



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 17 de enero 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

La suscrita):

Diana Marcela Díaz Bernal, con C.C. No 1016058259 de Bogotá

Autora de la tesis y/o trabajo de grado

Titulado Cuidar en la práctica docente: Camino hacia la co-construcción de una Escuela de Cuidado para Profesores

Presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de

Magister en Educación y Cultura de Paz;

Autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS**



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 2
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Diana Marcela Díaz Bernal

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Cuidar en la práctica docente: Camino hacia la co-construcción de una Escuela de Cuidado para Profesores

AUTOR O AUTORES: Diana Marcela Díaz Bernal

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Díaz Bernal	Diana Marcela

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS: Miryam Cristina Fernández Cediél

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Fernández Cediél	Miryam Cristina

ASESOR (ES): Miryam Cristina Fernández Cediél

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Fernández Cediél	Miryam Cristina

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación y Cultura de Paz

FACULTAD: de Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 180

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general X Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas
o Cuadros X

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): Meritoria

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>ética del cuidado</u>	<u>ethics of care</u>
2. <u>Colaboración</u>	<u>Collaboration</u>
3. <u>Educación</u>	<u>Education</u>
4. <u>Adultocentrismo</u>	<u>Adultcentrism</u>
5. <u>Violencia docente</u>	<u>teacher violence</u>

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Los docentes son sujetos con una capacidad inacabada para aprender sobre cómo mejorar en su práctica cotidiana. Sin embargo, identificar los aspectos del quehacer del maestro cuya modificación generaría beneficios para el proceso formativo de los estudiantes requiere que se desplieguen esfuerzos intelectuales y relacionales específicos. Con el propósito de contribuir en la consolidación de la ética del cuidado como fundamento de la práctica docente, la presente investigación buscó identificar los elementos temáticos centrales que se deben recuperar en una propuesta pedagógica para la formación de los profesores y, de manera paralela, reconocer el proceso de co-construir con estudiantes tal iniciativa a partir de talleres pedagógicos fundados en la investigación colaborativa y la defensa de la posición del no-saber del docente. En ese sentido, se tuvieron en cuenta tres perspectivas de investigación: 1. La vinculación de la ética del cuidado con los escenarios escolares, 2. el reconocimiento de la voz de los estudiantes en el proceso educativo y 3. el develamiento de las prácticas docentes violentas y adultocéntricas que se hace necesario cuestionar y erradicar.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Teachers are subjects with an unfinished ability to learn about how to improve their daily practice. However, identifying the aspects of the teacher's work whose modification would generate benefits for the students' training process requires the deployment of specific intellectual and relational efforts. In order to contribute to the consolidation of the ethics of care as the foundation of teaching practice, this research sought to identify the central thematic elements that must be recovered in a pedagogical proposal for teacher training and, in parallel, recognize the process of co-building such an initiative with students from pedagogical workshops based on collaborative research and the defense of the position of the teacher's non-knowledge. In this sense, three research perspectives were taken into account: 1. The link of the ethics of care with school settings, 2. the recognition of the voice of students in the educational process and 3. the disclosure of teaching practices violent and adult-centric that it is necessary to question and eradicate.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

APROBACION DE LA TESIS

Catalina

Jurado 1 _____
Nombre: **CATALINA TRUJILLO VANEGAS**

Elisabet Amor R.

Jurado 2 _____
Nombre: **ELISABET AMOR ROMERO**

Myriam

Jurado 3 _____
Nombre: **MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA**

Cuidar en la práctica docente:

Camino hacia la co-construcción de una Escuela de Cuidado para Profesores

Diana Marcela Díaz Bernal

Estudiante

Mariana, Estefanía, Emily, Valentina, Celeste, Camila y María José

Participantes

Miryam Cristina Fernández Cediél

Asesora

Maestría en Educación y Cultura para la Paz

Universidad Surcolombiana

2022

*Construir un mundo más digno de ser vivido, a veces
parece un propósito ingenuo.*

*Luego, se presenta la rabia surgida del Amor y
demuestra que en el día a día se han consolidado
dignidades que permiten que ese mundo se realice -de a
pocos y desde hace mucho-.*

*Un mundo en el que las posibilidades de construir
felicidad son una realidad para todas y también para
todos.*

*¿Qué felicidad? La que cada quien sueñe y que, cuando
cambie de sueño, puede seguir construyendo.*

Gracias mamá, por impulsarme a soñar.

*Gracias profesora Miryam Cristina por acompañarme
en este sueño y gracias estudiantes por hacerlo posible.*

Tabla de contenido

Introducción	¡Error! Marcador no definido.
Planteamiento del Problema	9
Objetivos	16
General	16
Específicos	16
Justificación	17
Antecedentes	20
Ética Del Cuidado Vinculada a la Educación	20
<i>Las Éticas del Cuidado al Servicio de la Formación Integral en la Educación Preescolar a Partir de un Estudio Realizado en el Colegio San Bartolomé La Merced.</i>	20
<i>Hacia una Ética del Cuidado: Deconstruyendo la Violencia Religiosa en los Procesos Educativos.</i>	22
<i>Educación Sexual Integral con Adolescentes desde la Ética del Cuidado. Integrando la ESI a Partir de Escenas Cotidianas.</i>	24
<i>Ética del Cuidado: Una Propuesta para la Convivencia Escolar desde la Educación Musical y la Educación Física.</i>	26
Investigación con Estudiantes	27
<i>Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes.</i>	28
<i>Cooperar para Enseñar, Aprender Cooperativamente.</i>	29
<i>Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz. Una Experiencia de Paz Imperfecta desde la Potenciación de Subjetividades Políticas.</i>	31
<i>Caminado Hacia una Cultura de Paz.</i>	32
La Escuela como Escenario de Violencias y Aprendizajes	33
<i>De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela.</i>	33
<i>Algunas Recurrencias Detectadas en las Dimensiones Institucionales a Partir del Enfoque de las Múltiples Violencias.</i>	34
<i>Violencia del Docente en el Aula de Clase.</i>	36
Referentes Teóricos	39
Cuidado desde el Enfoque de la Ética del Cuidado	39
Violencia en el Aula Basada en el Adultocentrismo	49
Relaciones entre la ética del cuidado y la violencia en los escenarios educativos, en clave de la paz imperfecta	53
Metodología	56
Fundamentos epistemológicos	56

Participantes	65
Procedimiento	73
Técnicas e instrumentos	77
Resultados	81
Aclaración Necesaria Respecto al Contexto del Estudio	81
Elementos para una Pedagogía del Cuidado en la Práctica Docente	86
<i>Prácticas Relacionales de Cuidado Hacia los Estudiantes</i>	86
<i>Reconocimiento Empático</i>	93
<i>Actitud Positiva</i>	99
<i>Diversidad en las Estrategias Pedagógicas</i>	103
<i>Evaluaciones Appreciativas</i>	107
Elementos para la Co-construcción de una Estrategia Pedagógica Basada en el Cuidado	112
<i>Colaboración</i>	112
<i>Relación Vinculante</i>	117
<i>Disposición a Cuestionar las Prácticas Propias y Apertura a Nuevos Aprendizajes</i>	124
<i>Des-jerarquización de las Formas de Relacionamento entre Docentes y Estudiantes</i>	129
Discusión	133
Conclusiones	147
Recomendaciones y Limitaciones	151
Referencias	152
Anexos	157
1. Autorización del Rector del Colegio para Realizar la Investigación	157
2. Formato de Consentimiento Informado Estudiantes y Acudientes	158
3. Sistematización del Taller 1 (realizada por las estudiantes)	161
4. Sistematización del Taller 2 (realizada por las estudiantes)	164
5. Sistematización del Taller 3 (realizada por las estudiantes)	166
6. Sistematización del Taller 4 (realizada por las estudiantes)	168
7. Sistematización del Taller 5 (realizada por las estudiantes)	170
8. Formato Descripción de Categorías y Subcategorías en Función de los Fragmentos de los Grupos Focales	172
9. Propuesta Inicial de Formato para la Sistematización de los Talleres	173
10. Propuesta Inicial de Esquema del Taller 1	174
11. Propuesta Inicial de Esquema del Taller 2	176

12.	Propuesta Inicial de Esquema del Taller 3	177
13.	Propuesta Inicial de Esquema del Taller 4	178
14.	Propuesta Inicial de Esquema del Taller 5	179
15.	Propuesta Inicial de Esquema del Taller 6	180

Tabla de Tablas

Tabla 1 <i>Matrícula histórica de la Institución Educativa Valencia de la Paz 2011-2021</i>	69
Tabla 2 <i>Caracterización de las participantes de la investigación</i>	73

Tabla de Figuras

Figura 1 <i>Interrelación de los referentes teóricos</i>	40
Figura 2 <i>Dimensiones constitutivas de la IAP</i>	58
Figura 3 <i>Ubicación geográfica de Valencia de la Paz</i>	66
Figura 4 <i>Elementos para una pedagogía del cuidado en la práctica docente identificados</i>	87
Figura 5 <i>Elementos necesarios para la co-construcción de una estrategia pedagógica basada en el cuidado</i>	113

Introducción

La presente investigación buscó identificar los elementos temáticos centrales que se deben recuperar en una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente, así como reconocer el proceso de co-construir con estudiantes en ese sentido. Para ellos se desarrollaron los siguientes apartados: en el planteamiento del problema se presenta el contexto desde el cual se vislumbra la necesidad de ahondar en el fomento del cuidado en la práctica docente y la riqueza de la perspectiva colaborativa con estudiantes para consolidarlo como fundamento relacional en la escuela. En el apartado de antecedentes se describen las investigaciones que sirvieron como referente en cuanto a tres elementos: la vinculación de la ética del cuidado con los escenarios escolares, en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos y en el develamiento de las prácticas docentes violentas que se hace necesario cuestionar y erradicar. El marco teórico se exponen las razones por las cuales se decidió abordar la categoría del cuidado desde el enfoque de la ética del cuidado, en tanto elemento central para el cuestionamiento y modificación de las prácticas violentas y adultocéntricas presentes en el quehacer docente, y en tanto factor fundamental para la construcción consciente de paz imperfecta al interior de la escuela. En la metodología se presenta una disertación epistemológica respecto a la manera en que se asumió a los sujetos, se describen en detalle las características del contexto y las participantes, así como las particularidades de la técnica del taller pedagógico, los instrumentos y procedimiento empleados. En el apartado de resultados se da protagonismo a los aportes de las estudiantes en relación con las preguntas del estudio. En la discusión se presenta el análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos, metodológicos y de los antecedentes. Para cerrar con el de conclusiones, en el que se sintetizan las reflexiones producto de la investigación.

Planteamiento del Problema

A finales del siglo XVIII, en los nacientes estados-nación del continente europeo, se desarrolló la Escuela Moderna, una institución de enseñanza elemental masiva creada para atender -en un espacio cerrado y controlado- a los hijos de las clases trabajadoras, con el propósito de enseñarles los hábitos de trabajo, consumo, ahorro y virtud necesarios para la sociedad industrial capitalista (Saldarriaga, 2003). Con el paso del tiempo, la existencia de esta institución se generalizó en los diferentes continentes y abrió camino a múltiples debates y análisis, muchos de los cuáles siguen teniendo vigencia en la actualidad. En ese sentido, en las siguientes líneas se espera hacer un acercamiento a algunos aspectos de dicha institución, para situar las concreciones del caso colombiano y dar cuenta de una de las oportunidades de investigación a que da lugar.

Desde su nacimiento, el devenir de la Escuela ha estado acompañado por discusiones filosóficas profundas respecto a la naturaleza del conocimiento y los mecanismos a través de los cuales el ser humano puede “acceder” a él. En el marco de esas discusiones, los fundamentos de los paradigmas epistemológicos [caracterizados por Habermas como empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social (Ewert, 1991)], han sido apropiados en las prácticas y reflexiones educativas de maneras diversas, lo que ha dado paso a teorías de aprendizaje, modelos pedagógicos y enfoques de enseñanza particulares, que se pueden resumir en los siguientes:

En primer lugar, desde el paradigma empírico-analítico se asume que el mundo está regido por leyes universales de tipo causal, las cuales es necesario descubrir para poder predecir y controlar la realidad, lo que implica que el conocimiento existe fuera del investigador y se puede acceder a él sólo cuando se emplea *el* método adecuado (Ewert, 1991). Esta racionalidad instrumental está muy ligada al empirismo inglés y al asociacionismo aristotélico, que sitúan el

origen del conocimiento en la experiencia sensorial (la observación directa en la naturaleza, la observación indirecta en un cuadro/lámina o la memorización de definiciones) y la posterior asociación de ideas; lo que, en el campo educativo, dio paso a las teorías de aprendizaje de la llamada enseñanza tradicional y a las teorías conductistas (Not, 1994).

Estos dos tipos de teorías del aprendizaje se vinculan al modelo pedagógico heteroestructurante, desde el que se concibe al estudiante como un sujeto pasivo y moldeable que requiere ser transformado desde el exterior por el maestro, quien selecciona y replica las informaciones -descubiertas por los expertos- que son más pertinentes para la transmisión de la cultura o para la estimulación de cambios más o menos permanentes en la conducta; lo que refiere a prácticas educativas repetitivas y memorísticas, de aplicación universal, basadas en el silencio, la disciplina como medio y la escucha sin diálogo (Not, 1994).

