudiantes, docentes, madres de familia; el contexto particular es el curso 2 A (el general el Colegio Codema) y el tiempo, en principio la duración del proyecto de investigación, posteriormente la posibilidad de sostenibilidad de la propuesta para que se mantenga de manera más continua en la comunidad educativa a través de otras iniciativas.

Ahora bien ¿qué implica asumir este modelo de desarrollo? Si se quiere ser coherente con los presupuestos teóricos en el ejercicio práctico, algunas de las implicaciones que se pueden encontrar son: la participación de los niños en consonancia con los objetivos, hacer audible su voz; de otra parte mostrar en la propuesta pedagógica el trabajo sistémico, partiendo de las diadas de cuidado y ampliar el círculo de acuerdo a las pautas que vayan dando los niños; y, tener en

cuenta la coherencia que debe haber entre el microsistema y los mesosistemas que se puedan afectar.

Respecto a la participación, se requiere de la participación en actividades progresivamente más complejas en un periodo estable y regular a lo largo del tiempo, con una o más personas con las cuales se establecen fuertes vínculos emocionales y que están comprometidas con el bienestar y desarrollo de las personas. (Monreal & Guitart, 2014, pág. 85)

Esto implica que el niño pueda “observar e incorporar patrones de uso de actividad progresivamente más compleja, (con) la guía y el apoyo educativo con personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño, y con las cuales se ha establecido una relación emocional positiva” (Monreal & Guitart, 2014, pág. 86); aquí podemos ubicar el rol fundamental de las profesoras que acompañan a los niños y además coincide tanto con la teoría del apego (seguro) como con la propuesta de modelaje de Noddings. A esto Bronfenbrenner lo llama “contexto de desarrollo primario” (pág. 86). Además se requiere de un “contexto de desarrollo secundario” (pág. 86), que consiste en generar las condiciones para que el niño pueda “implicarse en las actividades que ha aprendido... pero sin la intervención directa de otra persona” (pág. 86), cuyas destrezas o conocimientos superen al niño, esto coincide con la fase de práctica que sugiere Noddings. En la etapa de diseño, habría que considerar cuidadosamente las posibilidades de acción que tendrían los

niños en su entorno inmediato, como su salón, y luego habría que identificar acciones más complejas que además puedan realizar de manera independiente.

Bronfenbrenner habla del “currículo para el cuidado... donde subyace el fomento de un sentimiento de trato, respeto, tolerancia y solidaridad entre personas con el objetivo de que la educación sea más sincera y eficaz” (Monreal & Guitart, 2014, pág. 87), el propósito es que los niños experimenten el cuidado de otras personas, conforme lo afirma Noddings, no se busca aprender en el salón de qué se trata, sino de practicarlo.

Una consecuencia de estos planteamientos, es la necesidad de establecer “continuidades entre microsistemas” (Monreal & Guitart, 2014, pág. 87), que no es otra cosa que un trabajo articulado y coherente por ejemplo entre colegio y casa, que se nutre de buena comunicación, realización de actividades conjuntas, acuerdos sobre metas comunes y modos de lograrlo. Ya que en principio tanto padres como educadores desean lo mejor para los niños, pero en repetidas ocasiones estos dos microsistemas no están de acuerdo en las maneras de proceder. Lo que se dice en uno de ellos contradice el otro, afectando el proceso de los niños. En cuanto a la propuesta investigativa, es claro que el énfasis del trabajo se realiza en el Colegio, por tanto el microsistema principal será el curso de 2 A; pero también se espera interactuar con las familias de los niños, un reto sería que los padres de familia también apoyen la propuesta de que sus hijos sean

constructores de paz, lo cual podría implicar algunos ajustes en comportamientos de los adultos.

Un comentario final respecto a la pertinencia de la ecología del desarrollo y es una consideración de orden ético. Desde la tradición moderna kantiana se posicionó la autonomía como el ideal de la formación ética del sujeto, sin embargo en este caso el énfasis se hace más en la co-responsabilidad, o mejor en la “respons-habilidad” para referirse “a capaz de responder con significados morales ante los desafíos de situaciones presentes.” (Blanco, 2008, pág. 30) En tal razón se alcanza un mayor desarrollo gracias a los vínculos, a las posibilidades de asumir roles desde patrones y en relaciones cada vez más complejas que permitan alcanzar mayores niveles de interdependencia. Como se comentará posteriormente, donde la co-responsabilidad permite responder ante y por las necesidades del otro, con rostro y voz propia. No pretendemos que niñas y niños comprendan la convivencia como un sistema de normas donde competimos para ser mejores, sino como un ambiente donde dependemos de los demás y nos hacemos mutuamente co-responsables por nuestros vínculos.

A continuación nos referiremos a nuestra segunda estación en este recorrido, donde revisaremos precisamente los vínculos en este fenómeno humano que llamamos convivencia.

## HACIA LA ESTACIÓN DE LA CONVIVENCIA CONSTRUIDA

Si hay un sendero largo de recorrer en la cotidianidad es el de la convivencia. Nos hemos dicho muchas veces que somos seres sociales *por naturaleza*, que ya casi lo creemos, entonces pensamos que vivir-con es igual a con-vivir y es poco lo que hacemos a favor de la convivencia. Desafortunadamente basta con ver nuestras noticias diarias que registran terribles actos en contra de niñas y niños por los más insólitos motivos, y en no pocos casos son familiares (aún las mismas madres) los agentes agresores. Podríamos preguntarnos ¿de qué estamos hechos? ¿cómo identificar en estos escenarios que somos seres sociales *por naturaleza*?

*Del hecho a la construcción hay mucho trecho*

Así pues, del hecho biológico de tener que vivir con otros, dentro de un ecosistema no podemos concluir que somos una comunidad, una colectividad o una sociedad; la vida en común no es un asunto espontáneo y habría que crear las condiciones para compartir con los demás las creencias de altruistas y “las habilidades para que se requieren para la vida en común... (pues como) Dewey sostiene las actitudes y los valores no se pueden inocular”. (Blanco, 2008, pág. 14) Las condiciones vienen de las distintas instituciones que hemos conformado culturalmente (no naturalmente) entre las que se cuentan sin duda la familia y la escuela, donde se pasa de un vivir-con como un hecho, un dato, un asunto espontáneo casi implícito, a la con-vivencia como una intención, una construcción llena de significados y metas

compartidas. “Geertz entiende (que) la manera de convivir es cultural y es construida”, (Blanco, 2008, pág. 18) entonces la convivencia no es el punto de partida del camino, sino el camino mismo; “...convivir va creando un significado común construido históricamente (Geertz, 1994)... que genera un sentido de familiaridad” (Blanco, 2008, pág. 18), y en el ámbito de la ecología humana es necesario construir un sistema de convivencia que fomente la confianza (familiaridad), a través de las instituciones.

*¿Cómo se construye un sistema de convivencia institucional? Comencemos por lo negativo. Un sistema de convivencia institucional no se construye con un detallado registro de normas para observar dictadas por las autoridades o por un pequeño grupo de docentes... Tampoco se logra aboliendo normas y dejando hacer... Los sistemas de convivencia se construyen mediante un proyecto participativo y abarcador. (Ianni & Pérez, 1998, pág. 16)*

Para el caso específico de la escuela es clave “querer comunicarse y querer dar participación y, por ende, crear espacios para la comunicación y ámbitos para la participación, concretos” (Ianni & Pérez, 1998, pág. 16) donde sea visible el rostro del otro particular, donde se pueda escuchar su voz. Y aunque esto parezca un ejercicio sencillo, la vida cotidiana de las instituciones educativas nos muestran que hay un malestar en la convivencia: niñas y niños tristes, docentes y directivos atareados, padres de familia descontentos. ¿Cómo construir entonces un sistema de convivencia en medio de la paradoja de tener que formar a los sujetos

respetando su individuación, pero en medio de la estructura institucional “de la escuela que, por tratarse de una *organización, niega la individuación de sus actores*”? (Ianni & Pérez, 1998, pág. 38)

El sistema de convivencia se puede conformar a través de las estructuras que propone Bronfenbrenner y se representan en círculos de cuidado, de manera que desde las diadas se promueva la participación, el vínculo cuidadoso con el otro y se vaya avanzando abarcando los siguientes niveles.

La convivencia entonces se enseña y se aprende, inicialmente desde las actitudes que muestran los demás; de ahí que niñas y niños llegan al sistema educativo con unos saberes en relación con los modos de vivir – con sus padres y cuidadores; y el colegio les recibe con toda su institucionalidad: manual de convivencia, uniformes, horarios, rutinas, etc. Sin un adecuado proceso dialogado, participativo en donde se fomenten vínculos cuidadosos, el aprendizaje de la convivencia escolar se reduce a la obediencia y las opciones que les dejamos a los chicos es adaptarse primero, y si no lo logran resistiéndose después (Ianni & Pérez, 1998, pág. 38); en ambos casos no se forma para la convivencia.

*Si en los cursos no se intenciona la vida comunitaria en base a la co-construcción de metas de grupo para cautelar el bien común, al alumno o alumna puede resultarle suficiente decidir según sus necesidades, las*

*perspectivas de sus amigos y amigas, y no integrar las de otros que pueden pasar a ser “invisibles”.* (Blanco, 2008, pág. 32)

A la participación y la escucha como estrategias convivenciales, la cita anterior propone otras: la co-construcción de metas de grupo y para el caso de nuestro caminar, la cotidianidad muestra que no es fácil que coincidan las expectativas de las familias con las de los docentes. Aquí hay un reto formativo para los adultos, no tanto para los niños y es que esas expectativas formativas sean mucho más comunes, para lo cual es importante comunicarlas, comprenderlas, negociarlas y acordarlas. Creemos que si las niñas y niños van mostrando desde su diario vivir las bondades de vincularnos a través de metas comunes, sus diadas podrían afectar los mesosistemas más cercanos, pues “los grupos humanos requieren para operar cierta predictibilidad, para lo cual es necesario llegar a acuerdos respecto a las uniformidades esperadas en la conducta social, en función del marco social que las origina (Turiel, 1983).” (Blanco, 2008, pág. 32)

Otra estrategia, que se profundizará en el siguiente sendero de la pedagogía del cuidado, es la de incluir las necesidades de los demás en nuestras decisiones. Digamos por el momento que para convivir no es suficiente tener presente hacia dónde vamos, sino también cómo vamos a llegar allí, cómo hacemos para aprender a caminar juntos. En el informe de la Unesco se hace mención a una actitud nueva, con la modificación del concepto responsabilidad, se refiere a la “respons-habilidad”

(Blanco, 2008, pág. 26) como una actitud que invita a asumir un necesario nivel de co-responsabilidad del otro.

Otro aspecto a tener en consideración con la educabilidad de la convivencia, es lo relacionado con quiénes enseñan y quiénes aprenden, y si volvemos a la ecología humana, la respuesta no puede ser excluyente como usualmente lo hace la escuela. A manera de ejemplo, si se revisan los manuales de convivencia un gran apartado es lo que se refiere a los derechos, deberes y sanciones de los estudiantes, porque en el fondo estamos más preocupados por el “debido proceso” que por la convivencia como sistema formativo. “Para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos “convivencia”” (Ianni & Pérez, 1998, pág. 42) Por lo tanto niñas y niños si bien son el centro de la acción pedagógica, también afectan el sistema de convivencia, su presencia no se puede invisibilizar, menos aún en el ámbito ecológico.

### *Educación como acogida y hospitalidad*

Nada más grato para unos andariegos que encontrar a la vera del camino una casita donde son acogidos con alegría y la hospitalidad se muestra en un vaso de agua, una silla a la sombra y una buena conversa. Así comprendemos pues la educación: como acogida y hospitalidad, para lo cual recurrimos a los planteamientos de Bárcena y Mèlich; además recurriremos a la capacidad de imaginar con compasión

las dificultades del prójimo como lo propone Martha Nussbaum. Para servirnos de los primeros autores tomaremos como referencia su texto *La educación como acontecimiento ético* (2000), en el caso de Nussbaum la referencia será *Sin fines de lucro* (2013).

La filósofa norteamericana argumenta cómo desde las primeras edades nos enseñan a sentir repugnancia y vergüenza por nuestra vulnerabilidad, por reconocer que necesitamos y dependemos de los demás; lo que a largo plazo genera la posibilidad de controlar, dominar, denigrar o estigmatizar a los demás, específicamente a las minorías, cuestión que plantea Nussbaum (2013, pág. 52, 56-57). A partir de los sentimientos y vergüenza, se termina estableciendo grupos sociales “impuros” que se deben rechazar “así, las fuentes de jerarquía social residen en lo más profundo de la vida humana” (Nussbaum 2013, pág. 61). Desde esta perspectiva la exclusión y la discriminación no favorecen ni el reconocimiento de las necesidades propias, en tanto nos dejan vulnerables ante los demás; ni nos mueven a responder ante las necesidades de los demás en tanto hemos sido enseñados para alejarnos de esas situaciones, a riesgo de “contaminarnos” de esas impurezas.

Lo anterior puesto en nuestro contexto social de país, en medio de un conflicto con grupos armados irregulares, nos muestra un panorama poco esperanzador para encontrar acuerdos y salidas negociadas. Como lo expresa la reciente investigación

de la Universidad de Antioquia necesitamos crear al enemigo, y para de la estrategia está en la manera como nos referimos a él;

el enemigo ha sido nombrado no solo como rival, contrincante u obstáculo, sino también como bandido, terrorista, monstruo, maleza, bestia y demente. Esto ha servido para justificar la tortura física y psicológica; la humillación, la crueldad y el uso excesivo de la violencia (Grupo de Investigación sobre Conflictos y Violencias del Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia, 2015).

Nuestra particular situación socio-política, como ya se ha dicho, es un motivo más para encontrar caminos de salida que nos permitan comprender al otro, pero sobre todo encontrarnos con el otro y valorar la mutua diferencia. Y uno de los factores sociales que podría ayudar en ese cambio es la educación, pero requerimos partir de principios formativos menos orientados hacia la renta y más encaminados hacia la construcción de ciudadanos del mundo, como lo dice Nussbaum (2013. Pág. 26).

Transitemos, entonces, de nuevo por los senderos de Bárcena y Mèlich. De manera específica ellos dedican el capítulo cuatro de su libro a las ideas de Emmanuel Lévinas sobre la educación y la hospitalidad (pp. 125-147), en tanto que hacen un cuestionamiento a la autonomía como única finalidad de la educación (moral), y se propone como aspecto complementario la heteronomía entendida como

responsabilidad e interdependencia (Meza, 2012, pág. 223) lo cual afecta el acto educativo, que se plantea entonces como acción de acogida y hospitalidad.

Desde esta perspectiva Lévinas sugiere que “la heteronomía se debe entender como respuesta no solamente al otro sino también del otro, esto es, debe entenderse como responsabilidad” (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 136) es desde el otro que se propone el fundamento de lo ético, sin duda es la presencia de un otro -igual a mí en la convivencia- lo que genera la apertura ética, pero se trata de un otro contextualizado, con rostro, con una huella – identidad propia, no del otro trascendental. “Lévinas rompe con el idealismo de la modernidad, y convierte la heteronomía, la responsabilidad, en momento constitutivo y fundacional de la subjetividad” (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 136). El principio básico y fundamental es la responsabilidad, de allí se desprende la libertad.

La educación que tiene indefectiblemente una dimensión ética en tanto que se orienta por aspectos valorativos que se consideran deseables en la formación de los sujetos y de las sociedades, tiene como escena la hospitalidad, (Blanco, 2008, pág. 17) la acogida del otro, su presencia irreductible, y la experiencia de la mutua con-formación a través de los vínculos cotidianos que establecemos gracias a la co-responsabilidad que nos invita a dar cuenta del otro, en la medida que sus posibilidades de seguir siendo también son un asunto mío. “...una tarea principal de la escuela es generar y sostener una coherencia progresiva entre sus principios, sus propósitos educativos y sus prácticas cotidianas. (Blanco, 2008, pág. 17)

¿Pero cómo nos aproximamos a esa posibilidad de acoger al otro, de recibirle con sus necesidades y atenderle; cuando me han enseñado que esa vulnerabilidad es vergonzosa? Nussbaum argumenta que es necesario educarnos para desarrollar otras capacidades que se encuentra articuladas con las artes y las humanidades, entre ellas “la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (2013, pág. 26). Comprender al otro desde la compasión, a más aún aceptar ser comprendido por el otro desde la compasión implica ver en el rostro del otro (diferente) a un interlocutor válido y permite la generación de sentimientos y actitudes como la gratitud y la empatía entre otros. “Esta capacidad de sentir interés y de responder con empatía e imaginación constituye un elemento básico de nuestra herencia evolutiva” (Nussbaum, 2013, págs. 62-63).

Estas características fundamentales, están en coherencia con el desarrollo visto desde la ecología humana y la convivencia como construcción fruto de la *responsabilidad* de todos los caminantes. Y por ende, el sentido último de este modo de educarnos no es la autonomía del individuo, surgida básicamente de “una preparación racional adecuada”; (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 129) sino la corresponsabilidad y la confianza como bases de vínculos formativos. Lo cual reafirma la intencionalidad educativa de “una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa es, así, custodiar la presencia de la humanidad en cada uno”. (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 125)

Es bastante contradictorio entonces pensarse lo educativo en términos que no favorezcan la humanidad de cada sujeto en relación (consigo mismo, con los demás, con su entorno). El ser humano más que un ente-ahí-tirado, en la soledad de su individualidad, es ante todo un sujeto que encuentra su *elan vital* en medio de los otros. De ahí que lo educativo implique siempre pluralidad, haga presentes a los otros; al decir de Bárcena “la acción educativa es una relación de alteridad, demanda co-responsabilidad, acogida, hospitalidad” (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 126). Esta responsabilidad por el otro se traduce en cuidado (no asistencialismo), en una interacción atenta a sus necesidades, ya que se trata de un otro con rostro, voz, nombre e identidad propia. Sin embargo:

*En los centros escolares actuales es tanta la preocupación por alcanzar los objetivos curriculares relacionados con las disciplinas académicas, que es fácil olvidar los asuntos que realmente preocupan al alumnado y que están relacionados con el sentido auténtico de la educación: dar y recibir cuidado.*  
(Vazques & López, (2011), pág. 4)

Parte de la dinámica pedagógica consiste entonces en integrar los saberes o pre-saberes de los adultos con los saberes académicos para la formación de niños, niñas, jóvenes activos, críticos y creativos, quienes son a su vez quienes apalancan transformaciones a través de prácticas de la sana convivencia. Por lo tanto, además del vital cuidado de sí al cual tiene derecho el individuo, es necesario que se “acepte

el reto del cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa”.  
(Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 128)

Esa presencia del otro me descentra, acaba con mi supuesto equilibrio, con mi estabilidad y tranquilidad, me moviliza; “la palabra del otro, su rostro, trastorna el orgullo del yo y le obliga al exilio”, (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 139) salir de sí al encuentro del otro. Esto en el contexto educativo sugiere que el docente no se queda quieto en su cátedra y con su saber, sino que se moviliza ante la presencia de quienes le llaman, “el rostro del otro convierte a la acción educativa en una recepción, en la respuesta a una llamada que precede al sujeto, como pasividad radical... El rostro del otro hace de la educación responsabilidad, responsividad”.  
(Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 138. 139)

En el encuentro educativo, la presencia del estudiante es palabra que solicita la acogida y la hospitalidad de su maestro,

*...ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita. El otro no pide el reconocimiento de sus derechos sino que apela a mi capacidad de acogida. (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 146)*

El reconocimiento del otro a través de su presencia, de su rostro, me invita a identificarlo como un igual. Todo rostro me invita a la responsabilidad. Entonces la convivencia (escolar) no se media únicamente por manuales para “vivir-con” llenos de deberes y derechos; ni parte del presupuesto que mi libertad termina donde empieza la de los demás, sino que la convivencia es un amplio teatro de múltiples y cotidianas actuaciones, vinculaciones, marcadas por la necesidad del otro, por el llamado del otro. “...una escuela inclusiva no es tal sólo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva –la “escuela vivida”– genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos”. (Blanco, 2008, pág. 17)

*Educación se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia (Maturana, citado por (Ianni & Pérez, 1998, pág. 43)*

En medio de esa convivencia se dan los aprendizajes disciplinares, pero no como el fin único de la escuela sino como parte de los propósitos formativos. Como caminantes por los terrenos de la enseñanza y el aprendizaje sería valioso que nos pensáramos cómo vamos a caminar juntos (convivir), antes de planear indicadores de logros de las asignaturas. “Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma interacción singular y distinta”. (Tourrián, 2014, pág. 2)

Por último, vale la pena preguntarnos con Nussbaum: “¿Qué podemos hacer a fin de que la comprensión y la empatía le ganen la batalla al miedo y al odio? (2013, pág. 71), para lo cual es necesario volver por un momento a lugar común de que la educación de niñas, niños y jóvenes es una responsabilidad compartida, familia, escuela y sociedad no pueden desconocer su impacto directo en la conformación de los nuevos ciudadanos.

La escuela es apenas uno de los factores que influyen en el corazón y en la mente del niño durante su crecimiento. En efecto, la labor de superar el narcisismo y desarrollar el interés por el otro debe realizar en gran parte dentro de la familia. Las relaciones que se dan en el marco de la cultura de pares también desempeñan una función importante (Nussbaum, 2013, pág. 73).

Desde esta perspectiva del acto educativo como acción de acogida y hospitalidad, y con el reto de invitarlos a imaginar con compasión las necesidades de los demás, se espera que los participantes en el proyecto puedan asumir estas actitudes como criterios fundamentales de acción. Es decir, que tanto docentes como estudiantes puedan enriquecer sus vínculos cotidianos identificando las necesidades del otro. Ahora bien, de manera particular a las docentes se les invita a enfocar sus prácticas cotidianas como escenarios para vivenciar vínculos caracterizados por la confianza,

la acogida, lo cual sugiere el uso de dinámicas menos competitivas y más colaborativas.

## **EL CAMINO CENTRAL (LA BRÚJULA) DE LA ÉTICA Y LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO**

Bueno llegamos al camino central, digamos que hemos recorrido los senderos de la ecología del desarrollo y de la convivencia construida para llegar al camino del cuidado el cual tienen para nosotros una gran relevancia, ya que además de ser el eje de la reflexión, es también la brújula de nuestro trabajo con los niños y finalmente esperamos que sea un complemento referencial al marco teórico del Programa “Niñas, niños y jóvenes constructores de paz” el cual en un comienzo se fundamentó en la perspectiva de la justicia y los planteamientos de Kohlberg sobre los dilemas morales (hipotéticos) y la comunidad justa. Debido a sus implicaciones, supondrán nuestros compañeros andariego que este camino tendrá más pasos. Empecemos entonces.

En primer lugar consideramos necesario comentar brevemente por qué esta elección y la principal razón es la relación directa que hay entre la ética del cuidado y la regulación de conflictos como lo propone la profesora Irene Comins<sup>1</sup> (2003,

---

<sup>1</sup> En su trabajo doctoral, la Profesora Comins, dedica la tercera parte de su estudio a profundizar en las posibilidades que ofrece la ética del cuidado como educación para la paz (2003, págs.. 264-383)

págs. 118-140), atendiendo al menos a tres aspectos diferenciadores de la ética del cuidado para atender los inevitables conflictos propios de toda convivencia, dichos aspectos son: primero, la posibilidad de atender y comprender el conflicto desde una perspectiva amplia, considerando una multiplicidad de factores que escapan a la mirada de la normatividad; segundo, el hecho de no buscar ganadores y perdedores en la resolución de un conflicto, se puede decir que en el conflicto todos perdemos algo, pero también es una oportunidad para todos; y tercero, el énfasis en la atención a las necesidades, más que en la aplicación de sanciones. Como nuestro proyecto se enmarca en el contexto amplio de “Niñas, niños y jóvenes constructores de paz”, vemos más que pertinentes estos planteamientos. A continuación se presentarán las características principales del cuidado como categoría ética y referente pedagógico.

#### *Cada camino muestra solo una parte del paisaje*

Recorrer determinado sendero, como toda elección, nos permite ver unos aspectos del paisaje que quedan registrados en nuestras fotos y videos. Así pues el camino de la justicia, que desde la modernidad se convirtió en una especie de autopista por donde debían transitar todas las opciones de civilidad, ciudadanía y en general de convivencia no logra viabilizar todos los vínculos que conforman la complejidad de la cotidiana vida en común. Y por ello desde los años 60 del siglo pasado se empezó a hablar del cuidado como una necesidad fundamental del ser humano (Vazques &

López, (2011), pág. 169) perspectiva complementaria para abordar otros aspectos éticos que no se ven con suficiente claridad desde la justicia.

Recordemos que la ética desde la justicia se fundamenta en una teoría de los derechos, del sentido del deber, del imperativo práctico kantiano (Meza, 2012, pág. 220) y se concreta en el derecho positivo (leyes), en manuales de convivencia para el caso de los colegios. La justicia como principio ético tiene la misma aspiración de universalismo propio de las ciencias positivas, por lo tanto opera desde una pretendida imparcialidad válida para todos por igual. “A partir de Kant, la tendencia ha sido restringir el campo de la moral a la consideración de nuestros deberes y obligaciones respecto a los demás (MacIntyre, 1981)” (Noddings, 2009, pág. 20) imponiendo así la hegemonía de una racionalidad ética (positiva) en torno a los derechos y los deberes. Se fundamenta en una ontología genérica donde para salvaguardar su imparcialidad el otro es todo otro, sin considerar su contexto, sus condiciones particulares.

Sin embargo, el proceso de construir convivencia –como ya se dijo- no empieza propiamente por el cumplimiento de las normas, sino por la experiencia del encuentro con el otro. Nos ubicamos entonces en el camino de las éticas comunitarias que retoman la perspectiva aristotélica y critican la postura individualista y “desenraizada” del liberalismo. Argumentan que la vida moral de los sujetos cobra sentido dentro de una comunidad y no con base en principios universales abstractos. La ética del discurso, basada en las críticas de Apel y

Habermas al liberalismo, propone una razón práctica dialógica basada en una racionalidad comunicativa, “en donde las personas no debemos llegar a una conclusión de que una norma es ley moral o es correcta individualmente, sino a través del diálogo (Cortina 1996, p. 28)” (Blanco, 2008, pág.27). Otra propuesta es la que ofrece Foucault y sus tecnologías del yo, en la cual el cuidado de sí consiste al menos en tres aspectos:

*1) en una actitud general consigo mismo, con los otros y con el mundo; 2) una cierta forma de atención “a lo que uno piensa y a lo que pasa en el pensamiento” (Foucault, 2004 a, pág. 14); y 3) en una serie de prácticas próximas a los ejercicios y a la meditación (Pagni, 2013, pág. 3)*

Están también las éticas de la compasión y la responsabilidad por el otro (Lévinas, 1993) retomadas por diversos autores. Entre estos enfoques se encuentra la llamada ética del cuidado (Noddings 1984) que tienen como punto de partida la publicación del libro “de Carol Gilligan *In Different Voice*” (Comins, 2003, pág. 56), la cual ha tenido gran difusión en el ámbito escolar norteamericano anglosajón. Surgida de las críticas feministas a la propuesta de Kohlberg, esta perspectiva destaca una ética relacional basada en el cuidado hacia el otro/a en contraposición a la ética de principios universales.” (Blanco, 2008, págs. 27-28)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Un estudio muy riguroso sobre los aportes y la complementariedad de la ética del cuidado se puede encontrar en la tesis doctoral de Irene Comins (2003) citada en la bibliografía.

### *El paisaje desde la ética y la pedagogía del cuidado*

De manera específica como complemento a la necesaria lógica de la justicia, se encuentran algunos referentes en las ideas de Carol Gilligan sobre la ética del cuidado y en Ned Noddings sobre la pedagogía del cuidado. Un aspecto fundante de la teoría del cuidado “es que el énfasis que esta pone en la relación determina un énfasis equivalente en las condiciones que favorecen la vida moral”, (Noddings, 2009, pág. 32) con el cual se prioriza el encuentro, la interacción cotidiana – más que la comunidad como ente rector de virtudes; “al poner el acento en el encuentro, coincidimos con Emmanuel Lévinas (1989) en que el cuidado surge (si lo dejamos) de la necesidad del otro”. (Noddings, 2009, pág. 34)

A continuación se presentan las características básicas de la ética del cuidado:

- Ser relacional:

Se asumen a la persona fundamentalmente como un ser relacional, “la ética del cuidado es esencialmente relacional. Es la relación aquello a lo que apuntamos al usar la palabra «cuidado»”. (Noddings, 2009, pág. 41) Nos reconocemos en nuestra mutua dignidad humana en la posibilidad de identificarnos como iguales en la convivencia, y el signo por excelencia es el rostro del otro (Meza, 2012, pág. 222), su presencia, su palabra. La ontología genérica, se complementa con una ontología relacional que

*se basa en algo observable en este mundo: el hecho de que el «yo» se define por su relación, de que ninguno puede ser un «individuo», una «persona» o una entidad reconocible humana si no se encuentra en una relación.*  
(Noddings, 2009, pág. 42)

En consonancia con la ecología del desarrollo, se hace una mirada amplia del paisaje (aceptando sus limitaciones), son tan importantes todos los agentes como el contexto en el que se encuentra. “La interpretación relacional del cuidado nos induce a considerar no sólo a los agentes morales, sino también a los receptores del cuidado, así como las condiciones en que las partes interactúan”. (Noddings, 2009, pág. 41) De ahí que para aprender a dar y recibir cuidado en la escuela y construir un sistema de convivencia, es importante mirarnos, escucharnos, en últimas encontrarnos y establecer relaciones.

La perspectiva del cuidado pretende complementar conceptualmente las ideas de Kohlberg con su desarrollo del juicio moral, así pues la vida humana se funda en el carácter óntico del ser relacional propio de los seres humanos, se trata de un sujeto que se constituye en medio de otros a quienes a su vez ayuda a conformar (muy similar a los planteamientos de la ecología del desarrollo) “...la meta primordial de la vida moral es encontrar, atender y responder a la necesidad del cuidado”. (Noddings, 2009, pág. 57) En consecuencia, esta perspectiva ética no se funda en la justicia, sino en la co-responsabilidad, todas las personas necesitamos (de manera básica) cuidar y ser cuidados, “la ética del cuidado empieza con el deseo

universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva por lo menos con algunos otros seres. Advertimos que los seres humanos otorgan gran valor a estas relaciones”. (Noddings, 2009, pág. 53)

En este camino, éticas y pedagogías van paso a paso, por tanto desde la perspectiva del cuidado la educación moral establece un derrotero claro: “primero aprendemos a recibir el cuidado, a responder a los esfuerzos cariñosos de cuidado de una manera que fortalezca esos esfuerzos” (Noddings, 2009, pág. 42) y paso seguido aprendemos a cuidar. Estas son las experiencias vitales por excelencia.

- Preocupación por los otros:

Una segunda característica que se desprende de la anterior es que en el sendero del cuidado, nos pre – ocupamos por los demás, nos comprometemos con ellos. (Meza, 2012, pág. 214) Cabe aclarar que no se trata de un sentimiento de angustia, sino más bien de una actitud de cotidiana solicitud hacia los demás, de estar atentos a sus necesidades. En tal sentido Richard Sennet en su libro *La corrosión del carácter* (1998) plantea una pregunta fundamental: ¿quién me necesita? y la respuesta no solo beneficia a quien recibe el cuidado, pues la sospecha de no ser necesario para otro deja a los sujetos desprovistos de los vínculos de cuidado mutuo que brindan amparo. En palabras de Noddings:

*Al analizar el cuidado desde el punto de vista fenomenológico, se hace evidente que la conciencia de los «cuidadores» en los períodos de cuidado,*

*se caracterizan por dos rasgos. Primero, se da una forma especial de atención, que yo llamo «quedar absorto»; es una especie de atención altamente receptiva, dirigida al que recibe el cuidado (Noddings, 1984). Segundo, hay un cambio en la motivación; la energía de la motivación del cuidador comienza a fluir hacia las necesidades de quien es cuidado. (Noddings, 2009, pág. 64)*

Por eso son tan importantes las relaciones con los otros, quienes empiezan a aparecer en una serie de círculos (estructuras diría Bronfenbrenner), ampliando y complejizando las concepciones y las relaciones de los sujetos con sus entornos. La actitud cuidadosa implica pensar en las necesidades de esos otros, una ocupación anticipada por ellos (pre-ocupación); la cual se desarrolla desde la capacidad socioafectiva del sujeto, más que desde sus lógicas argumentaciones. Pues es desde esa capacidad donde podemos hacernos responsables de los demás y comprometernos con ellos, “desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él” (Lévinas, 1991, pág. 90; citado por Meza, 2012, pág. 220).

Además de que el sujeto se interese por los asuntos sobre los cuales tiene derechos; la invitación es modificar las prácticas de interacción para que además se ocupe de las necesidades del otro en un contexto de cooperación para lo cual es importante consolidar un clima de confianza, “cuando nosotros completamos una ética del cuidado, nos centramos en las necesidades y en las respuestas indispensables para mantener las relaciones de cuidado” (Noddings, 2009, pág. 54).

Estos planteamientos podrían fortalecer dinámicas de aprendizajes colaborativos, donde la construcción colectiva de acuerdos favorezca ambientes sociales de paz, es claro que el bienestar colectivo se encuentra articulado directamente con la capacidad que tienen los sujetos de responder a las necesidades de los demás (Vazques & López, (2011), pág. 171) y en ese sentido la categoría “cuidado” puede nutrir el campo de lo educativo; más aún “el cuidado del otro es un aprendizaje urgente”. (Meza, 2012, pág. 217)

- Ética situacional:

Esta es una característica que invita a tener presente en todo momento el contexto en el cual se dan las interacciones de los sujetos. En este punto hay total coincidencia entre el cuidado y la ecología del desarrollo, hay una valoración alta a las condiciones en las que se establecen los vínculos. El énfasis no se hace en el seguimiento de una ley universal, ya que para comprender las acciones del otro – como en todo ejercicio hermenéutico- es fundamental reconocer el contexto en el cual se encuentran los agentes morales. Buena parte de la motivación y del sentido de las acciones no se encuentra únicamente en el libre albedrío de los sujetos, sino en el contexto que ofrece unas claves de interpretación pero de manera principal ofrece unas posibilidades de acción.

Se espera entonces que los adultos tengan en consideración dos aspectos en relación con el contexto: el primero que lo identifiquen antes de ir a las normas para comprender mejor las acciones en cuestión; el segundo, que como parte de la

preocupación por los otros, se esfuercen por generar unas condiciones de continuidad en las relaciones con niñas y niños. Este aspecto extiende la confianza que se supone se ha generado en los vínculos de apego que niñas y niños han experimentado en su círculo íntimo.

*Una de las condiciones esenciales para aprender a ser cuidado es la continuidad. Todos los niños necesitan saber con certeza que ciertos adultos tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo. Necesitan personas que reconozcan su vulnerabilidad, adultos capaces de lo que Sara Ruddick (1986) llama «sostenimiento».* (Noddings, 2009, pág. 61)

En el contexto particular de la escuela este debe ser un motivo de reflexión a nivel de gestión, ya que la movilidad de docentes y sobre todo de familias es muy alta, lo cual no permite consolidar vínculos. Los niños se ven en la necesidad de elaborar nuevas relaciones en contextos diferentes cada año y según Noddings “si consideramos seriamente la necesidad de cuidado y continuidad que tienen los niños y los jóvenes, podremos juzgar nuestras políticas educativas desde este punto de vista”. (2009, pág. 62) Es clara la articulación con los propósitos de Bronfenbrenner, quien en su vida académica procuró impactar la toma de decisiones políticas, en el mismo sentido el cuidado como principio valorativo puede favorecer transformaciones a nivel de política educativa.

En este sentido, una repercusión metodológica que propuso Gilligan es el trabajo con dilemas reales, en lugar de los dilemas hipotéticos de Kohlberg, esto favorece una apreciación más rica de las situaciones en tanto que no se vuelve solo un ejercicio de razonamiento moral, sino que implica también aspectos socio-afectivos de los cuales hablaremos a continuación.