En segundo lugar, desde el paradigma histórico-hermenéutico la realidad es vista como un producto de la percepción de los sujetos, cuyo conocimiento (entendido como interpretación) se construye en el marco de sus interacciones; por lo que se hace necesario reconstruir los sentidos que estos sujetos les otorgan a las experiencias vividas para poder comprender a profundidad las situaciones y orientar las prácticas de manera coherente dentro del proceso histórico particular (Ewert, 1991). Este paradigma ha dado lugar a teorías del aprendizaje constructivistas y cognitivistas, que conciben el acto educativo como el ejercicio de las facultades inherentes de los individuos, pues se asume que el aprendizaje es una experiencia intransferible, proveniente de la acción-reflexión, por lo que no puede reducirse a la inducción del entendimiento adulto ni a la repetición y memorización de sus informaciones (Not, 1994).

Las teorías constructivistas y cognitivistas, expresadas en la llamada Escuela Nueva o Activa, se vinculan al modelo pedagógico autoestructurante, pues conciben que la transformación

de los sujetos se origina en su propio interior, de ahí que el centro del acto educativo pasen a ser los estudiantes, entendidos como sujetos activos de creación que, al desarrollar sus capacidades, reestructuran sus conocimientos y reconfiguran sus prácticas; en este proceso el papel de los maestros es el de orientar la comprensión de las situaciones y facilitar las condiciones propicias para estimular el desarrollo individual (Not, 1994).

Y, en tercer lugar, desde el paradigma crítico-social se entiende que las injusticias y desigualdades propias de la realidad actual son producto de procesos históricos concretos, que han sido ocultados para hacerlas ver como condiciones naturales e inmutables, por lo que, con el conocimiento lo que se busca es develar las relaciones de poder en el marco de las cuales los colectivos han construido/modificado la realidad, para así posibilitar los procesos de emancipación (Ewert, 1991).

Estos postulados han dado paso a teorías de aprendizaje críticas, que conciben a maestros y a estudiantes como sujetos políticos capaces de construir conocimiento y aportar a las transformaciones sociales en el marco de relaciones dialógicas, por lo que se vinculan al modelo pedagógico interestructurante, en el que los sujetos son entendidos como constructores de conocimiento/realidad, en el marco de relaciones de poder particulares, y la educación es concebida como actividad intrínsecamente moral y política encaminada al análisis de la realidad, para comprenderla y transformarla.

Ahora bien, esta diversidad de paradigmas, teorías de aprendizaje, modelos pedagógicos y enfoques de enseñanza presenta una existencia conjunta, es decir, estos elementos están relacionados de manera compleja en las prácticas y realidades educativas cotidianas de cada sociedad, por lo que se hace necesario profundizar en las características particulares de cada contexto. En el caso colombiano, los fundamentos epistemológicos del paradigma empírico-

analítico se han articulado con los postulados metodológicos de la escuela activa y, en algunos casos, con los propósitos de las teorías críticas. Un ejemplo de esta situación se puede ver en el propósito que a comienzos del siglo XX se le asignó oficialmente a la educación colombiana, “formar un niño activo, en una escuela alegre, con maestros amorosos y dotados de conocimientos científicos sobre la infancia, y con métodos pedagógicos (...) antiverbalistas y antimemorísticos” (Saldarriaga, 2003. p 23-24), el cual estuvo acompañado, en la práctica, por métodos de la enseñanza tradicional.

En el marco de esa coexistencia compleja de postulados, se hace evidente que las teorías educativas no bastan -por sí solas- para comprender la práctica escolar cotidiana, de manera general. Y, en el caso particular colombiano mucho menos, puesto que en él las experiencias educativas se han entrelazado, además, en un contexto particular de múltiples y variadas violencias e iniciativas de paz.

Cuando se habla de violencias, en plural, es porque se retoman los postulados planteados por Galtung (2016), según los cuales se pueden diferenciar tres tipos de violencias: 1. La violencia directa, que hace referencia a los actos que dañan a otros de manera física, 2. La violencia estructural, que se refiere a las condiciones de vida que le impiden a una parte importante de la sociedad la realización plena de sus potencialidades, y 3. La violencia cultural, referida a las ideas, creencias y juicios de valor que legitiman a las otras dos y las hacen parecer naturales e inmodificables. En el caso colombiano, esas violencias han dejado hondas huellas en las mentalidades y los comportamientos de las personas. Las cuales van desde la experimentación de la miseria, la desigualdad en la repartición de las tierras, el desempleo generalizado, el hambre, las muertes, desapariciones y secuestros, hasta el posicionamiento de

discursos guerreristas que niegan la dignidad humana para todos (Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas, 2015),

Sin embargo, esas huellas profundas no han determinado el conjunto de las decisiones de vida de los colombianos, por lo que, en el país también se han gestado diversas propuestas de construcción de paz, que incluyen múltiples diálogos entre la institucionalidad y los grupos alzados en armas, entre los que se encuentran los realizados por el gobierno de Belisario Betancur y las guerrillas del M-19, FARC-EP, ADO y EPL entre 1982 y 1986; o los llevados a cabo entre el gobierno de Virgilio Barco y las guerrillas entre 1986 y 1990, que dieron como resultado la dejación de armas por parte del M-19; o los iniciados entre el gobierno de Andrés Pastrana y las FARC-EP entre 1998 y 2002; o los adelantados por el Gobierno de Álvaro Uribe y las AUC entre 2002 y 2005 (Arias, 2008).

Y variadas propuestas populares de construcción de paz, que van desde la resistencia civil en medio del conflicto armado, como la presentada en Samaniego-Nariño y en Las Mercedes-Norte de Santander (Mouly y Hernández Delgado, 2019); pasan por propuestas educativas para la paz, como la educación intercultural planteada por la comunidad Kogui en la Sierra Nevada de Santa Marta, experiencias teatrales vinculadas a la paz en Tumaco y Norte de Santander, y experiencias educativas tendientes a la construcción de paz en San Vicente del Caguán (Hernández Delgado, 2018); y se materializan también en experiencias pacifistas emanadas del empoderamiento comunitario, como es el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC y de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare - ATCC (Hernández Delgado, 2014).

Lo hasta ahora dicho, invita a investigar respecto a las manifestaciones concretas de los diferentes postulados filosóficos, teóricos y educativos, en el marco de las particularidades de cada escenario al que se busque referirse. Si, adicionalmente, se parte del convencimiento de que

la escuela puede consolidarse como escenario de cuidado y realización de las potencialidades humanas y que para lograrlo se requieren los aportes y esfuerzos de todos los sujetos involucrados en sus procesos; esto lleva a poner en evidencia, de manera explícita, que existen ciertas prácticas en la escuela que van en contravía de ese propósito. Puesto que visibilizarlas es un paso necesario para poder entenderlas, cuestionarlas y desarticularlas. Un ejemplo de esto (el que motivó la presente investigación, aunque lastimosamente no es el único) es el hecho de que los docentes, incluso los que defienden a las pedagogías críticas, también pueden ser agentes generadores de violencias en los espacios educativos (Gallego et al, 2016).

Esta es una afirmación que, tomada a la ligera, puede malinterpretarse fácilmente. No se busca con ella demeritar la labor docente ni la validez de sus modelos, sino poner en evidencia una de las tantas consecuencias de las violencias estructurales, directas y simbólicas que han afectado y afectan a los colombianos: la naturalización de prácticas violentas en espacios cotidianos como lo son las escuelas, las cuales involucran el silenciamiento de los aportes de los estudiantes. Para, así, poder abordar y transformar dicha realidad en beneficio del bienestar de la comunidad educativa en su conjunto.

Dicho bienestar se presume que podría estar vinculado al posicionamiento de la ética del cuidado en tanto fundamento de las relaciones escolares. De tal forma que la desarticulación de prácticas violentas pueda ir de la mano de la consolidación de prácticas de cuidado reflexionadas, acordadas y asumidas por todos los sujetos involucrados en la cotidianidad de la escuela. Las cuales podrían verse reflejadas en la consolidación de las bases para una futura propuesta pedagógica de formación para los docentes, en la que los aportes de los estudiantes sean protagonistas.

Es en ese sentido que se desarrolla el presente estudio, con la intención de indagar, por un lado, ¿Cuáles son los elementos temáticos centrales que se deben recuperar en una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente? Y, por otro, ¿Cómo co-construir con estudiantes una estrategia pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente? Se busca con esto contribuir con la construcción colectiva de espacios de formación docente basados en el cuidado y el reconocimiento de lo que los estudiantes tienen por decir.

Objetivos

General

- Identificar los elementos temáticos centrales que se deben recuperar en una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente.
- Reconocer el proceso de co-construir con estudiantes una estrategia pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente.

Específicos

- Reconocer las prácticas relacionales de cuidado entre docentes-estudiantes para la construcción de una propuesta pedagógica del cuidado.
- Establecer estrategias pedagógicas proclives para la promoción relaciones de cuidado en la escuela.
- Explorar las formas de involucramiento con las que estudiantes participan comprometidamente en la co-construcción de una estrategia pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente.
- Dilucidar las formas de relación que promuevan ejercicios de co-construcción de una propuesta pedagógica para una escuela de cuidado

Justificación

Por intuición se puede suponer que la violencia no es necesaria en los escenarios educativos, pero se requiere de procesos investigativos situados y rigurosos para poder identificar las diversas maneras en que se presenta, de tal forma que se puedan desnaturalizar sus presencias, apreciar las múltiples ventajas que puede acarrear su desarticulación y animarse a intentar posicionar prácticas alternativas (Gallego et al, 2016). En este sentido, reconocer las manifestaciones de la violencia, desde la perspectiva relacional y de la cotidianidad de la ética del cuidado (Gilligan, 2003), se hace necesario porque posibilita la comprensión de los procesos que intervienen en su consolidación y reproducción para, posteriormente, cuestionarlos y proponer alternativas de cuidado adecuadas para su desmonte. Por lo que, cobran validez todos los estudios enfocados a identificar los fundamentos de las violencias y del cuidado presentes en los escenarios educativos, de tal forma que se contribuya coherentemente al desmonte de los primeros y el fomento de los segundos.

Tanto las prácticas violentas, como las prácticas de cuidado, son construcciones sociales, es decir, se pueden aprender (Comins, 2009). Por lo que, si bien las relaciones basadas en el cuidado mutuo son una posibilidad dentro de la realidad escolar, su existencia no se puede dejar en manos del azar. De ahí la necesidad de consolidar propuestas educativas tendientes al aprendizaje basado en el cuidado y a la consolidación de condiciones que le permitan una realización plena a todos los sujetos que interactúan en la escuela. Sin embargo, se considera que la pertinencia y eficacia de dichas propuestas depende en buena medida del grado de compromiso e identificación que la población pueda desarrollar frente a ellas. Lo que deja ver que, debe tratarse de alternativas acordes a los contextos particulares, emanadas de procesos de investigación situados y que reconozcan el valor de los aportes de todos los sujetos intervinientes

en el proceso educativo, en especial de aquellos que han sido tradicionalmente excluidos: los estudiantes y sus percepciones de la realidad.

En ese camino, se encuentra que las expresiones y formas de violencia ejercidas por los docentes son una realidad compleja que amerita un abordaje urgente, pero de la que poco se habla; puesto que las investigaciones sobre violencia escolar suelen centrarse, ya sea en los estudiantes, en tanto agentes violentadores de sus pares o incluso de los docentes, o en los docentes, en su rol de mediadores o agentes de intervención y solución. En ese sentido, la visibilización de la violencia propiciada desde la práctica docente es un paso necesario en el camino hacia la comprensión que se necesita para prevenirla, transformarla y erradicarla (Gallego et al, 2016). Sin embargo, es un paso que necesita de otros pasos para propiciar transformaciones más profundas, tales como el trabajo colaborativo entre maestros y estudiantes con el propósito de co-construir desde la diferencia en pro del bienestar colectivo.

Adicionalmente, en los procesos educativos y en el comportamiento y desarrollo de los estudiantes, influyen de manera importante las prácticas y las actitudes de los maestros, lo que hace urgente la reflexión profunda respecto al quehacer docente, como lo sugiere Bringiotti (2008), quien ha encontrado que dichas prácticas y actitudes provienen de los procesos de socialización y formación a los que han estado expuestos desde sus años de infancia. Los cuales se relacionan con diversas teorías y apuestas, así como con no pocas experiencias de subordinación y silencio, y con recurrentes carencias de espacios para el reconocimiento de sus propias necesidades formativas. En este sentido, la presente investigación considera pertinentes los espacios de reflexión que promuevan el cuidado desde el reconocimiento de los docentes, en tanto sujetos con una capacidad inacabada de aprender sobre cómo mejorar su práctica, y de los estudiantes, en tanto sujetos con aportes valiosos para el proceso formativo de sus maestros.

Así mismo, es preciso resaltar el carácter inacabado de la formación docente, no como falencia, sino todo lo contrario, como posibilidad de reinención y creación constante. Estudios como el de Bringiotti (2008) han encontrado que tanto las prácticas de los docentes como los imaginarios que las sustentan pueden ser modificadas cuando se dan esfuerzos intelectuales y emocionales consistentes con esa intención. De ahí que, cobre sentido que se despliegue toda una investigación con el objetivo de indagar los fundamentos de una propuesta pedagógica que permita potenciar las prácticas de cuidado ejercidas por los docentes y, al mismo tiempo, que permitan desmontar las prácticas de violencia. Sobre todo si se trata de un estudio que se fundamenta en los aportes que los estudiantes tienen por hacer al respecto.