- Valoración de la dimensión socioafectiva:

La modernidad nos ha enseñado a caminar por vías de la racionalidad, capaz de predecir, calcular y modificar las características de la realidad, generando una situación de (aparente) dominio sobre lo que consideramos natural. El posicionamiento de la razón como una virtud humana, la definición misma del sujeto como “ser racional” transformó las visiones sobre nosotros mismos, el menosprecio por los aspectos emocionales y socio-afectivos les relegó a un segundo plano, se mostraron como debilidad ante una racionalidad sólida.<sup>3</sup>

Y lo cierto es que somos los sujetos que somos, en buena medida gracias a nuestras particulares características emocionales, “la ética del cuidado no rechaza la lógica ni el razonamiento... Pero lo que nos motiva no es la razón. Lo que nos induce a prodigar el cuidado natural es el sentimiento hacia el otro”. (Noddings, 2009, pág. 40) La construcción de significado de lo que llamamos valores tiene en su origen una emoción y no un calculado razonamiento, la emoción es una primera valoración

---

<sup>3</sup> La importancia de la reflexión filosófica sobre las emociones y los sentimientos se puede ampliar en la tesis doctoral de I. Comins (2003) págs. 93-100.

de nuestras preferencias, como lo propone Maturana “las preocupaciones éticas, más que una fundamentación racional, tienen una fundamentación emocional”. (Meza, 2012, pág. 220) De ahí que no sea tarea fácil explicar totalmente nuestras escalas valorativas, pues lo que distingue a los agentes morales bien desarrollados no es simplemente el nivel y la fuerza de su razonamiento, sino los efectos reales de su comportamiento en las relaciones de las que forman parte y “la filosofía moral moderna hace demasiado hincapié en los agentes morales individuales que luchan en completo aislamiento con problemas morales resolubles lógicamente”. (Noddings, 2009, pág. 55)

Retomemos lo dicho en la convivencia, su construcción como un sistema con sentido tiene como punto de partida la experiencia, por lo tanto “...tenemos que cultivar los sentimientos morales como aconsejaba David Hume (1751/1983); tenemos que sentir algo que nos obligue a preguntar «¿Qué te está pasando?»”. (Noddings, 2009, pág. 86) El impulso motivador de nuestras grandes acciones tiene en su primer momento una emoción, un sentimiento moral como el altruismo, la compasión, la indignación que son capaces de movilizar la voluntad del agente moral a realizar acciones que desde una mirada exclusivamente racional podrían no tener sentido.

La promoción del cuidado, en la escuela pasa entonces por una valoración de la afectividad de niñas, niños y adultos (Comins, 2003, pág. 306), para lo cual las experiencias de aprendizaje colaborativas son parte de las estrategias didácticas y

nivel de algunos recursos, el mismo “Hume señaló que las narraciones y el arte nos ayudan a cultivar los sentimientos morales. Estos tienden a hacernos más humanos y complacientes”. (Noddings, 2009, pág. 86) En la actualidad contamos con mayores posibilidades en torno a la lúdica y las múltiples alternativas en recursos y materiales con los cuales podemos diseñar experiencias de aprendizaje que enriquecen el mundo socio-afectivo de niñas y niños.

Sin embargo, consideramos necesario hacer un breve descanso en este momento del camino para plantear la importancia que tiene la afectividad en la persona del docente, pues las condiciones de las instituciones educativas distritales en poco favorecen un estado de satisfacción afectiva. Y no se hace referencia solo a condiciones físicas, sino principalmente a los modos de vivir-con los demás. Una queja frecuente en los docentes es que no tienen tiempo, siempre están de carrera, llevan trabajo a sus casas, poco disfrutan su tiempo libre, suelen expresarse de manera negativa sobre las condiciones en las cuales desempeñan sus labores (número de niños en el aula, falta de recursos o instalaciones insuficientes). Pero la principal causa de sus *dolores* son las interacciones, el abuso de poder o la ausencia de directivos, el trato que reciben por parte de madres de familia (principalmente), las tensiones con otros docentes. Este contexto impacta directamente la dimensión socio afectiva de los docentes. Es un asunto más trascendental de lo que racionalmente consideramos.

Nuestras instituciones educativas distritales están sobreintervenidas, además del desarrollo de planes de estudio de la docena de asignaturas que se suelen cursar, la misma Secretaría de Educación Distrital (S.E.D.) solicita permanentemente información repetida, o envía funcionarios para socializar un nuevo proyecto; u otras entidades oficiales y privadas llevan más propuestas, o nosotros mismos proponemos intervenciones pedagógicas con nuestros proyectos de investigación. Y de esa manera nos apropiamos de uno de los recursos más valiosos de los colegios: su tiempo. Noddings (2009) sugiere que:

*...una escuela dedicada a cuidar de sus niños tiene que promover en forma permanente una discusión sobre el significado del cuidado. Los maestros deben tener tiempo para hablar entre ellos de los problemas con que se enfrentan, y los alumnos deben aprender a detectar y apreciar el cuidado. (pág. 64)*

#### *El cuidado en la escuela: Círculos de cuidado y modelo didáctico*

Dos elementos que propone Noddings en su reflexión pedagógica, son los círculos de cuidado y un modelo que favorece la implementación de acciones pedagógicas en los escenarios educativos.

Respecto a los círculos de cuidado, éstos guardan semejanza con las estructuras de desarrollo que propuso Bronfenbrenner, en ambos casos son estructuras seriadas que preceden niveles mayores de complejidad con base en las nuevas

interacciones que tienen lugar. Otro aspecto en que coinciden es la importancia que tiene el contexto en los vínculos.

Específicamente Noddings sugiere que las escuelas como centros de cuidado organicen sus estructuras curriculares con base en siete círculos de cuidado:

*1) cuidado de sí mismo, 2) cuidado de los íntimos (familia y amigos), 3) cuidado de los conocidos, 4) cuidado de los distantes, 5) cuidado de los animales, las plantas y el mundo físico, 6) cuidado de los objetos e instrumentos, y finalmente 7) cuidado de las ideas* (Benavides, 2007, pág. 73)

En relación con el modelo, la propuesta consiste en tener en cuenta cuatro momentos: (Meza, 2012, págs. 230-233) modelación, diálogo, práctica y confirmación; que como muchas propuestas didácticas no se limitan por excluyentes fronteras temporales o espaciales; pero a su vez es importante que los docentes en primera instancia tengan claridad en cuanto al momento en el cual se hace énfasis. Una característica del modelo, es el valor que tiene la palabra pues se invita al diálogo antes y después de la práctica; ese conversar nos permite encontrarnos, hacernos presentes con nuestra propia voz, reclama del otro su atención y nos permite ir construyendo una red de significados con los cuales nos vamos identificando, lo cual se convierte en una base importante para la convivencia.

En la modelación, inicialmente el docente es llamado a convertirse “en testimonio de relaciones de cuidado” (Benavides, 2007, pág. 73) consigo mismo y con sus cercanos en el contexto escolar (estudiantes y colegas); “no hay cuidado de sí sin la presencia del maestro”. (Pagni, 2013, pág. 5) Siguiendo el documento de Benavides (2007), en el diálogo es clave que niñas y niños –para nuestro caso- sean escuchados, que su voz sea escuchada, es muy enriquecedor que chicos y grandes “discutan sobre lo que les concierne” (pág. 73; Pagni, 2013, pág. 5; Sennett, 2012 pág. 30), que sean capaces de expresar sus sentimientos y necesidades, y tengan la experiencia de ser acogidos desde sus palabras. En la práctica la clave está en favorecer experiencias donde sea claro que se da o se recibe cuidado, en articulación con lo que plantea Bronfenbrenner, la definición del rol al interior de la diada de cuidado es importante. Finalmente, en la confirmación volvemos a la palabra para encontrar nuevos sentidos a la práctica, para expresar los sentimientos producidos al momento de dar o recibir cuidado, “no se trata de alabar a los estudiantes ingenuamente, sino de llegar al fondo de sus motivaciones” (pág. 73). Esta confirmación permite consolidar la confianza, encontrar nuevas maneras de cuidado, ampliar la construcción del sistema de convivencia cotidiana, como lo expresa Noddings:

*Para que una relación sea una relación de cuidado, este debe ser recibido (el receptor del cuidado debe manifestar esa conciencia de que es cuidado)... Entonces, esta respuesta se vuelve parte de lo que el cuidador recibe en nuevos momentos de atención. (2009, pág. 64)*

Con nuestro anhelo de ser andariegos cuidadosos quisiéramos dar un par de pasos finales con una reflexión sobre algunas implicaciones de tomarse en serio este caminar juntos por la pedagogía del cuidado, ya que sin duda “necesitamos de una educación que impulse una ética de la razón cordial, *ethica cordis*”. (Meza, 2012, pág. 227) ¿Qué implicaciones de orden pedagógico se podrían identificar si tomamos como punto de partida el dato de que estamos hechos cuidadosamente, pero además que estamos hechos de cuidado? ¿Qué repercusiones en el orden de nuestras propias concepciones, de las imágenes que configuramos de nosotros mismos y de los demás? ¿Cómo se pueden transformar los procesos de construcción del sujeto al saberse hecho de cuidado? Y todo esto ¿cómo podría aportar a procesos de construcción de entornos (ambientes) pacíficos?

La orientación cuidadosa hacia el otro, hacia su bien-estar, serían fines educativos fundamentales en la constitución de subjetividades y colectividades además de justas, co-responsables y solidarias (Meza, 2012, pág. 229; (Vazques & López, (2011), pág. 170)). Y para que estas intencionalidades se conviertan en realidades pedagógicas se requiere de un juicioso trabajo reflexivo y de innovaciones didácticas que permitan vivenciar (tener la experiencia) de esas otras maneras de educarnos. Las escuelas no existen solo para proporcionar recursos académicos,

*De hecho, se ha demostrado que las escuelas que aceptan obligaciones de tipo familiar y que brindan servicios completos obtienen mejores rendimientos*

*académicos (Posner, 1994; Quint, 1994). Si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos. (Noddings, 2009, pág. 63)*

De ahí que la intención de los andariegos sea respetar el ritmo y el paso de los caminantes y demás acompañantes, buscamos articularnos a sus dinámicas y en medio de la caminata proponer algunas prácticas cotidianas que favorezcan la experiencia de dar y recibir cuidado.

#### *Cuidado con el cuidado*

Que la guía principal para esta travesía sea la brújula del cuidado y que el paisaje nos sea muy grato como caminante, no nos puede obnubilar, hemos de reconocer que el camino del cuidado tiene trechos angostos, otros delicados de transitar y, como toda propuesta, algunas trochas que pueden conducir a escenarios indeseables. Por tanto a continuación presentaremos algunos aspectos en términos de inquietudes y cuestionamientos que se generan en torno al cuidado y que requieren de mayores precisiones. Para organizarlas hemos optado por ubicarlas en algunos de los senderos más complejos para el cuidado: el sendero del sujeto a nivel biológico y psicológico, el sendero social en lo que hace referencia a algunas prácticas fuertemente arraigadas y el sendero ético-político en relación con la justicia.

Sobre el sendero del sujeto a nivel biológico y psicológico, como lo refiere Comins –citando a Badinter- aún es frecuente “considerar el cuidado de manera esencialista como una tendencia de signo biológico” (2009, pág.23), concentrando y justificando las prácticas de cuidado al contexto privado de la familia, favoreciendo la construcción del *rol – mujer* con el modelo subordinado de “ama de casa” y en consecuencia distanciando el *rol – hombre* de las responsabilidades propias de lo privado, como la crianza. Referirnos a lo biológico y psicológico tiene un arraigo en la experiencia de la maternidad y sus prácticas asociadas desde el embarazo mismo, pasando luego por la lactancia, la atención del recién nacido y la responsabilidad social que se le asigna de *cuidado de la prole*.

Si bien, en algunos escenarios sociales esta referencia a lo biológico se considera un asunto pasado, en nuestro contexto social de país con algunas acentuaciones más fuertes en unas regiones geográficas, se encuentra muy arraigada una construcción social de ser hombre y ser mujer que mantiene a la mujer en la supuesta esfera privada del hogar como un signo de dominación masculina. Esto proyectado en la dimensión moral, nos permite afirmar con Vásquez que no hay evidencia (empírica) para relacionar las diferencias biológicas entre mujeres y hombres con posibles diferencias en su razonamiento moral, “sí podemos afirmar que existen normas y valores asociados culturalmente con la construcción social del género” (2009, pág. 165) y la categoría del cuidado podría prestarse para reafirmarlas.

Por el sendero de lo social, también aparecen signos de alerta que nos dicen que todo no es un jardín de rosas, pues se advierten al menos dos escenarios de alerta: el autosacrificio que puede llevar hasta la aceptación del maltrato y la conformidad social. En cuanto al autosacrificio, éste forma parte de los que Noddings reconoce como “patologías del cuidar que se dan por ejemplo en las formas crueles, rígidas y dogmáticas de cuidado que algunas veces han existido en el contexto familiar en las relaciones de crianza” (Comins, 2009, pág.35), entonces se va más allá de las necesidades del otro, negando las necesidades propias del cuidador e impidiendo que el receptor de cuidado se empodere de su propio bienestar. Digamos que en un exceso de responsabilidad del cuidador se termina generando no-responsabilidad en el otro “al despojarle de sus propios recursos de autocuidado” (Comins, 2009, pág.35). El caso extremo de esta situación sucede cuando el cuidador es objeto de maltrato y agresión por parte de quien es cuidado, fenómeno frecuente en casos de violencia intrafamiliar. Una de las inquietudes que surge en torno a las problemáticas planteadas es ¿quién cuida al cuidador?

También en el sendero de lo social, sobre la conformidad social Vásquez comenta cómo la tradición histórica desde hace mucho tiempo ubica a las mujeres como cuidadoras generando un fuerte imaginario en las subjetividades tanto masculinas como femeninas, de que socialmente es lo aceptado (2009, pág.161). Lo cual se refuerza con prácticas educativas marcadas por el academicismo, centradas en aprendizajes asignaturistas de *materias duras*, donde queda poco espacio para el

aprendizaje emocional y cultivo de las relaciones interpersonales. Otro aspecto que se puede mencionar aquí, es lo relacionado con “la división de los espacios sociales y la valoración social y económica, a partir de la división sexual del trabajo” (Vásquez, 2009, pág.169), haciendo que actitudes cuidadosas, de dependencia, receptividad y subordinación se asuman más propias de las mujeres; y actitudes de “independencia, agresividad y control” (Vásquez, 2009, pág.169) pertenezcan al dominio masculino. Y a pesar de la mayor incursión y presencia de la mujer en muchos escenarios sociales y laborales, persisten diferencias casi naturalizadas entre hombres y mujeres.

Por último está el sendero ético-político en el cual se ubica una oposición entre justicia y cuidado. En páginas anteriores se hizo referencia a la necesaria complementariedad, sin embargo este es un sendero aún con muchas dificultades. Los teóricos de la justicia critican de subjetiva la ética del cuidado por su énfasis en las emociones que no pueden ser objeto de universalización como sucede con las leyes y la autonomía. Las emociones son leídas como un ataque a la imparcialidad que ostenta la justicia para posicionarse como bien universal (Comins, 2009, pág.32). De alguna manera se le reclama a la ética del cuidado una cierta incapacidad para convertirse en un criterio autónomo de la acción moral, más aún cuando en su fundamentación se recurre a la interdependencia de los sujetos, a la heteronomía como una condición de los vínculos y a la importancia de la presencia de otro concreto que me reclama moralmente desde sus necesidades. En este sentido, es claro que desde las éticas del cuidado y la compasión no se tiene una

pretensión universalizadora, pero el valor y la tradición histórica de las éticas deontológicas hacen ver lo particular del cuidado como un déficit de la propuesta.

### *Retomemos el norte*

El cuidado más que un tema es una vivencia, que favorece el desarrollo de actitudes como la responsabilidad y responsividad, ya que “a medida que aprendemos a cuidar de nosotros mismos, nos volvemos más capaces de valorar los esfuerzos que hacen otros para cuidar” (Noddings, 2009, pág. 72; Pagni, 2013, pág. 10). Y si volvemos a nuestro paisaje social, (desafortunadamente) a diario encontramos situaciones que nos dicen con claridad que niñas y niñas hoy reclaman “con urgencia aprender a cuidar de sí mismos y de las personas más cercanas de ellos” (Noddings, 2009, pág. 72). La pedagogía del cuidado propone un modelo educativo cimentado desde una ética de la existencia situada en el mundo, responsable con su prójimo desde la opción afectiva de asumirlo en sus necesidades (Vazquez & López, (2011), pág. 172).

Pero además de la formación a nivel actitudinal y socio-afectivo; el trabajo pedagógico con base en el cuidado tiene impacto en los aspectos más disciplinares del currículo al menos en dos escenarios: uno favoreciendo un clima de aula y un clima institucional que sin las tensiones actuales aprender sea un ejercicio más amable, porque se hace en medio de vínculos cooperativos (Fundación para la reconciliación, 2014, pág. 3). El otro escenario es el de las asignaturas mismas, ya

que “puede relacionarse con otros temas, y los estudiantes podrían sentirse motivados para examinar las eternas cuestiones de siempre”; (Noddings, 2009, pág. 73) en nuestro caso podríamos hablar con los niños respecto a los conflictos que ellos reconocen en su diario vivir. Por su parte Noddings propone diversas alternativas para la articulación de temáticas desde el enfoque del cuidado, por ejemplo:

*proyectos de aula e incluir asuntos sobre el cuidado en matemáticas, la granja, la alimentación, educación física, juegos, normas para hacer algo juntos, colaboración como modelación, preguntas existenciales en medio de todo ello, quién soy yo, qué es la vida, cuál es el sentido del género, el valor de la feminidad, la construcción social de hombres y mujeres, la procreación.*  
(págs. 74-75)

Retomando nuestros pasos, nuestra propuesta se orienta en primer lugar a favorecer experiencias de dar y recibir cuidado en las diadas conformadas por niñas y niños; en segunda instancia se les invita a reflexionar sobre los conflictos de los adultos; y, finalmente, se espera que allí ellos puedan identificar algunas necesidades de los adultos. La situación ideal, se puede dar si algunas-os niñas y niños consideran que pueden hacer algo respecto a esos conflictos, desde un rol de cuidadores.

Ahora cambiaremos un poco de camino y por lo tanto de paisaje, pues necesitamos mirar algunos aspectos del *caminao*, es decir algunas decisiones e implicaciones de orden metodológico sobre el proceso investigativo como tal.

### **LOS CRITERIOS PARA TRAZAR LA RUTA (Lo metodológico)**

Ya hemos recorrido algún trecho con la ayuda de otros mapas y se aproxima el momento en el cual debemos trazar nuestra propia ruta, para lo cual es necesario un paso previo que consiste en explicitar los criterios con los cuales vamos a hacer el recorrido. Para empezar recordemos a Heidegger quien “sostiene que «ser humano es ser interpretativo»; es decir, que la interpretación, más que un "instrumento" para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos” (Martínez, 2006, pág. 141). Digamos entonces que esta propuesta de investigación en un escenario educativo formal, se ubica en las lógicas de las ciencias sociales que tienen como propósito central la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales objetos de estudio.

“El enfoque cualitativo de investigación es, por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico” (Martínez, 2006, pág. 129), lo cual implica caminar y revisar el mapa permanentemente, si bien se parte de unos supuestos siempre necesarios, de un interés de indagación y de una situaciones del contexto,

La orientación metodológica cualitativa no suele partir del planteamiento de un problema específico, sino de un área problemática más amplia en la cual puede haber muchos problemas entrelazados que no se vislumbrarán hasta que no haya sido suficientemente avanzada la investigación (Martínez, 2006, pág. 131).

Se estructura entonces un problema en torno a algunos modos de interacción entre docentes y familias, y se espera que en el transcurso de la travesía sea posible encontrar más información y sobre todo identificar en “las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente” (Martínez, 2006, pág. 133) otras categorías que nos indiquen de manera más clara los pasos a seguir.

Teniendo en que “el método cualitativo específico, que se vaya a emplear dependerá de la naturaleza de la estructura a estudiar” (Martínez, 2006, pág. 135), consideramos que el método de investigación-acción nos permite acercarnos de mejor manera a las vivencias y situaciones objeto de estudio. Como dice Martínez, es el método “indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo. En este caso, los sujetos investigados participan como coinvestigadores” (2006, pág. 135), lo que implica entre otros aspectos tener muy presentes las voces de niñas y niños participantes. En consecuencia, es la intención de los investigadores trabajar siguiendo los planteamientos de la investigación – acción de Kurt Lewin (Torres, 2014, pág. 6).

Además, como lo enuncia J. Elliot (2000, pág. 24) los docentes investigadores mantendrán permanente interacción con los niños y la docente del grupo seleccionado, y será necesario hacer un ejercicio permanente de interpretación a los discursos de niñas y niños, como a sus acciones, ya que se trata de identificar la percepción que ellos tienen de los conflictos entre sus padres y profesores; y a partir de esta percepción las posibilidades de intervención que los mismos niños encuentran.

Para estructurar el ejercicio investigativo la idea es tener en cuenta las cuatro fases sugeridas para las investigaciones cualitativas (Martínez, 2013, pp.141-143): en primer lugar una categorización donde se recoge información de diversas fuentes en relación con el objeto de estudio, principalmente se cuenta con las experiencias narradas por las docentes y las observaciones de una de las andariegas. La estructuración como ya se ha hecho evidente se hace en torno a la pedagogía del cuidado que nos ofrece una “gran categoría” (Martínez, 2013, pp.141) para articular los demás elementos. A continuación, en la sección de causas y azares se realizará la contrastación, mostrando tanto la dinámica de interacción con niñas y niños así como sus resultados. La fase final de teorización, sugiere un ejercicio más exigente que no está en los alcances del presente trabajo sobre todo en lo relacionado con “la transición de los datos a la teoría” (Martínez, 2013, pp.143); sin embargo, si se espera poner en juego, como lo sugiere Popper citado por Martínez, la imaginación

creadora de los andariegos para dar cuenta de todo el recorrido, al menos en el producto final a nivel de la presentación del documento síntesis.

La propuesta se orienta a comprender cómo perciben niñas y niños los conflictos entre sus padres y docentes, se busca entonces recoger las voces de los niños respecto a su percepción de esos conflictos entre los adultos y los posibles escenarios de acción que ellos encuentran para actuar al respecto. Por lo tanto, el enfoque interpretativo se ajusta al propósito del trabajo, ya que se requiere comprender los testimonios de los niños, sus apreciaciones, sus voces, sus pronunciamientos sobre el conflicto.

De otra parte, así como se ha precisado el enfoque particular de la investigación-acción, nos parece importante explicitar algunas diferencias con otras alternativas de trabajo del enfoque cualitativo. En primera instancia se precisa que no se trata de una investigación acción *participativa*, puesto que el interés de transformación del fenómeno en estudio no surge propiamente de los miembros de la comunidad afectada, sino más bien de los docentes investigadores (Torres, 2014, pág. 7). Es decir, no son las familias, ni los docentes, ni los estudiantes ni los estudiantes quienes proponen el trabajo. Además el hecho de centrar en niñas y niños algunas posibilidades de cambio puede ser un elemento que las limite en tanto que los adultos no estamos muy acostumbrados a generar cambios sugeridos desde los niños, de hecho usualmente se espera que sean los niños quienes hagan adaptaciones a partir de la intervención de los adultos.

Y no está demás presentar algunas razones por las cuales este caminar no se hace desde los enfoques pseudo-positivos, el propósito no es actuar directamente sobre la convivencia de los niños, la relación sujeto y objeto de estudio no es una relación independiente, ni se busca “objetividad” en los posibles conocimientos que surjan del proceso; como la propuesta no pretende generar modificaciones en las conductas o en los comportamientos de niñas y niños, el diseño no requiere de pruebas previas ni posteriores a una intervención, para obtener datos o identificar posibles cambios; en relación con los instrumentos, no se pretende aplicar encuestas, ni “medir” variables pretest y posttest. Otro asunto metodológico que se desprende de lo anterior es que el modo de proceder no implica un grupo control y otro de observación, tampoco se trata de controlar una variable para identificar cambios en otra, ni de mirar covarianzas entre variables.

En su lugar, con la ayuda de los docentes acompañantes, se espera que niñas y niños primero experimenten el cuidado y luego inviten a los adultos a trabajar en esa misma línea. Es importante favorecer la mediación de los niños, como una manera de cuidar de los adultos. Si luego se da un efecto en las interacciones entre los niños como corresponsables de sus propios conflictos, eso sería un asunto emergente, pero no una intencionalidad explícita del proyecto. Para lo cual es necesario que los andariegos (investigadores) se involucren con la comunidad y el fenómeno social que constituye el objeto de estudio (Fals, 1978; en Torres, 2014, pág. 46), hay pues una mutua afectación entre sujetos investigadores y los

miembros de la comunidad donde tiene lugar el fenómeno social que se quiere comprender.

El planteamiento del problema se hace entonces más en términos de categorías que de variables; es decir que se trata de aspectos más dados a la observación, la descripción y la comprensión que a la medición o cuantificación de variaciones. El trabajo se orienta más a la observación y reflexión sobre las acciones de los niños, a recoger sus testimonios por medio de registros de diario de campo. Es una interacción mediada desde el lenguaje (el diálogo) y los vínculos cotidianos y el análisis de los resultados no se podría hacer desde parámetros estadísticos, sino desde la interpretación de los relatos que construyen los niños en los distintos momentos del proceso. No se busca que los resultados sean válidos para otros contextos, pues el propósito es entender el proceso particular que viven los niños participantes en la experiencia.

Con base en la argumentación, consideramos que los criterios de la investigación – acción “como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Pérez Serrano, 1990: 93, citado por Torres, 2014, pág. 8) se ajustan a los propósitos y modos de proceder en nuestra travesía.

### **3. RECONOCIENDO EL TERRITORIO**

#### **NUESTROS CAMINANTES**

Nuestro espacio e inicio de aventura comienza en El Colegio Distrital CODEMA I.E.D. ubicado en la Localidad de Kennedy del Distrito Capital, específicamente dando respuesta a las necesidades educativas de la población de la Localidad y de la Ciudadela La Primavera, contexto socio-geográfico en el cual se encuentra la institución educativa. Para ubicarnos mejor empezamos con un breve marco temporal.

En el año 2003 como iniciativa privada de un grupo de ciudadanos se inició la construcción de un colegio con el fin de atender la creciente población escolar de la Ciudadela La Primavera. El proyecto contó con el apoyo de la comunidad en razón de ser el único colegio que en ese momento se proyectaba en la UPZ Kalandaima, (y sigue siendo el único en esta zona). Sin embargo, los altos costos de la obra desbordaron los presupuestos calculados, por lo que las instalaciones construidas hasta 2004 fueron vendidas a la Cooperativa del Magisterio CODEMA, en el marco de los convenios firmados entre la S.E.D. y las organizaciones del sector solidario las cuales aportaron parte de sus excedentes financieros.

En enero del 2004 dada la fuerte demanda de cupos, la S.E.D. autorizó la apertura del colegio y su funcionamiento como la sede D de la Institución Educativa Distrital Darío Echandía. Algunas dificultades iniciales estuvieron relacionadas con la movilidad de los docentes debido a permanentes traslados, con el respectivo impacto que tiene en una comunidad educativa este tipo de cambios. A partir de 2005 se consolidó un equipo docente de planta pero todavía como parte de la IED Darío Echandía, al tiempo aumentaba la demanda de la comunidad para ofertar más cupos. De manera tal, que para finales de 2006 se cuenta con la licencia de funcionamiento de la nueva institución conocida hasta la fecha como Colegio Codema IED, en ese momento se contaba con 2.820 estudiantes, 74 cursos, 88 maestros y 5 directivos docentes. Se inicia así una nueva etapa en conformación de la comunidad educativa y de su proyecto formativo, que paulatinamente abre más espacios para la participación estudiantil, principalmente, lo cual enriquece la convivencia escolar y la identidad institucional.

Actualmente, el colegio funciona con dos jornadas, cuenta con 2.819 estudiantes, 6 directivos docentes, 5 orientadoras y 97 docentes. En los grados de transición y primero de la jornada de la mañana, el colegio tiene 9 docentes, todas licenciadas y con estudios de posgrado, además hay tres docentes de apoyo también licenciadas. El promedio de años en la docencia de este grupo es de 17 años, y el promedio de años en el colegio es de 8,4 años. Lo cual nos habla en términos generales de un equipo bien preparado que conoce las dinámicas y el proyecto del colegio.

Ahora bien, centrándonos en quienes serán nuestros compañeros de viaje más cercanos, los integrantes del grado 101 de la jornada de la mañana (en 2014) éste se encuentra conformado por 35 caminantes de los cuales 19 son niñas y 16 son niños que oscilan entre los 7 y 8 años de edad. De acuerdo con la caracterización del curso 101 y al análisis de los aspectos valorados de una caminante líder en lo familiar, se encuentran que la actitud de los padres hacia los hijos es acogedora en su gran mayoría, aunque se siente un nivel alto de permisividad, situación que debe analizarse en relación a la posibilidad de formar al niño y/o la niña con criterio para tomar decisiones.

De acuerdo con las prácticas institucionales, desde hace varios años se lleva a cabo una caracterización a las familias nuevas cuyas hijas e hijos ingresan a grado cero. Con base en ese ejercicio realizado en 2013 para el caso de nuestras/os caminantes a continuación se presenta una síntesis de los aspectos más relacionados con nuestros intereses investigativos. (se aprovecha la caracterización que hace el colegio de las familias, no son nuestras apreciaciones)

En cuanto al manejo de las normas los resultados de las encuestas aplicadas por los docentes muestran que para el 54.3% de los niños y niñas existen normas y acuerdos preestablecidos desde su casa y estos se cumplen; así mismo, en un porcentaje significativo se reconoce la existencia de normas pero no

necesariamente el cumplimiento de las mismas. Algunos padres basan el cumplimiento de la norma a través del castigo.

En el aula de clase, las percepciones son: la mayor parte de los niños y las niñas se sienten a gusto consigo mismo y con los demás en las diferentes situaciones; en algunos casos hay presencia de actitudes impulsivas y falta de atención; en un porcentaje bajo se evidencian estados de ansiedad. En situaciones grupales las mayores manifestaciones son: Agrado y afecto, timidez y en algunos casos agresividad; y finalmente hay algún nivel de la ansiedad y de frustración ante las actividades grupales.

Frente al juego las manifestaciones son de entusiasmo y creatividad en un alto porcentaje; apatía y poca iniciativa en algunos. Con respecto al cuidado de sus objetos la mayor actitud es de cuidado de objetos escolares y personales. En las actividades cotidianas niñas y niños actúan más con camaradería y colaboración, aunque no faltan actitudes poco deseables como la apatía, la terquedad y la sumisión.

Para el desarrollo de actividades grupales manifiestan expresiones de emoción y agrado en su gran mayoría e interactúa con sus compañeros a través del afecto. Aunque varios presentan actitudes de ansiedad, timidez, agresividad y frustración. Con relación al juego la gran mayoría se entusiasma y participa con creatividad,

muy pocos dejan de participar o manifiestan apatía. En la relación con los pares la mayoría tiene amigos, ejerce actitudes de liderazgo.

En aspectos más particulares como la autoestima cerca del 50% se muestra cuidadoso consigo mismo y usa expresiones positivas para referirse a él/ella mismo-a. Más del 22% son capaces de asumir el fracaso. Y aproximadamente el 21% manifiestan temor y se asumen incapaces frente a algunas actividades. Frente a su género se reconocen y valoran, establecen diferencias adecuadas entre géneros, tienen mucha capacidad para relacionarse con niños de su mismo género o el contrario, habiendo una tendencia mayor en relacionarse ya sea con niños o niñas.

Con estas características damos inicio a la gran aventura de caminar en el marco de la pedagogía del cuidado buscando posicionar la voz de los niños y generando vínculos que validen el cuidado desde la perspectiva de las necesidades de los otros y lo que los demás necesitan de cada uno de los niños.

## **SIGUIENDO ALGUNAS HUELLAS DE ANTERIORES CAMINANTES**

Hemos de reconocer con tranquila humildad que en relación a la producción del conocimiento sólo somos unos gnomos parados sobre los hombros de gigantes. Hoy nos damos el lujo de tener unas miradas amplias sobre nuestras áreas de interés pero esto es posible gracias a muchos otros que nos han precedido y generosamente nos han legado sus aportes. Y cabe aclarar que nos referimos a

cientos de caminantes unos más nombrados, citados y publicados que otros, pero todos han hecho alguna contribución con su paso por estos senderos de la vida académica.

Recurrimos entonces a los trabajos de varios compañeros de la maestría, revisamos inicialmente los resúmenes de cincuenta tesis relacionadas con nuestras temáticas, asuntos como convivencia escolar, el conflicto, los vínculos, la interacción entre escuela y familia, el buen trato, la ética del cuidado; de las cuales escogimos 21 trabajos que tenían mayor grado de pertinencia con nuestra ruta. Miramos entonces de manera más atenta sus intencionalidades, sus soportes teóricos, apuestas metodológicas, y sus lugares de llegada. Es así como nuestro reconocimiento nos llevó primero a valorar los logros de nuestros compañeros de caminata y luego nos permitió identificar algunas tendencias que las consideramos son producto más de la apuesta formativa del Cinde que de los autores de cada tesis.

A continuación compartimos algunos hallazgos generales, siempre en relación con nuestra meta. Una de las categorías más cercanas a nuestros intereses es la participación infantil donde destacamos casi un 40% de trabajos en esta línea, luego están categorías como infancia (con primera infancia) y conflictos (con resolución de conflictos y violencia). De otra parte, en la selección hecha solo dos documentos hacen referencia explícita al desarrollo humano, igual número a la familia y solo hay un documento relacionado directamente con la ética del cuidado desde la perspectiva de Foucault para analizar el proyecto de vida de estudiantes de 10º

(Suárez, 2009). Finalmente, a nivel metodológico, muy pocos trabajos tienen que ver con intervenciones pedagógicas, las aproximaciones a las comunidades se hace más con el ánimo de reconocer algunas de sus dinámicas, percepciones, representaciones, apreciaciones que con el interés de generar algún impacto en sus integrantes. En ese sentido nos llamó la atención la clara tendencia a indagar representaciones sociales de distintas poblaciones sobre los asuntos más diversos (convivencia, conflicto, crianza, participación entre otros), el 24% de las tesis tienen esa intencionalidad principal.

Centrémonos ahora en los trabajos con los cuales pudimos establecer una mayor interlocución. Para lo cual es necesario precisar que esa interlocución la encontramos luego de mirar el contexto institucional e identificar que actualmente el sistema de convivencia del colegio Codema se ha deteriorado en gran medida debido a la crecientes tensiones entre los adultos y se ha limitado la participación de los estudiantes. Por lo tanto las tesis que abordaban la temática de la participación y la infancia fueron las que nos permitieron comenzar ese diálogo con anteriores caminantes.

Respecto a las investigaciones sobre la participación, las ideas clave se pueden resumir de la siguiente manera: la promoción de la participación infantil tiene lugar en las interacciones cotidianas y se divulga a través de los actos comunicativos de sus agentes (Cruz y Hernández, 2008) de ahí la importancia que tienen los contextos reales de desarrollo y las condiciones del mundo de la vida en la calidad

de la participación. En una de las tesis se concluye que se requieren al menos tres condiciones para promover una genuina participación de niñas y niños: reconocimiento de ellos como sujetos con derechos a participar, la disposición de los cuidadores para promover esa participación y la adecuación del contexto (medios y espacios) para que sea posible dicha participación (Cruz y Hernández, 2008, p.105). Esperamos tener en cuenta estos aspectos en nuestra ruta.