En cuanto a la definición de las prácticas del cuidado en la escuela, se encuentra que dentro de cada contexto se debe promover la discusión sobre sus significados e implicaciones (Noddings, 2009); la bibliografía suele recomendar que los docentes reflexionen en colectivo y emprendan acciones conjuntas, lo que trae enormes beneficios para los estudiantes. Por lo que, en el presente estudio, se propone -además- promover la participación de las opiniones de los estudiantes en esas reflexiones y la inclusión de sus propuestas en la definición de acciones a realizar por la comunidad educativa. Al basarse en un proceso colaborativo, de construcción conjunta entre estudiantes y docentes, esta investigación contribuye en el reconocimiento de las voces de los jóvenes en lo que respecta a la realidad escolar, no como agentes receptores-pasivos, sino como sujetos reflexivos, propositivos y conscientes de las relaciones propias del proceso educativo que les concierne. Lo que puede enriquecer la perspectiva teórica del acto educativo en sí.

Antecedentes

A continuación, se presentan los estudios empíricos cuyos enfoques, metodologías, hallazgos y propuestas representaron un aporte especialmente significativo para el presente estudio. Dichas investigaciones se describen agrupadas en función de tres enfoques fundamentales, los cuales fueron los profundizados a lo largo de la investigación: 1. La apropiación teórica de la ética del cuidado en los escenarios educativos, 2. El reconocimiento explícito de las voces de las infancias y las juventudes como sujetos activos en los procesos investigativos, y 3. La identificación de las prácticas docentes que impiden o posibilitan el establecimiento de relaciones basadas en el cuidado.

Ética Del Cuidado Vinculada a la Educación

La ética del cuidado es un enfoque relativamente reciente dentro de la investigación social, cuyas presencias más notorias están en los estudios relacionados con la enfermería y el cuidado del cuerpo. Sin embargo, este enfoque también ha empezado a abrirse un camino modesto, pero significativo dentro del campo de la educación. En él sobresale la pluralidad de escenarios con los que se le puede vincular, tales como: la educación preescolar, religiosa, sexual, musical y la educación física. A continuación, se presentan los estudios que, desde esas perspectivas, nutrieron a la presente investigación.

Las Éticas del Cuidado al Servicio de la Formación Integral en la Educación Preescolar a Partir de un Estudio Realizado en el Colegio San Bartolomé La Merced.

Con la intención de optar por el título de licenciada en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, Díaz Prado (2009) investigó entre agosto del 2008 e inicios del 2009 la

presencia de las éticas del cuidado en los procesos de formación preescolar en el colegio San Bartolomé la Merced, en Bogotá – Colombia. La autora planteó, por un lado, que la crisis ambiental global, vinculada al mal uso de los recursos y a la creación de instrumentos nefastos que atentan contra las diferentes formas de vida, devenía de la pérdida de la dimensión afectiva en los procesos de formación de los individuos; y, por otro lado, que la escuela podía enriquecer dichos procesos, por medio de propuestas pedagógicas tendientes a (1) la formación integral, (2) la búsqueda del verdadero sentido de la vida y (3) el reconocimiento de los otros como merecedores de cuidados. Por lo que, se propuso hacer una reconstrucción teórica de las categorías del cuidado y la formación integral, para proceder a evidenciar los vínculos entre ambas en la realidad educativa, y proponer tres estrategias educativas concretas para el fomento del cuidado del cuerpo, el espíritu y el entorno.

Díaz Prado (2009) definió que el punto central de las éticas del cuidado, como enfoque educativo, era el establecimiento de relaciones de cariño que motivaran la preocupación por el bienestar de los demás en todas sus dimensiones (corporal, espiritual, intelectual, relacional, cultural, ambiental y social). Y aclaró que, la realización plena de cada ser humano dependía del desarrollo armónico de dichas dimensiones, en un proceso de formación integral permanente. Así, a partir de (1) la observación de la práctica educativa, (2) del análisis documental de los principios, planes y programas del colegio, y (3) de entrevistas en profundidad y diálogos informales con tres docentes de ética y filosofía del grado preescolar, la autora encontró que las éticas del cuidado tenían algunas presencias en las relaciones escolares fomentadas en los niños, estaban nombradas en los principios y fundamentos educativos del colegio y eran un tema de interés para los docentes, pero que no presentaban una apropiación profunda y sistematizada

como fundamento pedagógico. Por lo que, elaboró la propuesta de tres talleres para fomentar de manera específica el cuidado en las dimensiones corporal, espiritual y social.

Esta investigación resultó especialmente significativa en tres sentidos: en lo metodológico, el principal aporte fue el abordaje de las éticas del cuidado en el escenario educativo desde las experiencias relacionales observadas, puesto que señaló un posible camino para continuar y profundizar los análisis, a través de la observación participante a largo plazo. En el aspecto epistemológico, inspiró la ampliación del espectro de los sujetos con quienes investigar, debido a que la población estudiada estuvo compuesta exclusivamente por docentes, pero se señaló transversalmente la importancia de la población infantil y sus procesos de aprendizaje y relacionamiento; de ahí que haya motivado la curiosidad por investigar, además, con otros actores de la práctica educativa como lo son los estudiantes mismos. Y en el referente teórico, planteó la necesidad de profundizar en las reflexiones respecto a cómo se entiende a la ética del cuidado, ya que la autora abordó en plural el concepto, para remarcar la importancia de cada dimensión (espiritual, corporal, relacional, etc.), lo cual generó cuestionamientos respecto al concepto en sí mismo.

Hacia una Ética del Cuidado: Deconstruyendo la Violencia Religiosa en los Procesos Educativos.

En el año 2013, la Universidad Nacional de Costa Rica publicó una *Guía didáctica para la prevención de la violencia religiosa contra las personas menores de edad*, desarrollada en el marco del proyecto “*Religión y niñez hacia una cultura de paz*” de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión y la Asociación Roblealto. El objetivo de esta propuesta fue estimular el quiebre en el ciclo de violencias (física, psicológica, emocional, simbólica, cultural y material)

presente y justificado en los escenarios religiosos y educativos contra la población infantil. Por lo que, los investigadores pusieron el foco en develar las profundas heridas que ha dejado el relacionamiento vertical y jerárquico propio del androcentrismo y del adultocentrismo, heredado y naturalizado de generación en generación, a partir del cual las mujeres y las infancias han ocupado una posición subordinada, secundaria e irrelevante en la sociedad y en la toma de decisiones familiares, educativas, religiosas y políticas. Entonces, la guía didáctica fue una estrategia pedagógica tendiente al desmantelamiento de esos esquemas mentales violentos y a la construcción de escenarios de educación religiosa basados en los postulados de Rubem Alves y Leonardo Boff.

El grupo investigador retomó, por un lado, la propuesta de Alves (2000) referente a la necesidad de reconocer la importancia de la palabra, el cuerpo y el juego en los procesos formativos e inventar nuevos lenguajes educativos de comunión, cuidado y respeto, como posibilidad para gestar procesos sin violencia ni sacrificios; y, por otro lado, hizo eco de los postulados de Boff (2008) referentes a la importancia de valorar la compasión y el cuidado al servicio de la vida, en tanto fundamentos de las relaciones humanas, dadas entre seres absolutamente dependientes de otros y, al mismo tiempo, inmensamente capaces de hacer algo por el bienestar de esos otros. A partir de ellos, diseñaron veinte talleres para promover la educación desde la ternura, en torno a cuatro círculos de conversación referentes a las imágenes que los participantes tuvieran de Dios, de la niñez, de las violencias educativas y de las prácticas no violentas. En cada uno de los cuales describieron los objetivos, dinámicas y materiales particulares más pertinentes para cada uno de los cinco grupos poblacionales abordados (niños y niñas; adolescentes; jóvenes mayores de edad; madres, padres y cuidadores; y maestros y maestras). Adicionalmente, construyeron una caja de herramientas con textos y materiales que

pueden servir de apoyo para la planeación de encuentros futuros, y un modelo de instrumentos de evaluación participativa de los espacios.

En términos epistemológicos, esta propuesta subrayó la presencia paradójica de la violencia en los espacios educativos religiosos, lo que indicó la necesidad de cuestionar las experiencias específicas, para identificar las raíces de las violencias y proponer alternativas metodológicas situadas que conduzcan al establecimiento de prácticas fundadas en el respeto y el buen trato; lo que puso en el centro del estudio las vivencias de los menores de edad y señaló la importancia del reconocimiento de sus sentires para la consolidación de otras realidades. Y, en términos metodológicos, enfocó la preparación, el desarrollo y la evaluación de cada taller a las necesidades, sentimientos, experiencias y aportes de la población a la que iban dirigidos, lo que indicó las ventajas de promover la participación voluntaria y activa de los sujetos. Ambos aspectos pasan a ser inspiración para la presente investigación.

Educación Sexual Integral con Adolescentes desde la Ética del Cuidado. Integrando la ESI a Partir de Escenas Cotidianas.

En Argentina en el año 2016, en el marco de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), del programa de investigación de la Universidad Nacional de Quilmes “*Problemáticas del cuidado: metamorfosis socio- culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos*”, y del proyecto “¡De sexo sí se habla!”; Gosende et al. (2017) buscaron fomentar en adolescentes una educación sexual con libertad, respeto a la diversidad, afectividad y salud, desde la perspectiva de la Ética del Cuidado. A partir de los postulados teóricos de Gilligan (2003 y 2013), Boff (2002), Fernández Herrería y López López (2010) y Castillo Cedeño I., Castillo Cedeño R., Flores Davis y Miranda Cervantes

(2015), los autores propusieron una pedagogía del cuidado, basada en un aprendizaje vivencial e interpersonal, para transmitir los contenidos y valores de la ESI.

A cerca de 450 estudiantes secundarios de la Región Educativa IV se les presentaron cinco escenas referentes a siete temáticas (estereotipos de género; mitos y creencias sobre sexualidad; iniciación sexual; salud reproductiva; maternidad y paternidad responsables; discriminación y violencia de género; y cuidado y respeto en la red y las redes sociales), las cuales debían analizar a partir de preguntas orientadoras. De las discusiones y respuestas presentadas, los autores encontraron dos aspectos a mencionar. Por un lado, que la implementación de la ESI desde el enfoque del cuidado, además de claridades conceptuales, había motivado la gestación de un cambio de paradigma cultural en los estudiantes, los docentes y las familias participantes, basado en el reconocimiento de los mitos existentes en términos de sexualidad y cuidado y las distorsiones relacionales que estos generaban. Por otro lado, que tal logro se debía al establecimiento de vínculos de cuidado en medio de los talleres mismos.

Esta investigación puso en evidencia la necesidad del cuidado como práctica dentro del proyecto mismo de investigación, puesto que, al sentirse cuidados, los participantes pudieron aprender cómo cuidarse y cómo cuidar a los demás, lo que demarcó la relevancia del aprendizaje desde el ejemplo y la interacción, aspectos que se espera retomar en el estudio actual. Y, en términos pedagógicos, planteó el reto de repensarse la implementación de proyectos nacionales por medio de estrategias que logren trascender lo conceptual y aporten a la reconfiguración cultural intergeneracional, aun con todos los obstáculos que eso pueda implicar. En este sentido, sobresale de manera significativa el tránsito que lograron hacer desde lo teórico de la ética del cuidado hacia lo pedagógico y lo vivencial de la misma, lo cual pasa a ser una inspiración para el presente proyecto.

Ética del Cuidado: Una Propuesta para la Convivencia Escolar desde la Educación Musical y la Educación Física.

En el proceso para optar por el título de Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Ariza y Muñoz (2016) se propusieron indagar por el sentido que algunos estudiantes y profesores de las instituciones educativas distritales Santa Bárbara y Ciudad de Montreal, en Bogotá – Colombia, le daban a la ética del cuidado y la relación que podía tener con la transformación de las problemáticas presentes en la convivencia escolar, para poder estructurar alternativas metodológicas propicias para el bienestar y el buen vivir. De esa manera, inscribieron su investigación en el enfoque biográfico narrativo y basaron sus análisis en los relatos de dos docentes de música, dos docentes de educación física y doce estudiantes, escogidos a través de un muestreo de conveniencia intencional. Para recolectar la información emplearon tres técnicas: 1. Entrevistas narrativas estructuradas (individuales para los docentes y por grupos focales para los estudiantes), 2. Autobiografías de los dos investigadores, y 3. Revisión documental de los manuales de convivencia y los lineamientos curriculares de los colegios mencionados.

En un primer momento, los autores realizaron una revisión teórica de las categorías del cuidado, su relación con la escuela y la normatividad educativa, y de la didáctica. En un segundo momento, expusieron las facilidades particulares que ofrecían la educación artística musical y la educación física para abordar e interiorizar las prácticas del cuidado en los escenarios educativos. En un tercer momento, remarcaron la importancia de tener en cuenta los postulados de Noddings (1992) en lo referente al fomento de la ética del cuidado en la escuela, y de Boff (1999) en lo que respecta a la urgencia de una educación basada en las diversas dimensiones del cuidado (del

planeta, del espíritu, del cuerpo, del otro, de sí). En cuarto lugar, presentaron los hallazgos del ejercicio analítico del trabajo de campo. Y, por último, elaboraron dos propuestas didácticas para intervenir las problemáticas de la convivencia escolar, disminuir los niveles de agresividad y maltrato, e inspirar la práctica constante del cuidado; en ellas, presentaron actividades lúdicas específicas para lograr que los estudiantes se sintieran atendidos en sus necesidades y que, a partir del ejemplo, aprendieran a cuidar de otros en el marco de las clases. De manera complementaria, señalaron la importancia de sistematizar las prácticas educativas específicas, puesto que hacerlo facilitaba la autorreflexión y el replanteamiento de acciones, en pro de transformar la escuela en un escenario de bienestar en el que primaran las manifestaciones afectivas y la preocupación por el ser.