Otra idea fundamental es que al reconocer la participación infantil como acción social se reconoce también que la infancia es un grupo social con incidencia en la construcción de lo social y posibilidades reales de apropiación de lo público. La infancia ha de tomarse como ruptura radical en la construcción de subjetividad para que se pueda convertir en un escenario significativamente novedoso para dar la voz a los niños (Garzón, 2010). En síntesis es clave que la capacidad de escucha a niñas y niños, además de otras pautas de crianza, favorezca su incidencia en la vida social. Por ende es importante promover prácticas en los adultos (en la familia y en la escuela) como favorecer el trabajo cooperativo, la libertad para expresar opiniones (sin temor), la participación en la toma de decisiones, lo cual redundará en la construcción de la confianza (ver Cárdenas y Alarcón, 2009)

A pesar de la importancia que tiene la participación infantil no solo en su propio desarrollo sino en la constitución de lo público, en los contextos familiares no son tan reales las posibilidades de participación que tienen niñas y niños, entre otras razones debido a: la estructura jerárquica que caracteriza a las familias; la práctica

de asociar la capacidad de participación con la edad de niñas y niños, por lo tanto entre más pequeños menos participación; y, la costumbre (en algunos casos) de relacionar participación con realización en las actividades del hogar (Cabra, González y Pineda, 2009; Cruz y Velandia, 2012). Se concluye que niñas y niños tienen voz pero no tienen voto, limitando así sus posibilidades de incidencia real en lo social (Cabra, González y Pineda, 2009).

En el contexto escolar encontramos que se replica la estructura jerárquica familiar, igualmente se establece una relación entre edad-desarrollo y participación, se tiende a concebir participación con obediencia desconociendo en la práctica el presupuesto teórico básico de que niñas y niños son sujetos de derechos, y la participación es uno de ellos. Como en otros aspectos formativos unas son las afirmaciones que hacen los docentes desde el deseo y otras las acciones que tienen lugar en la interacción cotidiana; por ejemplo se obliga “a niños y niñas a manifestarse a partir de formas puramente verbales, rígidas o adultizadas, sin que ello les brinde oportunidad de mostrar su capacidad y experiencia para tomar decisiones sobre los aspectos que les afectan” (Amézquita y Ortiz, 2009, p.46-47; ver Bautista et. al., 2010).

En consonancia con lo anterior, un factor que incide mucho en el favorecimiento o no de la participación infantil, son las pautas de crianza que tuvieron los adultos (padres y docentes), ya que las actitudes ante la participación de niñas y niños son muy semejantes a las vivencias de los adultos cuando fueron niños, caracterizadas

por la jerarquización de las relaciones (y las instituciones), la obediencia (en algunos casos sumisión), la colaboración en oficios y tareas menores y una invisibilización de sus deseos e intereses (Cruz y Velandia, 2012). Se podría decir que en las últimas décadas hay un avance en cuanto a escuchar la voz de los niños pero sin mayores repercusiones en la toma de decisiones que les afectan.

El derecho a la participación no se concibe como algo propio de la infancia, sino como algo que tiene el adulto y se lo “facilita” a niñas y niños, en ese sentido se encontró un trabajo que documenta la manera como una comunidad educativa ha logrado construir un sistema de convivencia donde se favorece la participación de los estudiantes (en la vida cotidiana de la institución), el diálogo es parte sustancial del manejo del conflicto, así como el uso de muy diversos medios de comunicación al interior de la comunidad educativa, de hecho la sanción responde más a ejercicios de justicia restaurativa que a criterios punitivos y por tanto se recurre a la creatividad, la cooperación y hasta el humor para restaurar las inevitables contravenciones (Méndez y Mesa, 2012).

Como parte de nuestro caminar con niñas y niños de Codema consiste en hacerles partícipes de este ejercicio, tomarlos en cuenta “más en serio”, estos trabajos previos nos muestran que no es tan sencillo pasar de la intención a la acción, que es importante revisarnos primero a nosotros mismos, mirar nuestros morrales existenciales e identificar allí qué tenemos en relación con la participación de niñas y niños, reconocer la necesidad de recorrer algunos caminos internos para

desaprender de las experiencias que tuvimos como infantes en relación a la no-participación, para acercarnos a las niñas y los niños con una mayor capacidad de escucha, tomarnos más en serio sus voces y favorecer escenarios donde ellos consideren que pueden opinar, que sus opiniones son tomadas en serio y que sus decisiones se pueden hacer realidad.

Otra categoría que se revisó fue la del conflicto, encontramos cinco tesis donde se abordaron temáticas como convivencia, conflicto, resolución de conflictos, violencia. De estos trabajos se destacan las siguientes ideas: Así como en el caso de la participación, en las temáticas de convivencia y resolución de conflictos la familia y la escuela son escenarios fundamentales de formación de niñas y niños, de acuerdo a la manera como en estos contextos actúen los adultos respecto a la construcción de un determinado tipo de convivencia y las estrategias más frecuentes que utilicen para la resolución de conflictos de esa manera niñas y niños replicarán en sus acciones cotidianas el modelo recibido (Ospina, Poloche y Rivera, 2009; Clavijo y Sepúlveda, 2010). Y en ese sentido la manera como se favorezca o no la participación de los infantes es factor clave en la construcción de un determinado tipo de convivencia y la adopción de mecanismos específicos para solucionar los conflictos (Castro, García y Vergara, 2010).

Otra idea que se muestra con claridad es que el conflicto es parte de las interacciones humanas gracias a la diversidad propia de los sujetos y sus contextos culturales (Bobadilla, Chacón y Olaya, 2011), de ahí la importancia de favorecer

mecanismos de amplia participación en su abordaje y resolución. Para el contexto escolar interacciones pedagógicas marcadas por el trabajo en equipo, la colaboración, el diálogo y la argumentación son mucho más favorables para la generación de entornos que se caractericen por la valoración de la diferencia, la tolerancia y el respeto (Ospina, Poloche y Rivera, 2009, p.104). Sin embargo, el conflicto (sobre todo en el contexto escolar) se suele asociar a una manifestación si muy negativa de nuestras interacciones como es la violencia, debido a las malas prácticas que tenemos para solucionarlo, además porque es asumido por los docentes como una alteración del orden social establecido (Bobadilla, Chacón y Olaya, 2011, p.39) y de alguna manera afecta su posición de poder.

Un aspecto interesante en estas temáticas es que las normas no son suficientes ni para la promoción de una convivencia armónica, ni para la resolución de los conflictos, se requiere de otros medios sociales que no *caben* en los manuales de convivencia (Castañeda y Lezama, 2009; Clavijo y Sepúlveda, 2010) y es aquí donde consideramos que apuestas desde la pedagogía del cuidado tienen sentido.

Un trabajo en particular llamó nuestra atención, ya que aborda las representaciones sociales que un grupo de niños (de una escuela rural) tiene sobre el conflicto, ya que una de nuestras primeras preocupaciones consistía en que es posible que los adultos interpretemos como conflicto algunas interacciones que para los chicos no lo son, o valoremos el conflicto de manera negativa mientras que ellos lo experimentan sin tantas tensiones. En ese sentido, por ejemplo el juego para esos

niños y niñas es motivo tanto de diversión como de conflicto, el cuerpo tiene una participación en sus interacciones conflictivas y en ocasiones experimentan conflictos no entre ellos sino con los adultos debido principalmente a la manera como éstos imponen las normas. En ocasiones los niños validan el conflicto como reconocimiento del otro, sin la preocupación de no poder contar luego con el otro, es decir se puede jugar con el amigo y al mismo tiempo ser su rival sin que por esto se afecte su amistad (Bobadilla, Chacón y Olaya, 2011, pp.163-166).

Un aspecto que se podría asumir como transversal a los trabajos revisados es la importancia que tienen las emociones en todas las situaciones estudiadas, aunque solo hay un trabajo que aborda la inteligencia emocional como eje temático de su desarrollo, en los análisis y en las conclusiones de las tesis se hace alusión a los factores socioafectivos de los sujetos (Gutiérrez, 2012); lo cual genera una directa interlocución con nuestra propuesta, puesto que la pedagogía del cuidado tiene como uno de sus principios la revaloración de la dimensión socioafectiva ante el dominio del sujeto cartesiano que se posicionó desde la modernidad.

Para concluir esta sección, mencionaremos algunos elementos relevantes en relación con la familia y con los docentes. En una tesis se hace una aproximación a prácticas de buen trato de unas madres con sus hijos en condición de diversidad funcional cognitiva, dichas prácticas tienen que ver con satisfacción de necesidades físicas, pero también hay un fuerte componente emocional generando vínculos de

alta dependencia afectiva lo cual paradójicamente puede limitar la participación de los niños con otros pares (Chávez y Clavijo, 2008).

En cuanto a la relación familia – escuela (o padres – docentes), se encontraron algunos trabajos en los cuales se hicieron explícitas las tensiones entre padres y docentes, y aunque nuevamente la teoría reafirma la importancia de trabajar de manera conjunta, la realidad muestra que no es tan fácil establecer acuerdos en torno al interés común de la educación de niñas y niños. Este punto es de interés para nuestro trabajo ya que es el conflicto entre padres y docentes lo que origina este ejercicio de caminar juntos. Así pues en la tesis se manifiestan tensiones en las bajas valoraciones de los docentes sobre los estudiantes, que se perciben como injustas por parte de los padres; lo cual a su vez genera mayores exigencias de seguimiento a los segundos por parte de los primeros. Si bien todos tienen la expectativa de ser tratados con respeto, no experimentan dicho trato, mutuamente se acusan de falta de interés por el proceso de su hijo/estudiante. Hay una permanente tensión entre el saber académico de los docentes y el saber experiencial de los padres respecto a los niños por tanto es común el enfrentamiento y los mutuos reclamos entre ellos (Gómez, 2010; Parra, 2012). En el contexto del Colegio Codema, por los comentarios de las docentes principalmente, ese tipo de reclamos tiene lugar; lo que nos hace cuestionarnos respecto a si en verdad padres y docentes comparten expectativas, intereses y caminos en relación con la formación de niñas y niños.

## **EL PLANISFERIO DE CONSTRUCTORES DE PAZ**

Desde el comienzo de este caminar hemos expresado nuestra intención de sumarnos a una travesía mayor que emprendió Cinde hace 17 años y se trata del Programa educativo “Niñas, niños y jóvenes constructores-as de paz”. Esperamos entonces desde nuestro ejercicio realizar algunos aportes tanto a nivel conceptual como a nivel experiencial con base en las interacciones mismas con las niñas y niños del Colegio Codema.

La propuesta de Cinde surge como respuesta a algunas de las consecuencias que ha generado la naturalización de las violencias en nuestro país, por ejemplo: el rompimiento de las expectativas de futuro, la pérdida de territorialidad, la consolidación de representaciones simbólicas violentas, el debilitamiento de la imagen social de niñas, niños y jóvenes. Si bien el contexto del Colegio no presenta situaciones violentas de gravedad o alarmantes, en la contextualización si se ha hecho énfasis en el deterioro del sistema de convivencia del colegio, donde algunos efectos son la limitación de la participación de los estudiantes y el incremento de los conflictos entre los adultos.

La propuesta general de “Constructores de paz” se conformó con base en tres componentes relacionados con contextos escolares: 1) el impacto en el ethos institucional, lo cual podría implicar entre otras acciones la revisión del manual de convivencia de los colegios; 2) a nivel didáctico acciones intencionadas en las

comunidades educativas, con base en una estrategia de multiplicación entre pares, y el desarrollo de talleres; y, 3) la articulación con apuestas institucionales como el P.E.I. y el currículo de las instituciones. Nuestra propuesta se encuentra identificada con los tres componentes, si bien el alcance del ejercicio investigativo llega hasta las niñas y niños de un curso, esperamos que el camino recorrido se pueda multiplicar luego en el ciclo, y posteriormente en el nivel. En otra fase se espera que esta dinámica pueda afectar el manual de convivencia del Colegio Codema como consecuencia de la consolidación del sistema de convivencia.

En cuanto a los objetivos, Constructores de Paz busca –entre otros fines-: “construir procesos de paz basados en las voces y acciones de” niñas y niños; “transformar la vida cotidiana y los patrones básicos de interacción de la comunidad educativa al interior de la institución” educativa; e “impactar las actitudes, los valores y las representaciones políticas base de los procesos de construcción de paz... por medio de sus potenciales afectivo, ético-moral, creativo para la transformación de conflictos, comunicativo y político”. En nuestra propuesta compartimos estos objetivos, esperamos efectivamente escuchar las voces de los niños, para identificar sus percepciones sobre los conflictos que se dan a su alrededor; también esperamos impactar en alguna medida las actitudes de niñas y niños, o tal vez algunas de sus interacciones con la invitación a tener experiencias en torno a dar y recibir cuidado.

Volvamos al Programa, su estructura la conforman cinco potenciales del desarrollo humano: afectivo, ético-moral, comunicativo, creativo para la transformación de conflictos y político. Para nuestro ejercicio los énfasis se hicieron en los dos primeros básicamente por dos razones: la primera de orden conceptual ya que ideas como la revaloración de aspectos socioafectivos, la importancia del encuentro con el otro en un contexto concreto, la complementariedad de la justicia desde la corresponsabilidad entre otros, son claves en la propuesta de la ética y de la pedagogía del cuidado. La segunda razón es de orden didáctico, en tanto que las interacciones con niñas, niños y docentes se centraron en aspectos afectivos como el encuentro, la acogida, la significación del rostro concreto de los otros; más que en el cumplimiento o elaboración de normas, o la mención a deberes y derechos.

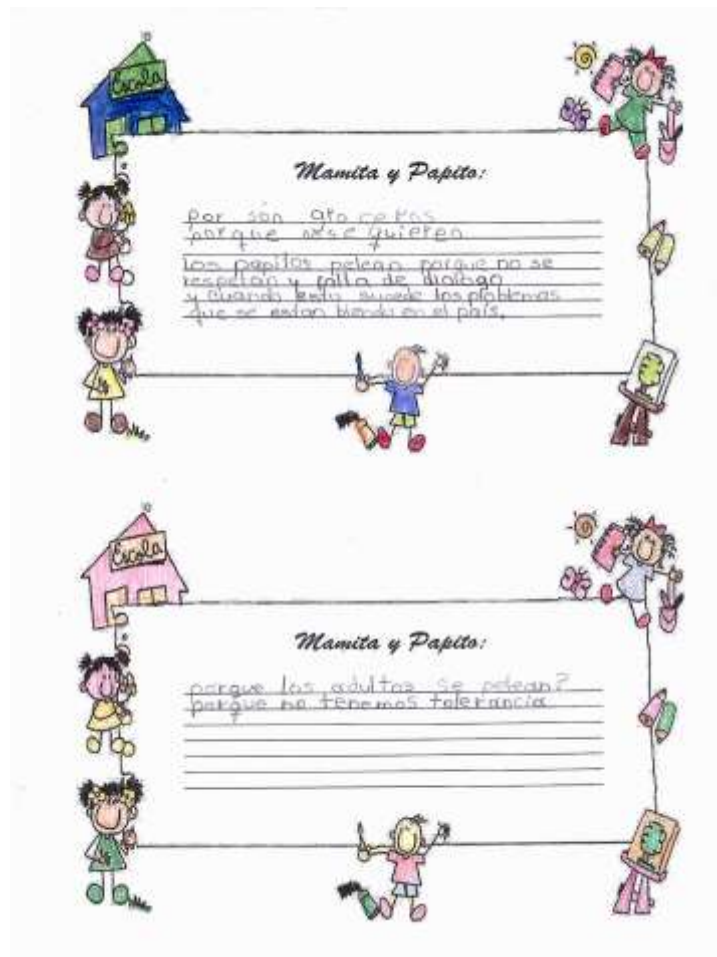
#### **4. CAUSAS Y AZARES PARA SEGUIR ANDANDO**

No todo son causas ni todo son azares en este caminar. Sin duda hay algunas causas con sus correspondientes efectos, y también es posible identificar algunos azares que se escapan a los análisis juiciosos y se quedan en las vivencias y los relatos. En esta parte del camino, nos detenemos para mirar hacia atrás e identificar algunas causas pero sobre todo relatar los azares, aquellos pasos que se dieron no solo en el camino *objetivo*, sino también (y sobre todo) en el camino *subjetivo* de nosotros como andariegos y en nuestros acompañantes.

#### **EL CAMINO RECORRIDO**

Recordemos entonces que de la mano de Bronfenbrenner y Noddings principalmente, nos aventuramos a proponerle a un grupo de chicos (muy chicos) que participaran en una especie de utopía siendo mediadores en los conflictos de los adultos. Ahora, nos damos cuenta de lo ambicioso de la pretensión, pues si no lo logramos los adultos con las herramientas que nos da el hecho de haber caminado más, mucho más complejo para las niñas y niños a quienes además tendemos a desconocer. Aun así, nos dimos a la tarea de evitar tomar a niñas y niños como objeto de estudio, pasamos de querer abordar sus conflictos cotidianos a intentar caminar con ellos y en la compañía de buenos caminantes identificar qué tanto podíamos avanzar juntos.

Al proponerle a los niños algunas experiencias en torno a dar y recibir cuidado; y sobre todo cómo pueden familiarizarse con la atención a las necesidades de quienes los rodean es necesario establecer un ruta que facilite cuidadosamente el paso a paso que se va dando. Es por ello que ingresar en un espacio donde para estos pequeños dos desconocidos interrumpen sus dinámicas diarias se hace un poco difícil, sin embargo se implementan en un primer acercamiento encuentros fortuitos con todos los cursos que constituyen el primer ciclo del Colegio Codema I.E.D (pre-escolar, primero, segundo) y en donde a través de conversatorios apoyados con títeres, rondas y cuentos se logra indagar frente a su percepción sobre los conflictos en los adultos y es allí donde logramos recoger expresiones como “los adultos se pelean porque no se quieren”, “los adultos se pelean porque se emborrachan” “ se pelean porque no tienen plata” “también porque ya no se quieren”,” Es normal que los padres no estén de acuerdo y discutan en asuntos relacionados con el dinero y tareas domésticas o como que no hay para cenar a veces no están de acuerdo pero no saben hablar con tranquilidad pero muchas veces la mayoría de los niños se preocupan los gritos que utilizan los padres en sus discusiones entristecen y preocupan a los niños”



Apreciaciones de los niños sobre los conflictos

Al reconocer durante el ejercicio la cantidad de niños que integran el primer ciclo, se valida a través de un conversatorio con docentes que existe una particular situación en los grados primero y ello nos demanda especial atención como investigadores.