Esta investigación aportó principalmente en dos sentidos: en términos teóricos, gracias a la amplitud de las obras referenciadas en relación con la apropiación de la ética del cuidado en los espacios escolares y, debido al planteamiento explícito de la necesidad de que el maestro enseñe a cuidar desde el ejemplo, es decir, que fundamente su práctica en el ejercicio constante del cuidado, lo que se convirtió en una invitación para las investigaciones futuras a profundizar respecto a cómo lograrlo. Y en términos metodológicos, señaló la necesidad de que las investigaciones ahondaran en el trabajo en grupo, es decir, en el establecimiento de diálogos entre estudiantes y docentes respecto al cuidado, el respeto y el amor. En este sentido, aportó en el reconocimiento de las voces de las infancias y las diversas expresiones de sus experiencias.

Investigación con Estudiantes

Dentro del enfoque cualitativo de la investigación social, resulta de fundamental importancia la participación activa de la población, puesto que se les asume como sujetos portadores y creadores

de conocimiento. Es indispensable investigar *con* y no sólo *sobre* ellos. De ahí que, en las investigaciones sobre educación se encuentre una amplia bibliografía relacionada con la perspectiva de los docentes, que son las que la llevan a la práctica; y que, aunque es menos frecuente, se encuentren algunos estudios relacionados con la perspectiva de los estudiantes. Estos últimos, representaron un referente importante para el presente estudio y es por eso que a continuación se presentan las investigaciones en las que los jóvenes y las infancias son entendidos como protagonistas dentro del proceso de construcción de conocimiento. A continuación, se presentan algunas de ellas que aportan al estudio.

Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes.

En Chile, Potocnjak et al. (2011) se propusieron abordar la violencia escolar desde la perspectiva de los adolescentes, a través del método de la teoría fundamentada. Estos autores buscaron construir una teoría explicativa del fenómeno de la violencia escolar entre pares, a partir de las categorías emergentes de los relatos de los estudiantes. Para lo cual, realizaron entrevistas individuales y grupales, semiestructuradas en profundidad, a una muestra intencionada de veintiocho estudiantes, entre los once y los catorce años de edad, de tres colegios de la Región Metropolitana.

A partir del análisis de esos relatos, encontraron que la violencia era significada por los adolescentes como una manera de posicionarse socialmente, de lograr estatus grupal y popularidad. En este sentido, se hizo énfasis en la necesidad que los jóvenes tenían de contar con espacios identitarios y protectores, que les permitieran consolidar vínculos de pertenencia y aceptación. Dichas necesidades socio-afectivas fueron relacionadas por los investigadores con la

demanda de estructura, contención y orientación propia de la adolescencia. Sin embargo, lo que los estudiantes percibían de parte de sus profesores era una invisibilización de sus necesidades, ligada a la naturalización de las agresiones y a la ausencia de empatía. En el esquema explicativo construido en la investigación, se evidenció una responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes en la emergencia de la violencia escolar, debido a que la decisión de los jóvenes de involucrarse o no en ella habría estado vinculada al deseo de llamar la atención de los adultos y llenar el espacio del apego social y emocional propio de esa etapa de la vida.

En términos teóricos, este estudio significó un aporte importante porque resaltó la importancia del sano desarrollo vincular adolescente, el cual se ve enriquecido cuando las relaciones con los adultos que los rodean involucran el reconocimiento, la confirmación y la diferenciación; lo que señaló una perspectiva a tener en cuenta en la construcción de futuras propuestas pedagógicas. Y, en términos metodológicos, llamó la atención respecto a la necesidad de contemplar la subjetividad de los estudiantes y los sentidos que estos otorgan a su experiencia cotidiana, a la hora de investigar las realidades propias de los escenarios educativos; puesto que hacerlo entregó importantes elementos para la comprensión y conceptualización de la realidad, al mismo tiempo que motivó la consolidación alternativa para su transformación.

Cooperar para Enseñar, Aprender Cooperativamente.

En España, dos profesores de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, García-Fernández y García-Medina (2015), desarrollaron y analizaron una experiencia de enseñanza colaborativa, junto con los estudiantes de los últimos años de los grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Social. Debido al convencimiento de que el discurso teórico carente de prácticas coherentes con el

mismo constituía un ejercicio inútil que desacreditaba los postulados que cree pregonar, los autores buscaron visibilizar las ventajas propias del trabajo conjunto en los escenarios escolares, a partir de la preocupación por alcanzar cierta coherencia entre el discurso pedagógico vinculado al aprendizaje colaborativo y la pedagogía crítica, y la práctica educativa inmersa en barreras contextuales como el individualismo y aislamiento docente, la competitividad y la fragmentación curricular.

Mediante un modelo coordinado del trabajo docente y cooperativo del ejercicio estudiantil, los autores buscaron hacer de cada grupo de estudiantes una comunidad corresponsable de aprendizaje dialógico. Por un lado, los profesores unificaron asignaturas y realizaron de manera conjunta, acorde a los postulados de las pedagogías críticas, la selección de contenidos, el establecimiento de objetivos y la planeación de las clases. Y, por otro lado, propusieron a los estudiantes espacios de aprendizaje y evaluación colaborativos, orientados al trabajo conjunto, y alejados de los exámenes acumulativos individuales. Esta experiencia les permitió alcanzar un incremento de la atención mantenida a lo largo del curso por los estudiantes, una mayor cohesión de los grupos de estudio y unos niveles mayores de satisfacción personal, profesional, intelectual y emocional en el ejercicio de la práctica docente

Esta propuesta resulta inspiradora en términos epistemológicos, puesto que invita a reflexiones profundas respecto al papel de la colaboración en los escenarios educativos. En este caso, los autores asumieron la colaboración como sinónimo de la coordinación y articulación del trabajo docente y también entendieron la ayuda mutua y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes como algo relevante. Lo que motivó la curiosidad frente a las ventajas e implicaciones de la posibilidad de que la colaboración se pudiera dar también entre los docentes y los estudiantes, al mismo nivel.

Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz. Una Experiencia de Paz Imperfecta desde la Potenciación de Subjetividades Políticas.

En su tesis doctoral, dentro del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y la Universidad de Manizales, Loaiza (2016) se propuso reconocer las voces de los niños, las niñas y los jóvenes en tanto sujetos políticos activos y con capacidad de participación pública. Esto con el objetivo de contribuir a que tuvieran actitudes, imaginarios y prácticas favorables para la paz y la reconciliación. Como estrategia para lograr este objetivo le aportó al fortalecimiento de los potenciales afectivos, comunicativos, éticos, creativos y políticos de los participantes, a través de una metodología lúdico-artística basada en cuatro principios (acción cooperada, continuada, proactiva y reflexión integral) y desarrollada en torno a talleres formativos con participación de niños desde la primera infancia.

A través de dicha estrategia, Loaiza logró develar algunas de las maneras a través de las que se pueden escuchar las voces -tradicionalmente omitidas- de los niños, niñas y adolescentes en relación con la política y la participación ciudadana, aun en medio de una cultura violenta, que niega a los sujetos como actores políticos en la construcción de sociedad. Al mismo tiempo que, sistematizó discusiones en torno a las nociones de paz, violencia y participación política democrática, en las que los niños intervinieron activamente, lo que significó un cambio de enfoque investigativo importante.

Dicha propuesta resultó especialmente relevante, debido a que logró poner en evidencia los múltiples beneficios que traía *desmitificar* la figura del adulto como único poseedor de saber y poder. Entre dichos beneficios sobresalió la posibilidad de percibir a las infancias y las juventudes en tanto *legítimos otros*. Lo que se tradujo en procesos de democratización en la

participación política y motivó la inquietud respecto a cómo podría gestarse un proceso de democratización similar en relación con las prácticas e imaginarios del cuidado en los escenarios educativos.

Caminado Hacia una Cultura de Paz.

Los docentes de la Institución Educativa Salen (2018), en la zona rural de Isnos (Huila-Colombia), propusieron la construcción de una cultura de paz con la comunidad educativa, desde la ética (en tanto posición frente al mundo y decisiones/acciones a partir de esa posición), el arte (en sus atributos emancipadores y restauradores) y la memoria histórica (entendida como herramienta de visibilización que permite comprender qué pasó, por qué pasó y qué decisiones se pueden tomar para lograr que no vuelva a ocurrir); por lo que promovieron y acompañaron un ejercicio de investigación de la memoria local realizado por los estudiantes de bachillerato.

Por medio de ejercicios de pintura, música y artes escénicas, lograron desdibujar la percepción de que la paz era un tema de especialistas y académicos, para posicionarla en el escenario colectivo en tanto el ejercicio de un ambiente amable en el que se podían gestar procesos de sanación de las violencias y transformar realidades. Lograron, también, que los estudiantes se atrevieran a hablar, a explorar, a preguntar y a aprender por sí mismos qué era lo que había ocurrido en sus territorios y con sus familiares; lo que generó mejoras en los mecanismos de diálogo y autoconocimiento de la población.

Dicha investigación aportó principalmente en dos sentidos: en términos pedagógicos, mostró cómo las instituciones educativas también pueden generar escenarios de discusión, debate, investigación y conocimiento en lo referente a la construcción de paz. Y, en términos metodológicos, resultó central el protagonismo que se reconoció a los aportes de los estudiantes,

en tanto investigadores activos, que no sólo reciben informaciones, sino que también pueden construir conocimientos importantes en beneficio del bienestar propio y comunitario.

La Escuela como Escenario de Violencias y Aprendizajes

Como señalaron algunas de las investigaciones ya referenciadas, en la realidad educativa se pueden vivenciar experiencias paradójicas de violencia, que contradicen los postulados pedagógicos y teóricos mencionados en el capítulo de Planteamiento del Problema, y que no son fáciles de identificar y abordar. Por lo que, resultan significativos los estudios que muestran caminos posibles para visibilizar, comprender y transformar dichas paradojas. A continuación, se presentan las investigaciones que sirvieron como referente en ese sentido.

De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela.

A finales del siglo XX, se llevaron a cabo algunos estudios etnográficos que buscaron indagar por los mecanismos de construcción cotidiana de las escuelas primarias en diversos espacios de México. Uno de esos estudios fue realizado por Rockwell (1997) quien analizó la interacción, prácticas y percepciones de los diversos sujetos cuya participación diaria tenía injerencia en la vida escolar. En su investigación, esta autora recurrió a herramientas antropológicas, como la descripción de la otredad desde la etnografía, para analizar la vida cotidiana de la escuela, la cual asumió como escenario de la práctica educativa y, al mismo tiempo, como fértil y pertinente escenario para la investigación pedagógica, puesto que en ella los niños permanecen 5 horas al día, 200 días al año, durante 6 años de su vida infantil y eso deja huellas importantes en sus procesos formativos.

Rockwell (1997) se apoyó en estudios etnográficos de varios países para precisar problemas y situar análisis y debates en términos teóricos, pero dejó claro que “*sólo la estancia en las escuelas permitió resaltar contenidos relevantes y reconstruir procesos significativos*” (p. 8). Este hallazgo resultó significativo porque logró develar que eran las experiencias internas de cada escuela (de cada uno de sus maestros, alumnos y padres) y el conjunto de relaciones y prácticas particulares que en ellas y entre ellos se desarrollaban, las que condicionaban el carácter de lo que era posible aprender o no respecto a su funcionamiento.

Además, resultó especialmente enriquecedor el hallazgo de la autora respecto a que en la escuela se desarrollaban procesos de apropiación de tradiciones pedagógicas diversas por parte de los docentes. Pues, si bien la escuela no era una realidad inmutable, sí se presentaba como una realidad hecha cuando un maestro nuevo llegaba a ella, por lo que ese maestro aprendía lo que allí se acostumbraba, o dicho en palabras de la autora, “*se socializa mediante las opciones, sugerencias, presiones y consejos diarios que le presentan sus colegas, así como por las reacciones de los padres y alumnos*” (p. 26). Lo que puso en evidencia que los docentes -en la realización de su labor- estaban inmersos en un constante aprendizaje, influido también por sus estudiantes, lo que tiene el mérito de motivar y legitimar los procesos de investigación en el aula relacionados con esos procesos de socialización y aprendizaje de los maestros en ejercicio.

Algunas Recurrencias Detectadas en las Dimensiones Institucionales a Partir del Enfoque de las Múltiples Violencias.