Finalmente resultamos acercándonos a los niños y niñas del curso 101 (2014) y a su directora de curso; las razones de la elección fueron diversas: el grupo como tal

debido a sus interacciones un poco alteradas, por momentos agresivas, desbordadas si se quiere; de otra parte la apropiación del código escrito facilitaría de manera significativa la expresión de sus sentires y opiniones frente a las actividades propuestas para esta experiencia y no menos importante estaba la directora de curso por el vínculo cercano a la andariega y su práctica docente respetuosa de las particularidades. Sin duda, la selección de los acompañantes es un factor clave en todo ejercicio investigativo, de ellos depende en gran medida los resultados que se pueden obtener; para nuestro caso la selección fue afortunada por la disposición e interés de los caminantes en la travesía.

Ya contábamos con unos acompañantes, un escenario que nos serviría de campamento base para iniciar la caminata, ahora había que pasar de la intención general a las acciones específicas que un primer momento se centraron con nuestros pequeños caminantes en una etapa de conocimiento y sensibilización dando lugar a un ambiente seguro y de confianza que permitiera un acercamiento con cada uno de los chicos. Pues además de ingresar a su espacio como adultos, lograr esta cercanía requería de tiempo, empatía, diálogo y qué mejor estrategia que involucrar elementos como la música (canciones infantiles, rondas), actividades de integración, dinámicas de grupo al igual que el trabajo en equipo.

Se propuso entonces un correo afectivo en donde los niños y niñas participaron y se sintieron reconocidos en un colectivo que interactúa en actividades participativas, un espacio propicio para expresar sus emociones y sentimientos de una forma libre

y espontánea. En un segundo momento se organizó una serie de actividades que contextualizaron a los niños en diferentes situaciones de cuidado representadas en historietas, secuencias, análisis de situaciones de conflicto que requerían de cuidado, esto con la intención que los niños pudieran expresar sus posturas frente a la dinámica en la que sus personajes desarrollaban la trama, descripción de situaciones en imágenes mudas posibilitando de manera permanente su intervención en apreciaciones y poner en evidencia sus percepciones frente a cada uno de los cuadros que se presentaron en las actividades.

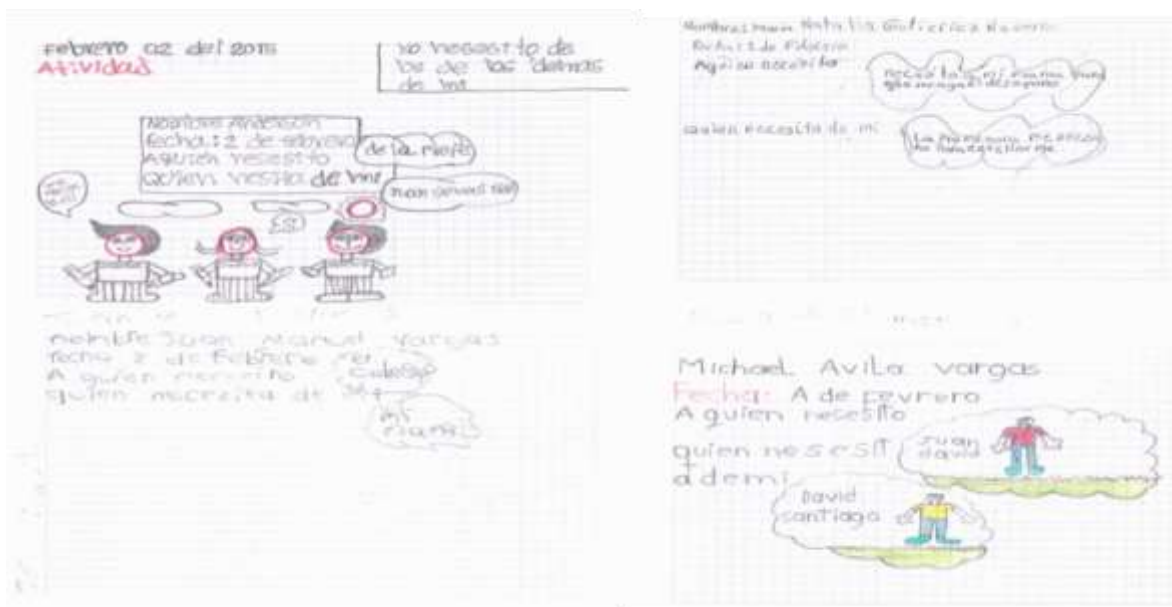


Correo afectivo

Comenzamos a caminar despacio, paso a paso, desarrollando actividades que orientaran nuestros intereses en pro del cuidado tales como: descripción de imágenes en collage, videos cortos, secuencias temporo-espaciales, cine foro película *Tolerantia*, entre otras más actividades.



Describiendo algunos paisajes encontramos experiencias en torno a la pedagogía del cuidado nuestro trasegar apunta a un estricto plan estratégico que conduzca al reconocimiento de las necesidades del otro y que a su vez ese otro necesita de mí, por ello se establece una ruta que dé cuenta de este proceso y por ello se implementan actividades como: Cine foro Frozen, dibujo “Necesito de los demás y los demás necesitan de mí”, elección de diadas, Construyendo un personaje, entre otros. Esta serie de actividades se constituyeron en una base fundamental que permitió dar cuenta de algunas percepciones de niñas y niños respecto a sus vínculos.



Ejercicios sobre: "Identificando me necesitas, te necesito"

Luego pasamos a crear un personaje que fuera el protagonista durante todo el camino, este personaje alcanzó a tener una figura, pero no se concretó. Entonces buscamos en películas cercanas a las niñas y niños si había algún modelo de mediador próximo a ellos, en esta exploración encontramos que en las películas se presentan muchos conflictos pero éstos se resuelven "como por arte de magia", simplemente pasan. Nos preguntábamos si esto generaba alguna idea en particular en nuestros caminantes.

De tanto buscar encontramos a Olaf un personaje en la película Frozen que ayudaba a solucionar algunos conflictos, es aquí en este punto que se hizo necesario que fueran los mismos niños quienes en una actividad de grupo

construyeran un personaje cargado de cualidades propias de un mediador. Cada grupo fue creando su personaje, representado en una figura humana y ubicando en las distintas partes del cuerpo las características que habían definido para el mediador. Surgió así “Caripachu”, un personaje que no determinaba por sí sólo su género (masculino o femenino) y el cual se transformó -por las mismas necesidades que requería la propuesta en términos de la conformación de las diadas- dando origen a Cari y Pacho para no distar del personaje inicial.



Personaje original producto de los niños

En relación con la práctica, las diadas “de cuidado” se convirtieron en la principal estrategia. Durante una sesión, niñas y niños fueron escogiendo su diada, de acuerdo a sus cercanías afectivas; para la mayoría de los casos sus decisiones se respetaron. Sin embargo, por la dinámica empleada quienes eligieron al final no

tenían las mismas posibilidades de quienes lo hicieron al principio. Luego, durante la entrevista con la directora de curso se hizo una observación muy pertinente sobre esa dinámica, pues para los últimos estudiantes las opciones eran ya muy limitadas, la hipótesis de la directora de curso es que si esas-os estudiantes hubiesen escogido antes probablemente, escogerían otra-o compañera-o.

Una vez conformadas las diadas, durante una semana la mitad de las-os estudiantes asumieron el rol de cuidadores y en la semana siguiente el de receptores de cuidado; a los cuidadores se les invitó a traer un detalle ojalá elaborado por ellos para sus compañeras-os, de esta manera llevaron tarjetas elaboradas por ellos, flores, chocolates, juguetes, carteles con mensajes entre otros. En esa dinámica surgieron acciones específicas de cuidado en mayor medida cuando el ejercicio se lleva a cabo con la docente titular y la andariega con el firme propósito de potenciar la fase de modelaje, varias-os niñas y niños trajeron sus “regalos”, otros estuvieron pendientes de sus compañeras-os. Una niña en particular narró cómo durante los descansos estuvo atenta y acompañó a su amiga casi en todo momento. Al parecer el entusiasmo inicial de niñas y niños favoreció algunas expresiones de cuidado, sin embargo se requiere mayor insistencia y acompañamiento para generar prácticas más conscientes y consistentes.

Con el fin de enriquecer las posibilidades de práctica y conforme se había proyectado, se propuso organizar una dinámica más colectiva de cuidado, que pudiese influir positivamente en la motivación de niñas y niños. Entonces se creó el

“Club de Cari y Pacho” durante el desarrollo de esta actividad se da lugar a un espacio con una propuesta clara que tiene pretensiones frente al cuidado no solo focalizado a las diadas y que a través de un distintivo (manilla) se genera un compromiso como integrantes activos del club con unos propósitos encaminados en las necesidades y el cuidado en diversos ámbitos de su contexto inmediato.

Durante la sesión se trabajó con base en una canción<sup>4</sup> que invita a compartir con los demás, se conforman unos equipos y se identificaron algunas necesidades del aula de clase, como mantener el orden en los pupitres, el aseo, estar atentos a los compañeros que no asisten a clase para ayudarles a nivelarse entre otras. Como símbolo de pertenencia al club cada niña y niño recibió una manilla con el nombre del club.



Organización del club y entrega de manillas

---

<sup>4</sup> Canticuenticos. (2013). Quiero para mi. En Nada en su lugar [CD]. Santa Fé, Arg: Tomado de: <http://www.canticuenticos.com.ar/>

Si bien es cierto que el trabajo con los niños demanda especial cuidado por su edad, el ejercicio propone una disposición de tiempos mayores que permitan validar y posicionar sus voces frente a los conflictos que se presentan en los adultos y de manera categórica en las acciones que puedan generar los mismos niños frente a estas dinámicas. Claramente la actividad central y rectora es la constitución de un club del cuidado la cual involucra a otras instancias que permitan abrir significativamente el espectro de cuidado y reconocer en otros ambientes otras categorías de necesidades que efectivamente validarían las apuestas del cuidado.

En concordancia con la implementación de las actividades restaría poner en marcha trabajo de los niños con los padres de familia que diera cuenta de las percepciones y acciones pertinentes en el tránsito de los conflictos entre los adultos, lo cual debido a la limitación de los tiempos marcados por inconvenientes de orden institucional no pudieron darse la propuesta queda planteada de esta forma pero que en aras de validarla las directivas de la institución la adoptan para incluirla como insumo en la construcción del proyecto de convivencia de primaria y generar de ella réplica para los grados superiores y por considerar la temática pertinente para la población que la institución atiende.

Para cerrar este apartado, en la siguiente tabla se muestra la ruta metodológica trazada para el desarrollo de la propuesta:

<b>FECHA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>GRADO</b>	<b>FASE</b>
13.08. 2014	Encuentro con docentes	Docentes	Sensibilización
15 al 23. 08. 2014	Pesquisas sobre opinión de los conflictos en los adultos	01.02-03-04 101-102-103 201-202-203	Sensibilización
20.10.2014	Cine foro – Personaje Frozen	102	Sensibilización
27.10.2014	Correo afectivo	102	Sensibilización
18.11.2014	Describe escenas	102	Modelaje
19.11.2014	Historietas y juego de roles. Canción	102	Modelaje
20.11.2014	Recorrido y video	102	Modelaje
21.11.2014	Creando un personaje	102	Modelaje
20.01.2015	Encuentro con docentes	Docentes	Modelaje
02.02.2015	Necesitas de mi y necesito de los demás	202	Dialogo
04.02.2015	Corto "situaciones de conflicto"	102	Dialogo
06.02.2015	Diadas de cuidado	202	Practica
13.02.2015	Escuchando las voces de los niños y cambio de roles	202	Dialogo Practica
18.02.2015	Corto el puente	202	Dialogo
20.02.2015	Inauguración club	202	Dialogo
23.02.2015	Apoyo mi entorno	202	Practica
26.02.2015	Como me cuidan mis padres	202	Dialogo Practica
06.03.2015	Cuidando mi entorno	202	Practica

Dentro de la propuesta se enuncian las actividades en cada una de los momentos propuestos es de precisar que una característica del modelo, es el valor que tiene la palabra pues se invita al diálogo antes y después de la práctica; lo cual nos permite encontrarnos, hacernos presentes con nuestra propia voz, reclama del otro su atención y nos permite ir construyendo una red de significados durante el mismo ejercicio que a su vez se van constituyendo en aprendizajes para la vida.

## LA NECESIDAD DE UN CATALEJO

Es claro que no hay observación neutral, ni interpretación neutral, se observa y se interpreta desde una determinada perspectiva, en nuestro caso el instrumento (catalejo) que usaremos tendrá que ver con la mirada de la estética dialógica. Para el análisis de datos hemos querido ser fieles al ejercicio preferido de los andariegos (además de caminar), es decir conversar y para ello nos queremos apoyar a manera de báculo, en algunas ideas que nos ofrece Bajtín respecto al sentido que se construye dialogando. Además de los planteamientos de una perspectiva de interpretación que se conoce como la estética dialógica, que se orienta a establecer una relación más estrecha entre el sujeto-autor y el objeto-obra que se propone para el análisis.

Las principales argumentaciones que nos ofrece el filósofo del lenguaje se enuncian a continuación: Bajtín “vincula toda comunicación a la idea de acto ético y la responsabilidad” (Bubnova, 2006, pág. 97), lo cual guarda correspondencia con los criterios pedagógicos del cuidado y la acogida. El sujeto se encuentra en estado de interacción permanente a través del lenguaje “como acto ético, como acción” (Bubnova, 2006, pág. 100). Diríamos hablo luego existo, soy en el lenguajear con otros, cada encuentro con el otro se basa en la “responsabilidad específica que la relación con el otro produce” (Bubnova, 2006, pág. 103).

Por tanto la palabra se presenta “como una especie de memoria semántico-social... son ante todo portadoras de *valoración social*” (Bubnova, 2006, pág. 101) y en esto consistirá buena parte de nuestro ejercicio de análisis, conversaremos sobre las interacciones con niñas y niños y también sobre sus interacciones, con la intención de generar una memoria sobre lo sucedido y con ello una valoración social de la experiencia. Lo anterior en virtud de que “el diálogo con el otro es un acontecimiento, fugaz en el tiempo... que va constituyendo una trama fundamental para la memoria, para la incorporación de los otros en nuestras formas de autoobjetivación” (Glozman, 2010). Intentamos comprender lo sucedido, pero nos comprendemos *en* lo sucedido.

Lo anterior no es un proceso exclusivo de los andariegos, sino también necesario en niñas y niños, como lo expresa el Profesor Cortés (1998) en su reflexión sobre los lineamientos de preescolar, para el niño en el inicio de su etapa escolar, en su cotidianidad del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma como comunica o sencillamente expresa su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

De igual manera nos acogemos a la propuesta de Bajtín, respecto a la importancia que le da al lenguaje oral, ya que las palabras escritas aparecen en un segundo momento, puesto “que las palabras pueden existir únicamente en forma de diálogo, lo mismo que el sujeto, el yo, sólo existe en una interacción con el otro” (Bubnova, 2006, pág. 104). Así hemos querido proceder en este caso, mientras caminamos vamos conversando y luego sí nos damos a la tarea de la escritura, en el rol de andariegos hemos venido conformando un discurso *propio* gracias a la interrelación que hemos tejido desde hace dos años (Glozman, 2010). Ello nos permite volver nuevamente sobre las impresiones iniciales, confrontarlas, transformarlas y finalmente compartirlas en esta memoria, ya que en nuestra calidad de autores del presente ejercicio no podemos alcanzar una “concepción definitiva de sí mismos” y por ende necesitamos “del diálogo con los otros para alcanzar” (Glozman, 2010) nuestras propias autodefiniciones. Es decir, que el análisis no es solo referido a la experiencia, sino que también estamos involucrados de manera existencial.

Otro elemento que propone Bajtín muy pertinente para nuestro análisis es que la construcción de un nuevo sentido se hace solo “a partir de voces ajenas (comprendiendo primero) lo que se dijo antes de nosotros” (Bubnova, 2006, pág. 102), y efectivamente las interacciones, las voces de niñas y niños toman sentido en tanto tenemos como mapa de ruta las primeras comprensiones de Bronfenbrenner y Noddings principalmente. Pronunciamos nuestras palabras en respuesta a otras que se han dicho antes, en consecuencia el análisis no se hace únicamente desde nuestros pareceres, sino con la comprensión previa de los referentes mencionados.

Finalmente, Bajtín hace alusión a la polifonía de voces, entonaciones y acentos que tienen las palabras de cada interlocutor y las de diálogo mismo, manteniendo un permanente “diálogo abierto, sin solución” (Bubnova, 2006, pág. 107), sin punto final. De manera similar, nuestro análisis no pretende ser definitivo, tampoco tiene punto final, la responsabilidad/responsividad con nuestro discurso nos lleva de una parte a seguir escuchando a las niñas y niños caminantes, pero además reconocemos con humildad que son solo nuestras voces y si bien aportamos a la construcción de sentido no hay ninguna pretensión de verdad, solo intentamos ser veraces con la experiencia del camino. No hay entonces una lógica argumentativa, lineal, una secuencia preestablecida; sino más bien una cierta caoticidad que asemeja a las interacciones de niñas y niños, quienes no actúan bajo la perspectiva de un único guión, sino que son capaces de ser amigos y “pelear” a la vez en medio de sus miradas y voces donde aún logran reconocer al otro como un par en la convivencia.

## **RECOGIENDO LOS PASOS**

Una vez relatada la experiencia con los caminantes, y mencionada la perspectiva desde la cual miramos el recorrido amplio de todo el ejercicio investigativo, es necesario avanzar hacia la comprensión del camino andado. Como reza una de los tantos dichos de andariegos, volvemos a recoger los pasos dados, con la intención de reconocernos en ellos, de hacer los balances y con honestidad interpretar lo

sucedido en esta travesía. Para favorecer la presentación no se dividirá el texto señalando las fases propias de la metodología cualitativa (categorización, estructuración, contrastación y teorización, ver: Los criterios trazar la ruta) pero son tenidas en cuenta en la siguiente bitácora.

Empecemos recordando que lo primero fue establecer unos acuerdos mínimos entre nosotros como andariegos, y sin que fuese explícito la primera bina de cuidado era la nuestra. Intentamos estar atentos a los intereses de cada uno, hubo necesidad de ceder en algunas intenciones personales para empezar a construir una ruta común que favoreciera tanto lo particular como lo colectivo. Experimentar así el cuidado del otro en sus ideas sin haber pasado por los círculos anteriores es un reto ya que en un principio solo se conocen del compañero algunos datos superficiales y sin mayores seguridades se empieza a compartir un recorrido “al revés”, es decir solo al final, ahora, nos reconocemos como compañeros de viaje.