En el marco de una investigación colectiva publicada con el título de “*Violencia cotidiana en el ámbito escolar. Algunas propuestas posibles de prevención e intervención*”, Bringiotti (2008), la editora de dicha publicación, presentó un análisis enfocado en dos aspectos del ámbito escolar (el

material y las relaciones interpersonales), con el objetivo de comprender el funcionamiento de las múltiples violencias que allí se vivían. En cuanto al espacio físico, encontró que las condiciones materiales comunicaban y otorgaban sentido a las actividades que en ellas se realizaban. Dichas condiciones podían, al mismo tiempo, generar una "atmósfera de cuidado" (cuando permitían el encuentro, la privacidad, el trabajo en equipo, y motivaban el sentido de pertenencia en la comunidad educativa) o una "atmósfera educativa violenta" (cuando la escasez de espacio material restringía la comunicación, empobrecía la tarea pedagógica y contribuía a la naturalización de la segregación).

En lo referente a las relaciones interpersonales, encontró que la violencia escolar no se daba únicamente entre pares estudiantiles, sino que también se presentaba entre los docentes, sobre todo manifestada en la descalificación y su alta carga destructiva. Esta, al ser una violencia actitudinal cotidiana, generaba daños profundos en el ambiente escolar y establecía para los estudiantes modelos de relacionamiento agresivos. Encontró, además, comportamientos diferenciados en grupos de estudiantes, conformados por las mismas personas y con las mismas condiciones, en función del cambio del profesor. Por lo que, pudo deducir que la práctica docente sí influía en el comportamiento de los estudiantes. Lo que supuso la necesidad de reflexiones constantes al respecto.

Dentro de los aportes más relevantes de este estudio se destacan los siguientes tres: en términos epistemológicos planteó que parte de la formación docente se dio cuando estuvo en la escuela como estudiante, puesto que siendo niño fue formado en la subordinación y el silencio, sin espacios para el reconocimiento de sus necesidades formativas, y de ahí podrían emerger ciertas dificultades para abordar su rol pedagógico de una manera más abierta y menos autoritaria. Lo que resultó, sumamente inspirador porque implicaba que los imaginarios y las

prácticas de los docentes eran construidos a partir de las vivencias y el contexto, por lo que podrían ser modificados, y eso motiva investigaciones para profundizar en cómo lograrlo. En términos teóricos, para las investigaciones en la escuela, fue un gran aporte su manera de entender el aula, en tanto espacio de construcción compartida, intercambio y cuidado, porque permite desmontar la definición vinculada al despliegue de poder de uno sobre otros. Y, en términos metodológicos, resultó de gran valor la propuesta de abordar los problemas escolares a partir de proyectos en cada escuela, en función de sus particularidades, y -sobre todo- con la participación de todos los actores involucrados (alumnos, padres, docentes, personal de conducción y comunidad).

Violencia del Docente en el Aula de Clase.

En Colombia, Gallego et al. (2016) presentaron los resultados de la investigación que desarrollaron en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales en el año 2013, titulada “*La escuela como territorio que posibilita la transformación de la violencia ejercida por el/la docente en el aula de clase*”. Los autores se propusieron analizar las expresiones de la violencia ejercida por los docentes en el aula de clases, con el objetivo de visibilizar sus causas, implicaciones y secuelas, para poder denunciarla, intervenirla, transformarla, prevenirla y, en últimas, erradicarla. Esto, a partir de la constatación de que se trata de una violencia real, seria y muy compleja que tiende a ser disimulada o encubierta mientras aumenta de manera silenciosa.

Esta investigación se llevó a cabo con una muestra de cien estudiantes de los grados décimo y undécimo, con edades entre los 15 a los 17 años; y veinte docentes seleccionados de forma aleatoria, en una Institución Educativa de la ciudad de Manizales. Se aplicó un

cuestionario para la exploración y descripción de las percepciones respecto a la violencia ejercida por los docentes en el aula de clase y, posteriormente se hizo un acercamiento comprensivo a través de una entrevista a treinta de los estudiantes y la totalidad de los docentes. A través de esas técnicas, los autores encontraron que los estudiantes percibían manifestaciones de violencia emocional y psicológica por parte de sus profesores (relacionadas con la exclusión del aula, el trato desigual en función de la clasificación entre “buenos” y “malos” estudiantes, las agresiones verbales, los regaños en público, las indirectas y las intimidaciones). Pero, de manera paradójica, encontraron que los docentes no reconocían esas prácticas como violentas, sino como formas válidas para mantener el control de las clases y obtener sus objetivos. Esa contradicción redundaba, por un lado, en daños emocionales, baja autoestima y falta de motivación por el aprendizaje en los estudiantes y, por otro lado, en falta de compromiso para indagar y evitar las conductas agresivas por parte de los docentes.

Este estudio sirvió de inspiración de manera transversal, puesto que la constatación de los daños que la práctica docente irreflexiva puede generar en los estudiantes y también la identificación de que el maltrato ejercido por los docentes dentro del aula suele pasar desapercibido y eso impide su desmonte; pasaron a ser un llamado urgente para desarrollar reflexiones pedagógicas en torno a las prácticas propias y a generar espacios de formación para los docentes tendientes al establecimiento de prácticas y relaciones basadas en el cuidado en todas sus formas.

De manera general, esta revisión documental permitió dilucidar que se hacen necesarias investigaciones que continúen y profundicen los distintos planteamientos propuestos. En lo que interesa al presente estudio, los aspectos más sobresalientes sobre los que se identificó esa necesidad fueron: las posibilidades e implicaciones de abordar la ética del cuidado al interior de

los escenarios educativos, vistas las ventajas que suscita en los procesos de enseñanza y transmisión de contenidos, surgen interrogantes en torno a sus potencialidades frente a los procesos de indagación y recepción de lo que los estudiantes tiene por aportar respecto a sus experiencias y a los sentidos que les otorgan. En este sentido, se evidencian los claros aportes de la participación de los estudiantes y se insinúa lo enriquecedor que resultaría permitir expresiones más amplias, que trasciendan las delimitaciones propias de instrumentos como las entrevistas estructuradas, y que den cuenta de procesos colaborativos entre docentes y estudiantes en los que el propósito sea mejorar el relacionamiento en la escuela y asegurar el bienestar colectivo en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje, sin que eso implique fragmentación de esfuerzos.

Los estudios señalan, además, que el docente aprende en su práctica cotidiana y se socializa junto a los diferentes sujetos con los que se relaciona, por lo que, surge el interés por comprender cómo lograr que aprenda -junto a los estudiantes- qué es lo que ellos necesitan para sentirse cuidados, para que a partir de ese aprendizaje pueda enseñar desde el ejemplo. En este sentido, las investigaciones proponen el reto de desmitificar la figura del adulto/docente como único poseedor de conocimiento, lo que implica interrogantes variados respecto a cómo lograr que tal pretensión trascienda el discurso y pueda consolidarse como parte de las prácticas docentes cotidianas, cuando la formación tradicionalmente recibida parece ser un obstáculo importante. Estos últimos comentarios se suman a los realizados de manera específica respecto a cada documento y pasaron a constituir el referente documental a partir del cual se nutrieron los esfuerzos de la investigación aquí presentada.

Referentes Teóricos

Los objetivos de esta investigación fueron identificar los elementos temáticos centrales que se deben recuperar en una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente y, al mismo tiempo, reconocer el proceso de co-construir con estudiantes en el marco de la construcción de una estrategia de ese tipo. Por lo que, se hace necesario presentar la perspectiva teórica desde la cual se abordaron las tres nociones base que iluminaron cada uno de los momentos del estudio: (1) el cuidado desde el enfoque de la ética del cuidado, (2) la violencia en el aula basada en el adultocentrismo, y (3) la interrelación entre el cuidado y la violencia en el aula en clave de paz imperfecta. Estos elementos dan cuenta de la perspectiva conceptual desde la cual se abordó la realidad de la práctica docente a lo largo del estudio; por lo que, a continuación, se profundiza en las características de cada uno. Sin embargo, cabe aclarar que en el transcurso de la investigación se les asumió de manera interrelacionada, como se señala en la Figura 1.

Cuidado desde el Enfoque de la Ética del Cuidado

En las siguientes líneas se exponen de manera general los planteamientos de Michel Foucault, Leonardo Boff, Carol Gilligan y Nel Noddings respecto a la noción de cuidado, para hacer explícitos los aportes que se retoman de cada uno y las razones por las cuales se asume a la ética del cuidado como el marco referencial de la presente investigación.

Para empezar, el filósofo francés Michel Foucault (1987), a partir del interés por comprender las características de la configuración de los sujetos, encontró que estos están culturalmente condicionados por *prácticas de cuidado de sí* concretas y específicas en el tiempo

y el espacio; es decir, que los sujetos son modelados históricamente. Foucault (1987) planteó que los

Figura 1

Interrelación de los referentes teóricos



Nota. Elaboración propia.

tres aspectos fundamentales del cuidado de sí son: la actitud que establece el sujeto respecto a sí mismo, a los demás y al mundo; la manera determinada en que presta atención a sus comportamientos y actitudes; y las acciones que ejerce sobre sí mismo para hacerse cargo de sí y transformarse, las cuales repercuten en los otros, en el mundo y hacen posible la convivencia. Sin embargo, aclara que para comprender con mayor claridad las características de esas prácticas de cuidado al interior de las sociedades -y, por ende, de la configuración de los sujetos-, se hace

necesario precisar los cambios históricos y culturales que ha presentado cada uno de esos tres elementos. Es por eso que, en su obra presenta una genealogía del cuidado en el mundo occidental relacionada con tres contextos: 1. El mundo griego, 2. El cristianismo y 3. La modernidad.

En lo que respecta al mundo griego, Foucault (1987) señaló que el cuidado de sí estaba vinculado a las ideas de “*épiméleia/cura sui*” y “*épiméleia heautou*”, las cuales hacen referencia a la necesidad de los sujetos de *ocuparse de sí mismos*, lo que implica un *conocimiento de sí* y unas técnicas de *gobierno de sí*. Aclara que el conocer era asumido, desde el punto de vista socrático, como el proceso de transformación de los individuos a partir del cual se constituyen a sí mismos en sujetos, con base en su relación con la *verdad*. Y, en cuanto a las prácticas de gobierno, el autor señaló que, el cuidado de sí emana de la voluntad de los individuos de ejercer poder político sobre otros, puesto que no es posible gobernarlos bien sin la existencia previa de un proceso de conversión y cuidado propios; dicho proceso es considerado como un privilegio político, porque la preocupación de sí requiere de capacidades culturales y económicas que sólo una élite poseía.

En cuanto al cristianismo, el autor señaló que el cuidado se orientó al seguimiento de reglas morales austeras, la imposición de la autocontención, la promoción de prácticas de rigor y la renuncia a la mirada y la preocupación sobre sí; puesto que las prácticas de cuidado de sí pasaron a ser consideradas como manifestaciones egoístas, melancólicas y merecedoras de castigo.

Y, en lo referente a la época moderna, Foucault planteó que, a partir de la predominancia del cartesianismo, se disoció el *ser* del *conocimiento*, por lo que la preocupación por el “*conocerse a sí mismo*” se redujo a la búsqueda de conocimientos científicos y abandonó la

necesidad de transformación del individuo para acceder a la verdad y consolidarse en tanto sujeto.

A partir de las implicaciones que tuvieron el cristianismo y la modernidad en los procesos de configuración de los sujetos, el autor señaló que en la actualidad las prácticas de cuidado de sí se ven relegadas por los estigmas negativos que se les asignó, y que en ellas se ha dejado de lado el cuestionamiento sobre el propio ser y las técnicas vinculadas a su perfeccionamiento para alcanzar la *verdad*, tales como la conversión de la mirada, la meditación, la memoria o la purificación, técnicas que señaló es necesario rescatar.

Por su parte, el teólogo brasileño Leonardo Boff (2002), desde una filosofía holística, ambiental y espiritual, se preocupó por encontrar el camino más eficaz para subsanar la que denominó *crisis de interconexión de las sociedades contemporáneas*, vinculada al avance tecnológico, la virtualidad, la ilusión de cercanía en ausencia del contacto humano, la pérdida de conexión con el *Todo* y el encapsulamiento que distancia a los humanos del resto de formas de vida. En ese sentido, señaló la necesidad de volver al cuidado, en tanto paradigma de convivencia, con el fin de modificar las condiciones actuales que dificultan la realización de la especie humana y generan la destrucción del planeta.

Este autor reconoció al cuidado como el fundamento que define ontológicamente a la humanidad y señala que los seres humanos no *tienen* cuidado, sino que *son* cuidado. La distinción radica en el reconocimiento de las limitaciones propias de la imperfección humana y la reverencia ante la fragilidad de la vida, puesto que desde esa perspectiva se asume que las personas, además de poder ejercer prácticas de cuidado respecto a otros, requieren recibir cuidado de parte de ellos para poder existir. Este cuidado/esencia de la humanidad implica una disposición a “salir de sí” para participar del destino de otros, más que un acto o un momento de

atención y de celo, es un *modo de ser*, es decir una cierta forma de coexistir y de convivir en el mundo que posibilita la existencia humana, la cual siempre se da en relación con otros. Sin embargo, encontró que, a pesar de tratarse de una actitud necesaria, no es la imperante en estos momentos de la historia.

En ese sentido, Boff (2002) encontró que existen -de manera general- dos modos de ser en el mundo: el *modo de ser trabajo-dominación*, cuya dictadura es urgente derrocar, y el *modo de ser cuidado*, al que habría que retornar. A continuación, se presenta la definición que el autor hace de cada uno, en relación con la necesidad de retornar al cuidado esencial.

El *modo de ser trabajo* está vinculado a la razón instrumental-analítica. Razón que exige “objetividad”, por lo que impone un distanciamiento de la realidad para estudiarla como *objeto* y poder someterla al servicio de los intereses humanos, ya sean individuales o colectivos. Se trata de una actitud basada en el desconocimiento de que los llamados *objetos*, son en realidad sujetos sintientes y pertenecientes a la comunidad cósmica y terrenal, lo que genera una desligación y oculta el hecho de que el sujeto primordial de la vida, de la sensibilidad, de la inteligibilidad y de la capacidad de amar es el propio universo, la Madre Tierra. Esta fragmentación androcéntrica revela la *dimensión masculina* -tanto en hombres como en mujeres- y da lugar al uso del poder, e incluso la violencia, para alcanzar objetivos utilitaristas. Por lo que, Boff (2002) afirmó que, la dictadura de este modo de ser puede destruir el planeta al agotar sus recursos no renovables y romper sus equilibrios físico-químicos, pero sobre todo al entender la *dimensión humana* sensible como un estorbo para la objetividad y un obstáculo para la eficacia.

Mientras que el *modo de ser cuidado* está vinculado a la sensibilidad cósmica, se basa en la alteridad, es decir, en el reconocimiento y respeto de la sacralidad, reciprocidad y complementariedad de todos los sujetos existentes en el mundo, en cuyos relacionamientos

pueden darse confusiones que se superan con “paciencia perseverante” y no con agresividad. Esta actitud revela la *dimensión femenina* -tanto en hombres como en mujeres-; reconoce la complementariedad de las dimensiones que constituyen de manera integral la experiencia humana: el cuidado, en tanto dimensión espiritual, y el trabajo, en tanto dimensión material; y busca resarcir el daño causado por la ruptura jerárquica entre ambas.

Así las cosas, para Boff, el cuidado, aunque hace parte de la esencia humana, se puede “perder” como práctica y como paradigma de convivencia, lo que pone en riesgo el Ser y la existencia de la humanidad. Por lo que, planteó que el reto está en trascender la racionalidad, ahondar en las expresiones de las distintas facetas de la existencia humana, y recorrer el camino del sentimiento: recuperar la capacidad de emocionarse, de implicarse y de religarse conscientemente con lo otro y los otros, en últimas, recuperar la capacidad de cuidar-se.

Recientemente, la filósofa y psicóloga estadounidense Carol Gilligan (2003) se interesó por comprender cómo la gente percibe los conflictos y las alternativas éticas a las que se enfrenta. Esto en el marco del paradigma de desarrollo moral tradicional, el cual plantea (entre muchos otros aportes valiosos que no son pertinentes para esta discusión en específico) que las mujeres, por ser mujeres, alcanzan un desarrollo moral inferior al de los hombres, es decir, no logran una orientación a los principios éticos universales (estadio superior, vinculado a la ética de la justicia), sino que tienden a una orientación a las relaciones interpersonales (estadio intermedio) (Comins 2009).

Mientras la autora daba clases sobre teorías de identidad y desarrollo moral, en la década de los setenta, notó silencio en los hombres y ausencia de resonancia cuando las mujeres hablaban, por lo que se propuso investigar esa *voz diferente* de las mujeres, que hasta entonces había sido considerada como irrelevante. A partir de su investigación *in a different voice*,

Gilligan (2003) encontró que el esquema de desarrollo moral tradicional responde a la cultura patriarcal, al reproducir su modelo binario y jerárquico del género y consolidarlo como *natural*, cuando trata de un orden que ha sido *naturalizado*; es decir, cuyos fundamentos son presentados como universales, eternos, e incuestionables, pero que en realidad tiene un origen histórico, que responden a unas condiciones e intereses concretos y pueden ser interpelados y modificados. De esta manera, la autora se propuso hacer frente a lo que identifica como el *marco conceptual del patriarcado* y, a partir de su cuestionamiento, contribuir en la consolidación nuevas formas de existencia y relacionamiento (Gilligan, 2013).

Gilligan (2003, 2013) develó que ese modelo binario y jerárquico del género, se fundamenta en unas escisiones muy marcadas que generan afectaciones negativas para toda la humanidad: En primer lugar, separó lo racional de lo emocional y le atribuyó a cada una de estas dimensiones un género, de tal forma que las mujeres aprenden a silenciar su capacidad de saber, al mismo tiempo que se les exalta su emotividad, y los hombres aprenden a silenciar sus emociones, mientras se exalta su racionalidad. Se trata de una mutilación cuya existencia y consecuencias no resulta sencillo descubrir, por la posición de superioridad comparativa en la que se encuentran los hombres. Sin embargo, existe. Es así que la autora encontró que todos los individuos son separados de partes fundamentales de sí mismos, lo que menoscaba sus capacidades humanas básicas y los expone a graves daños morales.

En ese sentido, Gilligan (2003, 2013) propuso que la preocupación por los sentimientos y las emociones no es una limitación del desarrollo de las mujeres, sino que es una ventaja de la especie humana, especie que es por naturaleza receptiva y relacional. Para la autora, pensamiento y emociones están conectados neurobiológicamente y es la empatía una parte fundamental de la historia evolutiva humana y la supervivencia. Sin embargo, en el marco de la cultura patriarcal,

los humanos, especialmente los hombres, pierden la capacidad de cuidar de otros al inhibir su sensibilidad hacia el clima emocional ajeno.

Gilligan planteó, así, que las actividades propias del cuidado (estar realmente presente, escuchar, prestar atención y responder con integridad y respeto) le son propias a la especie humana y, por ende, las obligaciones del cuidado debieran serlo también. De ahí que, la ética del cuidado se posiciona como ética feminista y no ética femenina, es decir, es un movimiento de liberación tanto de mujeres como de hombres ante el patriarcado, sus valores y sus escisiones. Plantearla como una ética femenina sería seguirle el juego al modelo binario y jerárquico que busca cuestionarse, mientras que entenderla como ética feminista o ética humana remite al cuestionamiento y la negación de posturas esencialistas, puesto que no cree que las mujeres tengan unos roles derivados de su biología y los hombres otros derivados de la suya, sino que se trata de roles aprendidos en contextos específicos.

En el camino señalado por Gilligan desde la perspectiva feminista del cuidado, la filósofa y educadora estadounidense Nel Noddings (2009) planteó la existencia de dos tipos de cuidado. Por un lado, un “cuidado natural”, relacionado con el deseo de hacer algo en pro de un círculo muy pequeño de allegados por los que se siente simpatía o amor. Por otro lado, un “cuidado ético”, en el que puede haber cierta resistencia a hacer algo por otros, por lo que implica el ensanchamiento del círculo de cuidado para incluir en él incluso a quienes no inspiran afecto o simpatía.

Noddings (2009) señaló que, ante el encuentro directo con los otros, puede haber una resistencia interna a la obligación de responder como cuidadores. En otras palabras, se puede reconocer la necesidad que tienen y, simultáneamente, resistirse a hacer algo al respecto, porque no generan simpatía o, por ejemplo, porque hay demasiado cansancio. Es desde ese *no querer*

responder que la autora planteó la necesidad de recurrir al cuidado ético, es decir, recurrir a los recuerdos de las manifestaciones de cuidado que han sido recibidas y entregadas, para poder mantener el deseo inicial de cuidar y concretarlo en decisiones racionales en beneficio de otros.

En este sentido Noddings (2009) muestra que el cuidado se aprende, no se nace con él. Se *llega a ser* una persona que cuida, una persona que establece de modo regular relaciones de cuidado, tanto con seres cercanos como distantes. Y señaló que, la ética de cuidado no es una ética de la virtud, en el sentido del cultivo individual del carácter, sino que es fundamentalmente una ética relacional en la que el otro importa, por lo que existe una motivación de hacer algo por él. Lo anterior implica una educación moral en el marco de interacciones humanas reales, puesto que es en ellas que se aprende a recibir cuidados, a responder a ellos, y a cuidar de otros.

Ahora bien, en la presente investigación se retoman los aportes de Foucault en lo referente a la definición del cuidado de sí a partir de tres elementos: las actitudes que los sujetos establecen respecto a sí, a los otros y al mundo; la manera en que prestan atención a sus comportamientos y actitudes; y las acciones que ejercen sobre sí mismos en sus procesos de conversión personal. Sin embargo, no se comparte la noción de cuidado de los otros, en tanto gobierno de esos otros; sino que se aborda desde la perspectiva feminista de Gilligan, según la cual las relaciones de cuidado son distintas a las relaciones de poder y se basan en la corresponsabilidad más que en el interés por gobernar bien. Por lo que, se asume que el cuidado del otro no sólo se manifiesta en las políticas públicas que inciden en la vida de los demás, sino - sobre todo- en las formas de relacionamiento presentes en los diferentes escenarios de la vida, y en las conductas y decisiones vinculadas a ellas, y es allí donde se precisa investigar.

En cuanto a los aportes que se retoman de Boff, sobresale su conceptualización del cuidado, en tanto actitud de desvelo, preocupación y atención hacia el otro o lo otro, con todas

las responsabilidades que eso implica. Puesto que, se asume como un llamado a realizar investigaciones que permitan dotarla de contenidos concretos, específicos a cada cultura, y evidenciables en las relaciones cotidianas. En ese sentido, se retoma la tarea planteada por Gilligan de averiguar *qué necesitan las personas para sentirse cuidadas* en contextos situados; por lo que se apropian también los aportes de Noddings en cuanto a que el cuidado contiene un elemento de universalidad (la necesidad de todos de recibir cuidados), pero que ese elemento se diluye al tratar de describir con exactitud *qué significa cuidar*, puesto que las respuestas difieren a través del tiempo, las culturas e incluso los individuos. Por lo que cabe investigar cómo se define el cuidado en contextos específicos, quién lo define y qué implicaciones tiene.

En ese proceso de indagación en contexto, se desdibuja un poco la concepción de aislamiento señalada por Boff, en tanto fundamento de desconexión y falta de cuidado en la actualidad; puesto que, si bien la virtualidad ha generado cierta desligación con la naturaleza y los otros en ciertas sociedades, no es el caso de las zonas rurales de los países latinoamericanos, debido a que en esos lugares la saturación tecnológica es inexistente y el contacto con la naturaleza se mantiene. Sin embargo, esto motiva a estudiar qué otros elementos son generadores de las faltas de cuidado en esos contextos específicos.

Lo dicho hasta ahora deja ver que, la perspectiva de Gilligan es tomada como el referente principal para esta investigación, puesto que se retoma la visión relacional y cotidiana de las expresiones del cuidado, y se asume que se trata de una realidad propia de las interacciones diarias de las personas comunes y corrientes, que tal vez no se han detenido en disertaciones filosóficas, pero que las experimentan de manera constante. Adicionalmente, se apropia la necesidad planteada por Gilligan y por Noddings de entender la razón y el sentimiento de manera articulada, en tanto dimensiones inseparables de la condición humana y de la práctica del

cuidado; y se aclara que esta última deviene del deseo de hacer algo por quien lo necesita y se concreta en la decisión racional de hacer lo que más conviene al otro, por lo que es necesario indagar por las dos dimensiones de manera conjunta.

Por último, se entiende el cuidado al modo de Gilligan y Noddings, como una construcción social que puede ser aprendida y de la que todos los humanos son capaces, siempre que sean educados en ese sentido; por lo que cabe profundizar en propuestas pedagógicas inspiradas en dicho propósito.

Violencia en el Aula Basada en el Adultocentrismo

En el presente estudio se pretende contribuir al cuestionamiento y abandono consciente de las prácticas violentas presentes en el quehacer docente. En ese sentido, se precisa definir la manera en que se entiende la violencia en el ámbito educativo y aclarar las características del que se considera uno de sus fundamentos principales, es decir, el adultocentrismo.

Para empezar, Bringiotti (2008) y Fernández et al (2011), coinciden en que la violencia supone el abuso de poder de unos sobre otros, más débiles o que están en condiciones de indefensión; lo que quiere decir que, implica siempre asimetría en las relaciones que se establecen entre los sujetos. Dicha asimetría, para Muller (2002) se expresa en prácticas que hacen sufrir a otros, que les causan daños en diferentes dimensiones, y que -al mismo tiempo- dañan y hacen sufrir a quien las lleva a cabo, porque lo privan de la relación de reconocimiento mutuo que los seres humanos necesitan para existir.

En cuanto a la violencia en el ámbito educativo son varias las precisiones que se deben tener en cuenta: Por un lado, la asimetría está presente en el entorno escolar en diversos niveles que incluyen, también, a los profesores; sólo que la ausencia de investigaciones ha llevado a

suponer que se trata de un asunto exclusivo de las relaciones entre los alumnos Bringiotti (2008). Esa suposición impide el reconocimiento de las expresiones de la violencia ejercidas por los docentes hacia los estudiantes, a través del poder que emana de su condición de adultos y de ser poseedores del conocimiento; lo que, a su vez, impide la consolidación de formas de convivencia sanas al interior del aula y por eso es necesario profundizar en sus características Gallego et al. (2016).