Una vez conformada la bina de andariegos, nos encontramos con la pregunta de Alicia en su país maravilloso: ¿qué camino debemos escoger? Y la primera respuesta sensata fue igual otra pregunta: ¿a dónde quieren llegar? Lo cual en un ejercicio de investigación no deja de ser ambiguo, ya que no tiene mayor sentido recorrer un camino cuyo final se conoce por anticipado, pero a la vez no deja de ser ilógico empezar a caminar sin más para ver a dónde nos lleva el camino. Hay aquí una primera tensión relacionada con la pregunta inicial de investigación, no conocer su respuesta pero tampoco desconocer del todo cómo llegar a posibles respuestas.

Entonces con más dudas y supuestos, que con certezas le propusimos a un grupo de colegas del Colegio Codema un ejercicio de trabajar con los estudiantes algunas de sus dinámicas de convivencia. Ante lo cual surgió otro reto: movilizar nuestras voluntades adultas, experimentadas y poco dispuestas a las modificaciones. ¿Por qué es tan complejo para los docentes disponernos y generar cambios? ¿Qué configuración de sujetos va haciendo en nosotros la práctica docente que no nos permite acoger el cambio como oportunidad de profesionalización? ¿De qué manera las dinámicas de nuestros mesosistemas, exosistemas y hasta macrosistemas nos oxidan la capacidad de movilizarnos, para dar paso en la práctica a lo que promulgamos en los discursos?

Pero para ser justos en el relato y al abordar el tema que nos convoca en el colegio Codema I.E.D. los y las docentes de los ciclos I y II (21 en total) en un encuentro informal en donde cada uno compartió sus experiencias en cuanto refiere a las conductas de convivencia tanto de entrada como de salida de los niños al iniciar y finalizar su año escolar en cada uno de los diferentes niveles de la básica primaria, permitió identificar algunas problemáticas entre adultos de las cuales podemos resaltar “docentes y padres de familia” que de una manera más sentida se agudiza en el grado primero. Es así que llama poderosamente la atención que en los cursos inferiores, donde los padres ponen en evidencia un compromiso de acompañamiento mayor y sobre todo de apoyo tanto a los docentes titulares en los diferentes cursos como al desarrollo de los diversos procesos académicos de sus

hijos, se generen conflictos entre sus modelos de autoridad como cuidadores de los niños, dado que según Noddings “lo que nos motiva no es la razón, sino el sentimiento hacia el otro” (2009, p.40). El rol que asumen los adultos frente a los niños desde sus posturas en el conflicto invisibiliza a los niños promoviendo en estos la dualidad que enfrentan entre la autoridad de maestros y padres de familia, entonces de alguna manera se comienza a divisar un panorama que puede dar inicio a nuestro recorrido.

Es de reconocer que la docente coordinadora y los colegas del primer ciclo del colegio Codema se mostraron receptivos y motivados con la temática general. Se programó entonces un segundo encuentro donde se profundizó en las características de la pedagogía del cuidado conforme a la propuesta de Noddings y desde allí se quiso visibilizar la experiencia de cada uno de los participantes, la realidad en la institución en torno a los roles que asumen los adultos cuidadores de los niños desde sus dinámicas. Y para hacer esto posible sin duda influyeron los buenos vínculos de una de las andariegas que a su vez es docente del Colegio (desde sus inicios) quien da a conocer la propuesta en vista de la creciente preocupación por el deterioro de las buenas relaciones y los evidentes conflictos que en algunos casos llegan a transpolar a otros escenarios que se habilitan cuando se convoca al colectivo de padres y que año tras año va cobrando mayor fuerza.

En la entrevista con la docente directora de curso 201 (en 2015), se reafirma que gracias a los vínculos establecidos con anterioridad, a la cuidadosa atención en los

detalles cotidianos y al empeño por trabajar en temas “sociales”, se hizo mucho más sencilla la acogida inicial a la propuesta. Se muestra aquí, cómo lo particular de las historias personales, la importancia del entorno inmediato, son factores que influyen en el desarrollo de este tipo de ejercicios investigativos. Así pues, la teoría un poco más elaborada y anónima requiere de la epifanía de un rostro en concreto (Lévinas) que, de alguna manera, la encarna, le da voz con una entonación particular y la hace visible en una situación específica. Sin el rostro y la historia de esta sonriente andariega el camino no se habría recorrido.

Es de rescatar y resaltar la importancia que tiene dentro de los procesos de aprendizaje en esta edad en la que se encuentran nuestros pequeños caminantes, posicionar el manejo asertivo de las relaciones como una de las principales herramientas de aprendizaje. El adulto y particularmente el educador en su labor comienzan a generar un acompañamiento a su proceso de desarrollo, manejo de las relaciones interpersonales, interactuar con los otros, es allí en donde promoviendo ambientes y experiencias para que ese interés genuino de indagar, experimentar, conocer y entender su entorno se potencialice, de ahí que fácilmente nos contagiamos de las miradas de niñas y niños del primer ciclo del colegio y empezaron las decisiones que delimitaron las condiciones de nuestro caminar; entonces nos centramos en los vínculos ya que son un lazo común entre la pedagogía del cuidado y el desarrollo ecológico.

En este punto del camino se hace necesario el diálogo entre Bronfenbrenner y Noddings, el asunto era que ya no se trataba de comprenderles por separado, sino de intentar algún diálogo entre ellos. Ahora es claro que Noddings diría las primeras palabras en esa conversación ya que desde sus planteamientos trazaríamos las fases generales de la ruta, y luego vendrían las palabras de Bronfenbrenner sobre la actividad molar y sus diadas. Fue así como se llegó a la diada de cuidado como la clave para la práctica, y surgieron los mesosistemas como posibilidades para la fase de confirmación. En ese momento tuvimos la sensación de que buena parte de la ruta estaba trazada. Pero la fuerza de lo cotidiano y cierto afán por avanzar no permitieron ver mejor el paisaje, identificar más de cerca a los caminantes, escucharles sus historias más particulares.

Terminamos el 2014 compartiendo con un grupo de niñas y niños, tratando de sensibilizarles sobre los conflictos e intentando construir con ellos un personaje que nos pudiera servir de referente como mediador. Nos centramos en contarles distintas historias, con el fin de saber cómo percibían los conflictos, pero sobre todo cómo reconocían el rol de un mediador. En ese momento, nuestro interés metodológico se enfocó en mantener el modelo de Noddings lo más fiel posible, por tanto luego de una sensibilización inicial, el siguiente paso consistió en modelar.

Como lo propone Noddings, la primera figura de modelaje fue la docente investigadora. Pero necesitábamos otros apoyos, pensamos entonces en crear una mascota, la idea de un perro cuidador sonaba bien. En cuanto a la fase del modelaje,

sin duda se requiere de un trabajo más permanente, para que la actividad molar del cuidado pueda permear el ejercicio de las diadas. Se requiere de modelar en la cotidianidad de manera mucho más consciente, lo cual justifica la necesidad de aprender a dar y recibir cuidado básicamente por dos razones como lo propone Noddings: 1) porque es una necesidad básica en nuestros procesos de desarrollo y 2) porque a pesar de ser una necesidad, el cuidado requiere de ambientes intencionados de aprendizaje, por eso tiene sentido el cuidado en las instituciones educativas.

En el modelo Noddings propone el diálogo como una fase que prosigue al modelar, sin embargo en nuestro caso más que una fase se convirtió en una práctica constante con niñas y niños. Como está planteado desde el comienzo del proyecto una intencionalidad es escuchar a niñas y niños, por lo tanto fue una constante estar en permanente conversación con ellas-os, entonces durante la sensibilización nos comentaron sus apreciaciones sobre los conflictos, propusieron algunos personajes como posibles modelos de mediadores (como se evidencia en la Foto No. 2). Fueron protagonistas en la conformación de las diadas y luego fue muy valioso escucharles lo que hicieron para cuidar a sus compañeros.

En estos diálogos surgió un elemento de reflexión que consideramos importante en relación con el cuidado y es lo que tiene que ver con identificar las necesidades propias y ajenas. La importancia de este punto es que a partir de las necesidades se genera toda la dinámica de cuidado, por tanto es clave que se identifiquen y se

comuniquen. Varias-os niñas y niños no sintieron que sus compañeras-os los hubiesen cuidado, pero a la vez varias-os cuidadoras-es expresaron que no sabían cómo cuidar a sus compañeras-os. Pero es de rescatar que los niños y niñas manifiestan a través del diálogo en algunos de los encuentros expresiones que responden a la pregunta ¿cómo les gustaría que fueran cuidados? donde responden que para ellos es importante que les regalen cariño, animarlos, jugar con ellos, tratarlos bien y no decirles groserías. Pero a su vez creen que se necesita poner de su parte para poder ayudar con actitudes como no ser bruscos con el amigo, ser cariñosos y con ello ayudar e incentivar a sus compañeros al buen trato.

Entonces ¿de qué manera nos podemos colaborar (no solo a niñas y niños) para que seamos más sensibles ante las necesidades de los demás? Es todo un reto, tal vez estamos muy concentrados en nuestras propias necesidades, tal vez tenemos muy arraigada la lógica de los derechos y sus reclamaciones, tal vez vivimos con unos altos déficits de justicia y todo ello no nos permite ver el rostro del otro (Lévinas), ni su llamado a la acogida.

Una apuesta más, se acuña cuando en las reflexiones que se realizaron durante el análisis de situaciones particulares se cuestionaba que todos y cada uno de nosotros necesitamos de los demás para consolidar nuestras subjetividades, o sencillamente disfrutar de las actividades cotidianas por simples que parezcan. Ello, se explicita en rutinas cotidianas de bienestar como lo son: alimentarnos, vestirnos, desplazarnos a sitios distantes, acceder a la escuela o al trabajo, por mencionar

algunos. Invitamos a niñas y niños a pensar en el sinnúmero de personas que se requiere para que podamos disfrutar de esas actividades, con este tipo de reflexiones se reconoció, de una parte, que los mismos niños también deben ser tenidos en cuenta como sujetos que interactúan en diversos grupos sociales; y de otra parte, que es necesario identificar las necesidades de otros por medio de dinámicas donde se haga explícito el principio “te necesito, me necesitas”.

Sobre esta dinámica del club, la directora de curso mencionó que al igual que las diadas, al comienzo niñas y niños están muy motivados, de hecho algunas/os mantienen sus manillas, otros la han perdido y han preguntado si es posible reemplazarla, y otros solo la tuvieron unos días nada más. Sobre el acompañamiento, la directora de curso comentó que ella tomó la decisión de no ser muy activa dentro del proyecto, sino más bien de acompañar y observar a sus estudiantes. Suponía que si estaba recordándoles todos los días sus responsabilidades de cuidado probablemente sus acciones se daban más como respuesta a obedecerle que a la motivación propia de cuidar. Sobre la misma dinámica del club de cuidado y el impacto del símbolo de pertenencia (manilla), es de resaltar que este distintivo según la docente de apoyo del área de Educación Física los hace que se reconozcan como parte de un club del cuidado, ya que los niños expresan sus emociones y sentimientos al contar que hacen parte de un colectivo y quizás lo que más llama la atención es el valor y orgullo de portarla al asumir responsabilidades de cuidado con el entorno, espacios escolares y asumir un compromiso con quienes le rodean de ayuda y cuidado poniéndolo en evidencia

en la dinámica de la clase. Este aporte de la docente de educación física llama la atención debido a la intensidad horaria que tiene con este grupo el cual es de una hora semanal en tanto que la docente rescata positivamente esta actitud de los niños.

En esta parte del camino nos preguntamos ¿en qué medida el recorrido ha logrado transformarnos como andariegos y caminantes?, además de reconocer cuán importante puede ser validar la experiencia y no solo verla transitar en los otros, que para nuestro caso serían los niños del grado 201 del Colegio Codema I.E.D; sino vivirla y experimentarla como diada en este caminar. Un elemento clave radica en que a los niños se les dificulta identificar las necesidades del otro, en cambio para esta diada de andariegos toma mayor dificultad reconocer que necesitamos de los demás y que podemos recibir cuidado. Aunque se validen para los dos casos el fortalecimiento de los vínculos, pues el impulso de actuar en aras de otra persona es algo espontáneo, y una reflexión que puede desprenderse de la experiencia dado que no solo se debe actuar por y para otras personas, sino que cada uno de nosotros debemos de cuidarnos a sí mismos tal y como lo haría una persona que cuida a otra.

Si es cierto que cuidamos a los demás sin precisar realmente sus necesidades, actuamos motivados más por un sentimiento que por una razón, pues consideramos que es bueno para ellos. Nosotros los andariegos no fuimos ajenos a la experiencia, pues pudimos apreciar cómo nuestros andares en la compañía de niñas y niños

dejan lecciones valiosas que surgen de su espontaneidad a la hora de dialogar e interactuar con los demás. Ellas y ellos son mucho más explícitos en apelar a sus sentimientos para relacionarse entre sí, tanto en los momentos de grata convivencia como en las situaciones de conflicto y desacuerdo.

Respecto al diálogo Noddings precisa que «proporciona información sobre los participantes, favorece la relación, induce a pensar y a reflexionar y contribuye a aumentar la capacidad de comunicarse» (2009, p.49-50); de ahí la importancia de promover el diálogo entre quien cuida y quien recibe cuidado. Si bien intencionalmente no pretendíamos modificar conductas, si buscamos sensibilizar y reflexionar en torno al cuidado, para lo cual el diálogo se convirtió en una manera de interacción personalizada, y vaya de qué manera significativa a los mismos andariegos.

Finalmente, sobre la confirmación requiere más tiempo y un trabajo sistémico más amplio, por lo tanto hay que reconocer que ese paso no se logró, se esperaba que si además de las diadas de cuidado se logran articular el mesosistema colegio y casa como colegio y casa entonces niñas y niños podrían confirmar sus experiencias de cuidado. En una apuesta sistémica, que requiere un alto nivel de articulación entre sus distintas fases y componentes era de esperarse que los resultados finales no fuesen los proyectados. Lo que guarda consonancia con los planteamientos teóricos, en tanto que una propuesta fundamentada en los vínculos requiere desde su planeación identificar los modos de interacción que van a

enriquecer dichos vínculos, y aquí no se trata solamente de tener “tiempo de calidad”, sino de tener cantidad de tiempo como uno de los principales recursos a “invertir”.

Digamos entonces, que los vínculos son una construcción artesanal, no se pueden producir en serie, a pedido de los clientes, requieren –como dice Noddings- de una pre-ocupación, es decir que una ocupación anticipada (no angustiada) que surge por la presencia del otro, pre-ocupación capaz de motivarnos a ser corresponsables del otro. Los vínculos se van tejiendo a mano, al ritmo de miradas, de palabras, de gestos, de acciones cotidianas; desde una dinámica de acogida, de interdependencia que camina desde y hacia la confianza. Por eso, consideramos que la metáfora de los andariegos nos permite referirnos con bastante precisión a esta dinámica de construcción de vínculos, los vamos haciendo paso a paso, en medio de la conversa y del descubrimiento del otro que ella va generando.

Ahora bien ¿qué implicaciones educativas se pueden colegir de esta experiencia?, las prácticas del cuidado configuran en la escuela relaciones asertivas con los otros; es así que, el desarrollo se asocia estrechamente con las condiciones más o menos favorables presentes en nuestras primeras relaciones con personas significativas. Para el caso de nuestros pequeños caminantes, comienzan a experimentar este tipo de relaciones especiales que han sido fundados desde el primer vínculo especial con su madre (diada), desde esta tierna edad de alguna manera comienzan a apropiarse de conductas con sus pares y adultos en el entorno escolar

(microsistema). De ahí que, la capacidad de los niños para hacer frente a sus primeras experiencias al fracaso y tolerar la frustración dados en el entorno escolar se funda en principio en el vínculo especial con la madre, donde prima un sentimiento de confianza, entonces la dinámica de ser mutuamente responsable y de compartir un conjunto común de principios con otros es necesaria, y permitirá en nuestros caminantes desarrollar la capacidad de preocuparse por el otro. En consecuencia, la implicación de la experiencia en la escuela se hace importante y más para los grados iniciales en un primer momento, debido a los tiempos en los que permanecen interactuando con sus compañeros, seguidamente por los aprendizajes que adquieren y por el fortalecimiento de las relaciones con otros.

Entre otras intencionalidades de la investigación, se pueden mencionar: la participación de los niños, lo cual implica que como cuidadores estamos llamados a reconocer sus voces, no solo a escucharles sino a tomarse en serio lo que nos dicen. De otra parte, mostrar en la propuesta pedagógica el trabajo sistémico, a partir de las diadas de cuidado para luego ampliar el círculo de cuidado conforme a las pautas que vayan dando los niños. Y un tercer aspecto es el de los vínculos mismos, ya que la posibilidad de avanzar tanto en el desarrollo como en el aprendizaje se centra en la construcción de vínculos afectivos cada vez más seguros, confiables y amplios; lo cual favorece el tránsito entre el microsistema y el mesosistema. Otra posibilidad puede ser ampliar los círculos de cuidado, mediante las habilidades comunicativas, fortalecer el diálogo y la sensibilización en la

interacción entre el cuidador y quien recibe cuidado, de esta manera mientras hablan y se escuchan van aprendiendo a identificar las necesidades del otro.

Con el propósito de terminar esta fase de análisis e interpretación, presentaremos brevemente la valoración que hacemos respecto a cada uno de los objetivos planteados para este ejercicio investigativo. En el primer objetivo específico buscábamos reconocer las voces de niñas y niños respecto a los conflictos de los adultos (familias y docentes), si bien los niños se aproximaron en algunas sesiones a la problemática general de los conflictos, en el desarrollo de la propuesta no se alcanzó abordar de manera directa este tipo de conflictos. Niñas y niños comentaron lo que ellos consideraron los principales motivos por los cuales discuten los adultos, pero esta fue una de las primeras interacciones con ellos y se realizó en el marco de la sensibilización inicial de la propuesta. Posteriormente, el factor de tiempo principalmente no nos permitió concluir el ejercicio.