En este sentido, Fernández et al (2011), encontró en sus investigación que, así como todos los agentes educativos pueden verse afectados por prácticas violentas, todos pueden ser -a su vez- responsables de violentar a otros; por lo que se hace necesario identificar y reconocer esas posibilidades, para poder desarticularlas. Dentro de las características de las violencias presentes en la escuela, estos autores especifican tres categorías: 1. La violencia en la escuela, es decir, la que ocurre dentro de su espacio físico y/o entre los miembros de la comunidad que la conforma; 2. La violencia a la escuela, que se refiere a la que está dirigida a cualquier miembro de la comunidad educativa o al espacio físico de la escuela; y 3. La violencia de la escuela, que hace referencia a las expresiones simbólicas e institucionales violentas que los alumnos y los profesores soportan, y en ocasiones reproducen, en el marco de relaciones de poder propias de la organización escolar. Es esta última, la que tiene eco en la presente investigación, puesto que se considera que es en la que las prácticas de cuidado de la labor docente más pueden aportar.

Por otro lado, Gallego et al. (2016) señaló que la violencia ejercida por los docentes en el aula de clase es una realidad seria y compleja que tiende a invisibilizarse, disimularse o encubrirse; pero que, si se estudia con rigurosidad, puede ser prevenida, transformada y erradicada. Tarea necesaria, puesto que estos autores encontraron que la violencia psicológica ejercida por los docentes genera graves daños emocionales en los estudiantes, con implicaciones

negativas en su autoestima y en su motivación por el aprendizaje. A este respecto, Muller (2002) señaló que la violencia no sólo no puede ser educativa, sino que constituye en sí misma el fracaso de la pedagogía, pues impide a los maestros enseñar y a los estudiantes aprender. Se trata de un fracaso cuyas huellas perduran en la vida afectiva y psicológica de los niños que la reciben, por lo que esta autora planteó que se debe asumir como principio incuestionable de la práctica docente el nunca hacerle sufrir a un estudiante un trato humillante con pretexto de educarlo mejor.

Esa posición no violenta requiere una toma de consciencia por parte de los educadores frente al hecho de que la autoridad no implica dominación ni busca sumisión, sino que emana del consentimiento, la comunicación y el diálogo, en los que el estudiante tiene derecho a la palabra y se le tiene en cuenta. Tarea que no puede delegarse en las voluntades individuales, sino que tiene que ser asumida en los procesos de formación continua de los docentes de manera rigurosa (Muller, 2002). Adicionalmente, esta autora deja ver con sus planteamientos que la violencia no es una fatalidad de lo humano, ni una predestinación del ejercicio docente, sino que es una posibilidad -al igual que la bondad- en los escenarios educativos que puede ser fomentada o desechada a partir de las decisiones pedagógicas que se tomen.

Ante esta última afirmación, cabe aclarar que durante la presente investigación se asume, al modo de Bringiotti (2008) y Muller (2002), que la no violencia en los escenarios educativos supone la existencia de conflictos. Los conflictos son vistos como necesarios y deseables, debido a que son expresión del intercambio de ideas, de la diversidad de perspectivas y de la construcción compartida de conocimientos; procesos en los cuales va a haber inconvenientes y errores que no tienen por qué implicar ni maltratos ni humillaciones, sino que conllevan en sí la posibilidad de buscar alternativas de gestión que resguarden la dignidad de todos los implicados.

En el proceso de consolidar el referente teórico para abordar las posibles violencias ejercidas por los docentes, una y otra vez emergieron pistas que señalaban que gran parte de la asimetría al interior de las relaciones entre docentes y estudiantes emanaba de la posición de poder que se le confería a los profesores por ser adultos en posesión del conocimiento frente a niños que no lo poseen en igual medida. Es por eso que, resultan sumamente enriquecedores los aportes de Duarte (2015) respecto a la categoría del adultocentrismo y sus implicaciones en los procesos escolares.

El término de adultocentrismo hace referencia, a la vez, a un sistema de dominación y a un paradigma epistémico, que se articulan a otros sistemas de dominación como el racismo, el machismo o el clasismo; con la particularidad de que se basa en la diferenciación jerárquica de los sujetos en razón de su edad o sus experiencias, por lo que posiciona a los niños y jóvenes en una condición de inferioridad en relación con los adultos, debido a que se les asume como sujetos incompletos cuyas opiniones carecen de validez y, por ende, no son tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones que les atañen también a ellos (Duarte, 2015).

Este autor señaló que el imaginario adultocéntrico constituye una forma de ver y verse en el mundo, en la que se impone la adultez como el deber ser, en tanto estadio pleno de desarrollo, completo y valioso, que cuenta con la capacidad de tomar decisiones y ejercer control sobre otros seres incompletos y carentes de experiencia (niños y jóvenes), a quienes les corresponde una condición de subordinación transitoria mientras terminan de prepararse y completarse; con el agravante de que este imaginario claramente invisibiliza los posibles aportes de los sujetos subordinados respecto a su presente y su futuro, lo que imposibilita el diálogo y los procesos participativos genuinos. Duarte (2015) aclaró que, uno de los peligros que supone este paradigma de interacción es que contribuye a la deshumanización de las relaciones intergeneracionales, lo

que se expresa en la ausencia de las voces de los niños y los jóvenes al interior de los análisis y relatos sobre sus propias realidades, pues se cree que los investigadores adultos entienden plenamente lo que ellos piensan, sienten o necesitan, sin tener la necesidad de consultar su opinión.

Para finalizar, este autor deja claro que el adultocentrismo se ha consolidado históricamente, lo que quiere decir que se pueden comprender sus orígenes, desarrollos e implicaciones, así como proponer posibles alternativas para su transformación o erradicación. Lo que conlleva la necesidad de tener en cuenta a los sujetos jóvenes en los diferentes procesos investigativos, ya no sólo como objetos de estudio sino, sobre todo, como productores de conocimiento y posibles co-creadores de estrategias sociales y educativas.

Relaciones entre la ética del cuidado y la violencia en los escenarios educativos, en clave de la paz imperfecta

A primera vista, podría afirmarse -y con razón- que la violencia es contraria al cuidado. Sin embargo, dicha afirmación oculta parte de la complejidad de la realidad humana, puesto que en la cotidianidad de los individuos existen múltiples violencias, que no logran imposibilitar la entrada en escena de diversas concreciones del cuidado. De tal forma que, se hace necesario profundizar en las apuestas teóricas que permiten comprender la compleja interacción entre el cuidado y la violencia en los diferentes escenarios de la vida. En ese sentido, en la presente investigación se tomaron como referente los postulados de la paz imperfecta planteados por Francisco Muñoz (2001), según los cuales es posible pensar en la ética del cuidado como una opción para la construcción de paz dentro de contextos en los que la violencia tiene presencias evidentes.

Lo primero que hay que señalar es que, la noción de *paz* tiene un carácter polisémico y dinámico, en cuyo proceso histórico de conceptualización sobresalen tres perspectivas de abordaje: 1. La paz negativa, definida por la ausencia de violencia sistemática, organizada y directa; 2. La paz positiva y holística, relacionada con la ausencia de violencia -tanto directa como estructural-, en presencia de una situación plena de justicia, tranquilidad y derechos; y 3. La paz imperfecta, una propuesta reciente y no total, que alude a la posibilidad de consolidación de mecanismos para la resolución pacífica de los conflictos, de tal forma que se les pueda regular y que no desencadenen escenarios de violencia, mientras se construyen realidades en las que se aseguren condiciones de dignidad para todas las formas de vida (Harto de Vera, 2016).

Ahora bien, cabe profundizar un poco en las características de esta última perspectiva. Para Muñoz (2001) la paz es una condición ligada a los humanos, porque es una invención de estos que, al mismo tiempo les permite identificarse; y como la imperfección es una característica inalienable de la condición humana, también lo va a ser de todas sus creaciones. De tal forma que, al hablar de paz, para este autor, necesariamente se hace referencia a una realidad inacabada, pero no imposible, que puede ser sentida, percibida y pensada desde diferentes perspectivas, aun en escenarios donde también de presentan violencias latentes. Sin embargo, aclara que, la mayor parte de la capacidad de observación investigativa se le ha dedicado, a través de los años, al estudio de las violencias, mientras que se ha dejado de lado el interés por comprender las manifestaciones de la paz, y esto ha llevado a que se consolide un falso imaginario en el cual la una es evidentemente real y la otra es una ilusión imposible de alcanzar.

En ese sentido, Muñoz (2001) señala la necesidad de reorientar las sensibilidades, categorías analíticas, metodologías y presupuestos teóricos de las diferentes investigaciones a la comprensión de las manifestaciones concretas y cotidianas de la paz; con lo que no se invisibiliza

la existencia de la violencia, sino que se le pone en relación con otras posibilidades de la realidad en la que se presenta. Por lo que, este autor considera necesario abandonar las visiones idealizadas, totalizantes o perfectas de la paz, que la sitúan como un horizonte utópico poco realista y fuente de innumerables frustraciones; y, más bien, concentrarse en la comprensión de las paces imperfectas que se concretan en el día a día de las personas, lo que pasa a consolidarse como una herramienta teórica que permite reconocerlas en medio de contextos que no necesariamente son pacíficos. Lo que se entiende en la presente investigación como una invitación a indagar por las prácticas de cuidado existentes y posibles, en el marco de relaciones escolares permeadas por la violencia docente.

Este tipo de lecturas de la paz motivan la reflexión en torno al tipo de comportamientos y decisiones que son fomentados en las diferentes interacciones humanas. Puesto que se puede enseñar/aprender tanto el relacionamiento violento, en el que se asume al diferente como enemigo a vencer; como el relacionamiento pacífico, en el que el diferente e incluso el contrario es asumido en su dignidad como un ser con el que se puede interactuar y conjuntamente construir realidades en las que ambos se puedan desarrollar plenamente. Es este último el referente que se apropió a lo largo de la presente investigación.

Metodología

Fundamentos epistemológicos

La presente investigación se enmarcó en los postulados de la metodología cualitativa, el enfoque crítico, la Investigación Acción-Participación (IAP) y la investigación colaborativa. Por lo que, en las siguientes líneas se presentan los rasgos generales de estas teorías y enfoques, para puntualizar la forma en que fueron apropiadas. Posteriormente, tiene lugar una reflexión en torno a la manera como se asumieron los sujetos participantes en la investigación y se les presenta de manera específica. Finaliza este apartado con la enunciación de los procedimientos, técnicas e instrumentos llevados a cabo.

Para empezar, se asumió que lo que hace cualitativa a una investigación no son las técnicas de recolección de la información, ni el protagonismo de las palabras ante los números, sino la exigencia de involucrar a los sujetos y sus subjetividades en el proceso de construcción de conocimiento. En este sentido, la investigación cualitativa se torna crítica cuando este involucramiento se da de manera reflexiva, a partir del entendimiento de la vida social, en tanto construcción histórica producida por colectividades que la estructuran social y simbólicamente (Torres, 2003).

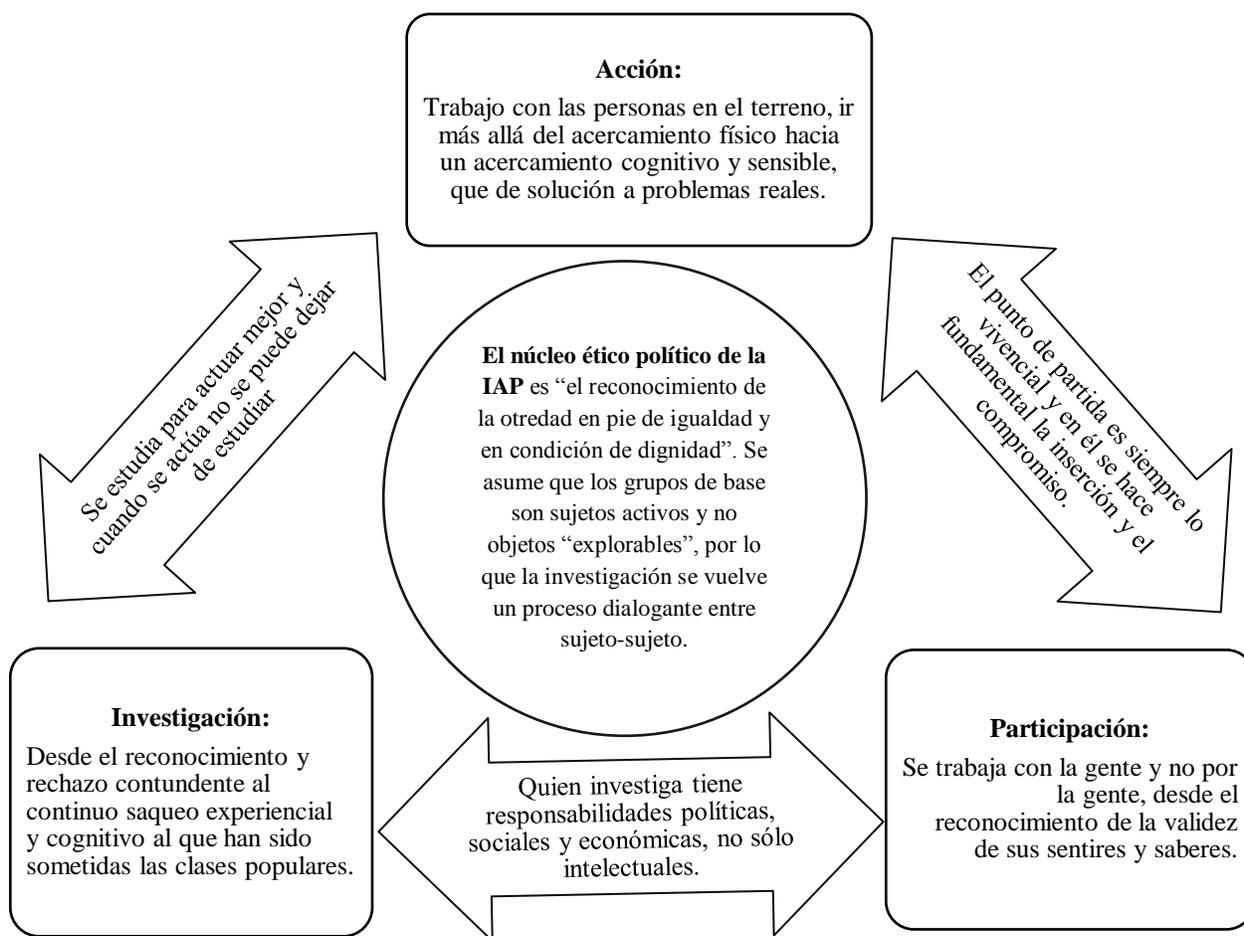
Lo que se busca con este tipo de investigaciones es reconstruir los significados que, para sus protagonistas, tiene cierta práctica o institución social concreta; lo que da paso a una investigación dialogante que reconoce la legitimidad de la singularidad de los hallazgos, cuyo valor no está dado por el número de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión (Torres, 2003). En consecuencia, con lo planteado por el enfoque crítico, a través de la presente investigación se pretendió edificar un conocimiento entendido en tanto producción constructiva e

interpretativa, lo que quiere decir que ni puede “extraerse”, ni refiere a verdades universales absolutas, pero sí puede existir a partir del esfuerzo colectivo y ser pertinente socialmente.