En relación con el segundo objetivo específico se buscaba que niñas y niños tuviesen algunas experiencias de dar y recibir cuidado como una fase intermedia para sensibilizarse y responder ante las necesidades de los demás, y luego sí aproximarse a los conflictos entre los adultos; consideramos que fue el objetivo en el que más se trabajó durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, básicamente por medio de la conformación de las diadas y la organización del club de cuidadores. Niñas y niños participaron con entusiasmo en los distintos espacios que se les ofrecieron y en términos generales se mostraron dispuestos a ser

cuidadores y a recibir cuidado. Sin embargo, uno de los resultados que surgen del análisis con este objetivo, es lo referente a la identificación y la comunicación de las necesidades propias, asunto que se abordará con mayor amplitud.

El tercer objetivo específico hace alusión a la actitud reflexiva de los docentes que participaran en la propuesta. Al respecto es necesario precisar que debido a las dinámicas institucionales y a las condiciones concretas al momento de implementar la propuesta, el hecho de haber seleccionado solo un grupo de estudiantes concentró el trabajo con su directora de curso. Pero en las dos sesiones de encuentro con el equipo de docentes del ciclo, se pudieron recoger algunas apreciaciones sobre la pertinencia de la propuesta, aunque con un cierto escepticismo sobre sus resultados. En este punto es necesario reconocer que se requiere de un trabajo más constante con el equipo docente para promover encuentros reflexivos y también para favorecer (como en los estudiantes) experiencias de dar y recibir cuidado. Pues la apuesta por la pedagogía del cuidado es experiencial, no se aprende como un contenido teórico, más bien se aprehende a partir de la vivencia reflexiva sobre los vínculos cotidianos. Al final del proceso, en diálogo con la directora de curso y la profesora del área de educación física, ellas reconocen algún nivel de impacto en las interacciones entre niñas y niños.

El cuarto objetivo, se orientó a enriquecer el Programa de Niños, niñas y jóvenes constructores de paz. Al respecto consideramos que se pueden identificar dos aportes: el primero sería el mismo marco teórico donde se presentan algunas

reflexiones sobre el cuidado y la educación, con la intención de complementar el discurso y la lógica de la justicia. Y el segundo aporte está en la propuesta de interacción con niñas y niños, el ejercicio de las diadas de cuidado pueden constituirse en uno de tantos caminos para favorecer vínculos cuidadosos, cotidianos y comprometidos en el otro.

Caminar como andariegos nos invitó a ver y contemplar un paisaje inquietante pero que al ser trasegado nos permitió romper esquemas y al lado de nuestros pequeños caminantes comprender que existen otras formas y modos de caminar acompañados para disfrutar y recorrer grandes distancias con todos los avatares que traen estas dinámicas pero que de una sencilla forma facilitamos elementos que les permitan caminar con seguridad en caminos riesgosos y reconocer que cada paso que se da es un avance significativo en el duro proceso de crecer y ser cada día más y mejor persona.

### **¿A DÓNDE HEMOS LLEGADO?**

En primer lugar, este caminar nos invita a reconocer que no siempre se llega al escenario que inicialmente se diseñó; si bien recurrimos a mirar algunos mapas y establecimos una ruta, es necesario dar el crédito a las niñas y niños que han caminado a su propio ritmo y con sus intereses y necesidades. Así pues, del objetivo inicial se logró una experiencia de diadas de cuidado y también se generó una sensibilización de la temática en un equipo de docentes del Colegio Codema IED.

Se puede decir que la investigación en el campo educativo exige, en ocasiones, que quienes intentamos algunos caminares, aprendamos que los alcances y los puntos de llegada se modifican mientras avanzamos, esto implica una atención especial para seguir aprendiendo desde los cambios mismos.

Lograr identificar y entender cómo perciben niñas y niños los conflictos entre padres y profesores durante el proceso llevado a cabo no se logra hacer evidente, ya que demanda la ejecución de actividades específicas las cuales no pudieron ser ejecutadas debido a los inconvenientes presentados y las cuales requerían de mayor tiempo y acompañamiento que permitieran establecer de forma clara y evidente la percepción de los niños frente a los conflictos entre padres, docentes, aunque se genera un acompañamiento asertivo con los niños, se logra sensibilizar a estos pequeños caminantes validando acciones específicas a la hora de promover la vivencia de cuidado entre pares y un discreto acercamiento con uno de los adultos protagonistas (Maestra). No obstante al validar la propuesta como insumo en la construcción del proyecto de convivencia para la básica primaria no se descarta el desarrollo de actividades claves que permitan reconocer en los niños su participación y posicionar en mayor medida su voz y su manera de actuar frente a ellos.

De otra parte, esta investigación permitió reflexionar sobre la manera como el colegio Codema I.E.D desarrolla la formación integral de sus estudiantes y no

descarta la construcción de un proyecto de convivencia desde una perspectiva de la pedagogía del cuidado, que le apueste a una mejor relación en el trato tanto en los niños como en los mismos adultos, esto último se manifestaría en la conformación de vínculos más confiables a partir de la atención solícita a las necesidades de los demás.

En relación con la práctica educativa se logró evidenciar por medio del encuentro con los docentes del ciclo inicial del Colegio Codema I.E.D de la jornada de la mañana que se hace necesario una práctica orientada también desde las éticas del cuidado, como parte de un proyecto formativo viable para el colegio. Los docentes reconocen esta necesidad, más aún en las actuales condiciones sociales, donde priman los intereses y las convicciones particulares, donde usualmente se pretende pasar por encima de los demás.

En cuanto a las experiencias de cuidado, es claro que se requiere de lo que Noddings llama un mayor sostenimiento, que va de la mano de un modelaje más explícito, cotidiano y prolongado por parte de los adultos; antes de que niñas y niños asuman la corresponsabilidad de sus compañeras-os. Esto debido a que, en términos generales, nosotros como adultos (en los entornos familiares y escolares) no escuchamos con la debida atención a niñas y niños, por ende no favorecemos experiencias de corresponsabilidad y no le damos el lugar que corresponde a sus voces, a sus actos, a sus presencias.

Lo anterior implica que el proyecto requiere avanzar a una siguiente fase en la que niñas y niños puedan enfocar su atención en los conflictos de los adultos, al momento de generar las actividades propias se presentan situaciones ajenas a nuestra voluntad que impiden el desarrollo de las mismas como la incapacidad de la docente titular y el paro nacional de maestros. Sumado ello a los tiempos no permitieron alcanzar lo propuesto pero es de aclarar que entre las pretensiones de la misma coordinación y la docente investigadora están enfocadas al diseño y construcción de un proyecto de convivencia exclusivo para la básica primaria que involucre de manera directa a los padres de familia y/o cuidadores para el trabajo efectivo y oportuno con docentes en los procesos de forma integral.

De acuerdo con la coordinadora cuando expresa la importancia de la temática trabajada en la propuesta investigativa la cual tendría un impacto significativo, ya que en los ámbitos escolares y más de carácter público es importante priorizar los intereses propios de cada una de las familias y los mismos niños en donde no se validan apuestas frente a las necesidades del otro como lo evidencian en el documento los andariegos. Es de rescatar que el modelo seguido sensibiliza a niños y niñas, pues se encuentran en una etapa que presenta un alto potencial de aprendizaje. Es así que se genera un compromiso en la construcción e implementación del proyecto aprovechando los primeros pasos dados con uno de los cursos y validando los encuentros con los docentes donde se establecieron reflexiones en torno a la pedagogía del cuidado. Al considerar la importancia y la

validez de la temática se propone a través de la coordinación presentarla ante la comunidad docente de la institución durante la semana de desarrollo institucional para sensibilizar al colectivo de maestros y pueda llegar a implementarse en un 100% en la institución.

Y finalmente, un momento posterior consistiría en invitar a los chicos a intervenir como cuidadores, ante esos conflictos. Para lograr mejores resultados se sugiere ampliar más la mirada de la pedagogía del cuidado al servicio de la formación integral desde la primera infancia, permitir que se pueda identificar de manera más precisa el impacto de las diadas de cuidado en niñas, niños y sobre todo en los adultos (docentes, familiares, cuidadores), también las posibles repercusiones en las dinámicas institucionales. Sería muy valioso seguir desarrollando este trabajo a través de otras técnicas de indagación como la observación participante y el diario de campo; con la participación de estudiantes, padres de familia y directivos. Esto con el fin de determinar el aporte de las éticas del cuidado en la constitución de unos vínculos más confiables, colaborativos y solidarios.

Cuando se genera una propuesta de investigación desde la perspectiva del cuidado sus manifestaciones conducen con claridad a visibilizar la calidez humana de las personas participantes. Por ejemplo, en el diálogo con nuestros pequeños caminantes se pudo notar claramente el interés de aportar desde el cuidado en las interacciones cariñosas que se presentaron dentro y fuera del aula de clase. Así

pues la ética del cuidado parte de las relaciones y del encuentro cara a cara con el otro, en el principio “te necesito, me necesitas”.

Desde las categorías conceptuales consideramos que el caminar fue un poco más preciso, en tanto se presentaron las características fundamentales del cuidado que complementan los presupuestos éticos de la justicia. En consecuencia, los énfasis se hicieron en los vínculos, en los aspectos socioafectivos, en el contexto, en las necesidades de los demás y en la corresponsabilidad que todos tenemos como caminantes que compartimos este existir con rostros, voces, entonaciones y ritmos propios.

Respecto a la incidencia del presente trabajo en el Programa niños, niñas y jóvenes constructores de paz de Cinde, se puede decir que la elaboración del marco conceptual en su conjunto y de manera particular lo referido a la categoría del cuidado se constituye en un aporte que complementa algunos aspectos de dicho Programa cuya versión inicial se fundamenta en los referentes de Kohlberg y su propuesta de razonamiento moral. De igual manera, el desarrollo de las actividades con las niñas y niños puede ofrecer algunas pistas para enriquecer los valiosos desarrollos que se han logrado en las diversas experiencias realizadas en el marco del Programa. Finalmente, como parte de Cinde, es deseo de los andariegos tener la oportunidad de socializar este trabajo con los responsables del Programa e identificar de manera más explícita las posibles articulaciones.

A título particular, uno de los andariegos considera que un campo de trabajo muy importante para fomentar actitudes cuidadosas<sup>5</sup> en niñas y niños y tiene que ver con la importancia de reconocer las necesidades propias y expresarlas; lo cual favorecería que ellas y ellos puedan identificar las necesidades de sus compañeras-os y se motiven a responder solícitamente. No es fácil saber qué es lo que necesita el otro de mí, de hecho para los adultos es muy complejo mostrarse necesitado del otro, porque en cierta medida se siente vulnerable. Tal vez niñas y niños no experimenten la vulnerabilidad pero tampoco están acostumbrados a reconocer y expresar sus propias necesidades y las de los demás.

La experiencia de caminar de la mano con los pequeños caminantes que nos acompañaron permite reconocer que no es tan fácil como parece, que en algunos trechos el trasegar se hace pesado y agotador; pero aparece la magia y la energía de ellos que desde su ternura y espontaneidad motivan para seguir adelante. De otro lado, también está la experiencia de poder ver muchos detalles del paisaje y disfrutarlos en medio del ejercicio colaborativo de los andariegos, paso a paso, sin prisa pero sin pausa, caminando más con el ritmo de los afectos. Todo esto invita a nuevos caminantes a vivir la experiencia y replicarla, una experiencia valiosa que de no ser por sus caminatas previas no hubiéramos tenido la oportunidad de

---

<sup>5</sup> Se busca posicionar el término como prácticas de cuidado intencionadas al beneficio del otro y lo otro.

conocer y mucho menos de beneficiar a una comunidad necesitada hoy día de afectos, vínculos y sobre todo de cuidado.

En síntesis, consideramos que el ejercicio permitió enriquecer la relación de niñas y niños con su entorno inmediato, al interior de las diadas experimentar el cuidado en acciones como el trabajo colaborativo, o estar atentos a sus compañeros. A nosotros nos exigió en nuestra capacidad de escucha a los niños, en esforzarnos para reconocerles como actores del proceso, también en hacer mucho más intencionado nuestro actuar cuidadoso no solo con ellos sino en nuestros distintos círculos de interacciones. Y a nivel de retos seguimos cuestionándonos respecto a cómo logramos identificar y expresar nuestras (propias) necesidades para favorecer la recepción del cuidado, cómo posibilitamos que niñas y niños participen de manera protagónica en la transformación de algunas interacciones de los adultos en donde se posicione su voz como constructores y cuidadores de paz. La utopía es que a la cultura ciudadana la complementemos con una cultura cUldadana.

## REFERENCIAS

- Amézquita, M. & Ortiz, M. (2009). Narrándonos: un espacio de aproximación a las representaciones sociales de respeto, participación y autonomía, en niños. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, J.; García, M. & Pinzón, N. (2010). Los niños y las niñas tienen la palabra en educación inicial. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Benavides, G. (2007). El cuidado como propuesta pedagógica. *Boletín SIEP*, 67-77.
- Blanco, R. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Innovemos.
- Bobadilla, D.; Chacón, B. & Olaya, J. (2011). Representaciones sociales de niños y niñas sobre el conflicto entre pares, en la escuela rural alto charco, municipio de Sibaté. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. En: *Acta Poética* 27(1), pp.97-115.
- Cabra, Z.; González, L. & Pineda, A. (2009). Representaciones sociales que tienen los padres y madres sobre la participación de la primera infancia en la familia, de los barrios Perdomo y San Francisco la localidad Ciudad Bolívar -19, Distrito Capital de Bogotá, 2008. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Cárdenas, M. & Alarcón, C. (2009). El derecho a la participación en niños, niñas y adolescentes del programa “volver a la escuela”, mis primeras letras. Colegio Distrital España, Bogotá. J.T. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Caro, S.; Rojas, G. & Herrera, G. (2010). Resistencias en las subjetividades de los niños y las niñas al poder instaurado y legitimado en el maestro. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Castañeda, D. & Lezama, G. (2009). La barca: navegando en los mares de la socialización política, Una apuesta lúdica al manejo del conflicto en el aula. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Castro, C.; García, Á. & Vergara, Y. (2010). Solución de conflictos en el aula: una propuesta institucional desde la perspectiva de los estudiantes. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Chávez, P. & Clavijo, S. (2008). Prácticas de buen trato que tienen las madres de personas con diversidad funcional y personas con diversidad funcional cognitiva del centro de atención integral “enseñando a vivir” municipio de Acacias – Meta. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Clavijo, K. & Sepúlveda, L. (2010). La violencia escolar: una aproximación interpretativa a partir de las investigaciones de maestría en educación y pedagogía en la ciudad de Bogotá. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.

- Comins, I. (2003). La ética del cuidado como educación para la paz. *Tesis doctoral*. Castellón.
- Comins, I. (2009). Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz. ePUB.
- Cortés M., (1998), Lineamientos pedagógicos en los niveles de preescolar, Cooperativa. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Cruz, J. & Velandia, M. (2012). Influencia de las representaciones sociales de participación infantil en las prácticas dadas al interior del hogar y de la escuela. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Cruz, E. & Hernández, J. (2008). Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fundación para la reconciliación. (2014). *Pedagogía del cuidado y la reconciliación. Al corazón dale corazón*. Bogotá.
- Garzón, J. (2010). Infancia y hermenéutica. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Glozman, M. 2010. Autor y personaje en la estética dialógica. En: IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario". Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Noviembre de 2010.
- Gómez, I. (2010). Vínculo Escuela Comunidad: Itinerarios de una articulación (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Grupo de Investigación sobre Conflictos y Violencias del Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia. (2015). La construcción del enemigo en el conflicto armado colombiano (1998-2010). Universidad de Antioquia, Medellín. Entrevista. Tomado de: <http://www.verdadabierta.com/bloques-de-las-farc/5903-siempre-sera-rentable-construir-un-enemigo> 28.08.2015
- Gutiérrez, G. (2012). Caracterización de la inteligencia emocional de los niños, niñas y madres de grado primero de la institución educativa distrital La Paz (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Ianni, N. & Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Paidós: Buenos Aires.
- Martínez, M. 2006. La investigación cualitativa (síntesis conceptual). En: Revista IIPSI. Facultad de Psicología UNMSM. Vol. 9, No. 1, pp.123-146.
- Méndez, C. & Mesa, Á. (2012). Exploración etnográfica de las prácticas de convivencia y promoción de la vinculación social cooperativa entre los miembros de la comunidad escolar en una Institución Educativa Distrital de la localidad de Usme. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Meza, J. L. (2012). Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando. *Actualidad Pedagógica*, 215-235.

- Monreal, M. & Guitart, M. (10 de Mayo de 2014). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Obtenido de Contextos educativos, 15 (2012), 79-92: <http://www.udg.edu/Portals/92/ecis/contextoseducativos2012.pdf>
- Noddings, N. (2009). *La educación moral*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. 2013. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores, Bogotá.
- Ospina, A.; Poloche, M.; Rivera, C. (2009). Recuperación y análisis crítico de experiencias significativas en el ámbito de enseñanza-aprendizaje en el aula, relación escuela - comunidad-escuela y convivencia escolar, en el colegio distrital Delia Zapata Olivella y la Fundación Educativa Don Bosco V. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Pagni, P. (2013). El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de Educación*, (en prensa).
- Parra, L. (2012). Interpretación de la Realidad Social de los Niños y las Niñas, resultado de los trabajos de grado en la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia, UPN-CINDE, 2008 y 2009 -Maestría en Desarrollo Educativo y Social-. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Suárez, J. (2009). El plan de vida del colegio del rosario de Santo Domingo curso 10c, año 2007, como una práctica de constitución de subjetividad desde los supuestos de la ética del cuidado. (Tesis de maestría). UPN-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Torres, A. (2014). Metodologías participativas de investigación social (Módulo). Bogotá: UPN-CINDE.
- Touriñán, J. M. (2014). Concepto de educación y relación educativa. *Memorias Simposio Internacional de Educación, Pedagogía e Investigación*. En <http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/> (pág. 28). Mexicali: Redipe.
- Vazques, V. & López, I. (No. 6 (2011)). La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo Palabra*, 167-172.
- Vázquez Verdadera, V. (2009). La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings. (Tesis doctoral). Universitat de València. Departamento de la Teoría de la Educación. Valencia, España.