Dentro del enfoque cualitativo crítico, la IAP se constituye como un nuevo paradigma, una forma *otra* de entender y entenderse en el mundo, que se presenta como no neutral al aliarse abiertamente con los sujetos que considera menos favorecidos, es decir, al pretender construir conocimiento con las comunidades en pro de sus intereses. Lo anterior es expresado por Fals Borda con las siguientes palabras, “*la idea de compromiso con los problemas de la sociedad para resolverlos, primero entenderlos y luego resolverlos, es una de las raíces de la investigación participativa*” (citado por Herrera; López, 2012. p. 34).

Fue en el sentido del *compromiso* que la presente investigación buscó entenderse al modo de la IAP, pues pretendió propiciar, de manera colectiva, un escenario de aprendizaje para docentes y estudiantes basado en el cuidado y contribuir así a que los participantes construyeran soluciones a los problemas que ellos mismos identificaron, y a partir de los recursos propios con los que contaban. Se propuso construir, con los estudiantes, los fundamentos de una propuesta formativa a través de la cual los docentes se puedan disponer a aprender cómo cuidar de sí y de los otros, a partir de los requerimientos y percepciones particulares de los estudiantes; al mismo tiempo que estos últimos aprenden cómo cuidar de sí, de los otros y de lo otro y cómo aportar a la consolidación de relaciones basadas en esos aprendizajes.

Ahora bien, es preciso señalar que, para entenderse como IAP, dicho compromiso requiere de la coherencia y el equilibrio entre las tres dimensiones, a partir de una rigurosidad constante y un profundo respeto por las comunidades, sus saberes y sus sentires. A través de la Figura 2 se espera ilustrar la naturaleza de dicho equilibrio:

Figura 2*Dimensiones constitutivas de la IAP*

Nota. Elaboración propia.

En coherencia con estos postulados, se encontró en la investigación colaborativa un enfoque sumamente pertinente para la construcción de la propuesta formativa mencionada. La investigación colaborativa fue propuesta por Anderson (1999), como un enfoque de la terapia psicológica que prioriza la opinión del cliente y la movilización de sus propios recursos, “*invirtiendo los papeles tradicionales del terapeuta que sabe y el cliente que no sabe*” (Anderson, 1999. p.185).

En el caso de la investigación aquí propuesta, más que invertir la dicotomía entre el que sabe y el que no sabe (lugar tradicionalmente asignado a los docentes y estudiantes respectivamente), se buscó desmontarla. Dicho de otro modo, se esperó develar explícitamente que: los docentes también aprenden de sus estudiantes, ambos son sujetos que saben e ignoran y cada uno tiene momentos dinámicos y constantes de enseñanza/aprendizaje, por lo que en la construcción de escenarios de aprendizaje ambos tienen mucho que aportar.

En este sentido, es preciso resaltar la noción del “no-saber” propuesta por Anderson, uno de los aportes centrales y definitorios del enfoque colaborativo. Se trata de una postura interpretativa que pone en cuestión el dualismo sujeto-objeto o conocedor-conocido, que recuerda el cuestionamiento de la IAP ante la asunción de los sujetos como objetos “explorables”, y abre camino al diálogo dentro de la terapia. Esta postura alude al convencimiento de Anderson (1999) de que “el saber -la ilusión de entender, o la seguridad de un método- reduce la posibilidad de ver y empeora nuestra sordera para lo inesperado, lo no-dicho y lo todavía no dicho” (p. 185-186), y de que el profesional no tiene acceso a información privilegiada y nunca puede comprender plenamente a otra persona, por lo que necesita mantenerse en un estado constante de “ser informado” por el otro y seguir aprendiendo.

En el proceso aquí descrito se pretendió propiciar en todos los participantes la disposición a seguir aprendiendo y el reconocimiento de que el investigador necesita permanentemente ser (in)formado por otros. Para eso, se retomaron dos dimensiones complementarias del enfoque colaborativo: la incertidumbre y la humildad. Por incertidumbre se entendió la voluntad de cuestionar lo que se cree que se sabe, la capacidad de abandonar estereotipos y supuestos prematuros; y por humildad, el reconocimiento de que el terapeuta no sabe lo que el otro sí (Anderson, 1999). Se trata de posiciones vulnerables, no seguras, por lo que, el asumirlas

requirió de un esfuerzo consciente y constante, que debió ser emprendido rigurosamente por todos los participantes que colaboraron en la investigación.

En este caso, los participantes fueron la docente y las estudiantes interesadas en la construcción conjunta de una estrategia de formación basada en el cuidado de sí, de los otros y de lo otro. Sujetos activos, pensantes, sintientes y actuantes, con particularidades concretas dentro del proceso investigativo/formativo, las cuales se enuncian a continuación, para proceder a presentarlas de manera específica. Primero, se hace referencia al sujeto estudiante, luego, al sujeto docente y, por último, se les presenta.

Tradicionalmente, a los estudiantes se les ha asignado un rol pasivo en los procesos formativos, esto sucede cuando se asume que se trata de sujetos de carencias (ya sean cognitivas o emocionales) que acuden a los escenarios educativos para “recibir” aquellos elementos que les hacen falta (información, herramientas de socialización, etc.). A la luz de ese entendimiento, la formulación de las diferentes estrategias y proyectos de formación acuden, como es lógico, a las recomendaciones de expertos reconocidos, mientras dejan de lado -por no considerarlos significativos- los aportes que los estudiantes puedan hacer al respecto.

De ahí que, amerite aclarar que uno de los fundamentos metodológicos de la presente investigación fue el entendimiento de los estudiantes en tanto “legítimo otro, que se reconoce y es reconocido en su contexto y cotidianidad” (Loaiza. 2016 p. 26). Se partió, así, de la enunciación explícita de la legitimidad propia de la voz de los estudiantes en lo que respecta a los diferentes procesos de investigación relacionados con su formación, por lo que se dio paso a una investigación colaborativa que inició con la decisión de ellas, de las estudiantes, de dejar de manera consciente el rol de “receptores” que les ha sido asignado y asumir una participación activa dentro de los diferentes procesos en los que se ven involucradas.

Se trata así de estudiantes investigadoras que abandonaron, voluntariamente, “la posición pasiva del consumidor de conocimiento, del repetidor de argumentos ajenos, para desplazarse al plano del productor del saber, del constructor de sus propias rutas del conocimiento” (Gamboa, 2013, p. 10). El anterior es el propósito de la investigación formativa, una estrategia pedagógica incentivada en las universidades colombianas desde la década de 1990 para fomentar la cultura investigativa en los espacios de pregrado, y que, para el caso de este estudio (en el contexto escolar), se recuperó como ejemplo en el sentido de que representa un cambio de paradigma en lo referente al proceso investigativo, en el que los estudiantes ya no serían “consumidores” de conocimientos producidos por expertos, sino productores con miras a solucionar los problemas que la realidad les plantea.

La docente, por su parte, fue asumida en su doble rol de ignorante e investigadora, lo que implica un cuestionamiento a los lugares del saber y del no-saber. Por un lado, el sujeto del “maestro ignorante”, término propuesto por Rancière (2003), remite a discusiones pedagógicas y filosóficas profundas que pueden ser introducidas a partir de una experiencia concreta citada por el autor mencionado: En 1818, Joseph Jacotot, un profesor de literatura francesa de la Universidad de Lovaina, que no sabía hablar holandés, consiguió que sus aprendices, quienes no sabían francés, leyeran y explicaran por escrito en esa lengua que no conocían una edición bilingüe de *Telémaco*. Por azar, Jacotot descubrió un hecho: los estudiantes aprendieron sin explicación, fueron dejados solos, con el libro y su voluntad/necesidad de aprender, y no fue necesaria ninguna otra inteligencia “superior” (Rancière, 2003).

El autor muestra que esta experiencia puede entenderse si se asume que enseñar no es transmitir conocimientos, sino posibilitar condiciones para su construcción, convencimiento compartido aquí. De esta manera, cobra sentido el método de la voluntad, basado en la filosofía

de la igualdad de las inteligencias, según el cual se puede aprender, cuando se quiera, sólo y sin maestro explicador (Rancière, 2003). Vale la pena subrayar, como lo hace el autor, que no se está diciendo que se aprende sin maestro, sino sin maestro explicador, que no es lo mismo, porque el maestro -en tanto ignorante- puede abonar la voluntad de aprender de una manera mucho más eficaz que el maestro explicador, aquel que transmite respuestas cada vez más *masticadas* y, por ende, contribuye a un proceso de atontamiento de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, se entendió que la educación no es para dejar de ser ignorantes, sino para tomar conciencia de las capacidades propias y decidir usarlas, de tal forma que, si bien no se sabe todo, se sabe algo y a partir de lo que se sabe se puede asociar y descubrir cosas nuevas. En este sentido, la diferencia en los aprendizajes radicaría en la variación de las voluntades y no en jerarquías en la capacidad intelectual, por lo que el rol de los maestros sería el de cultivar con esfuerzo y rigurosidad la voluntad de aprender de sus estudiantes antes que revelarles “verdades absolutas”, pues se dejó de asumir la ignorancia como un lugar de vergüenza para asumirla como condición para el aprendizaje.

Y, por otro lado, el sujeto “profesor investigador”, terminó propuesto por Stenhouse (1991), hace referencia a actitudes concretas frente al conocimiento y la práctica pedagógica. En la década de los 70 del siglo XX, en medio de los debates en torno a los procesos de formulación curricular en Gran Bretaña, Stenhouse planteó la necesidad de que cada profesor investigara y propusiera su propio programa de desarrollo personal (se refería a la estructuración del currículo, entendido como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza), lo que hacía necesario que los maestros mismos fuesen investigadores de su propia situación (Stenhouse, 1991). Este planteamiento fue revolucionario en el sentido de que reconocía al

profesor como miembro de la comunidad científica y ya no como espectador que reproduce en las aulas los resultados de la labor de los expertos, reconocimiento que tiene eco en estas páginas.

Para Stenhouse (1991), los docentes deben preocuparse por comprender mejor su aula y asumir el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que imparten y el modo en que lo hacen, es decir, asumir una actitud investigativa, pues “el secreto está en crear lo desacostumbrado a partir de lo que es un lugar común” (Walker, 1971. Citado por Stenhouse, 1991, p. 204). Resultó, aquí, especialmente significativa su postura respecto a que en el aula siempre se aprende algo (tanto estudiantes como profesores), y que diferentes individuos aprenden diferentes cosas a partir de un mismo acontecimiento; lo que llevó a priorizar la comprensión de los sentidos propios de las situaciones del aula, antes que su cuantificación, y a permitir la duda y el cuestionamiento abierto incluso sobre realidades, prácticas y relaciones que parecen dadas e inmutables.

Así las cosas, el docente-investigador asume un doble rol en su labor cotidiana, al mismo tiempo que orienta los procesos educativos, colabora con el proceso investigativo para contribuir a la modificación de las relaciones que fundamentan dicha labor. Esto es posible porque se entiende al docente en tanto *sujeto de aprendizaje continuo*, que no está obligado a tener todas las respuestas y que, de hecho, tal realidad no sería deseable puesto que se asume el error como una posibilidad de aprendizaje (Bringiotti. 2008). De esta manera, el docente-investigador está abierto a aprender de y con sus estudiantes, sin que sea necesario que abandone sus “zapatos” de profesor y las responsabilidades que le son propias. Es esta una postura que espera poner en evidencia los fundamentos de las relaciones de poder que subyacen en los escenarios educativos, para poder cuestionarlos y reformularlos si se considera preciso. Sin embargo, parece oportuno aclarar que esa es la intención, pues en la práctica puede que no siempre se logre.

Escuchar las voces de los estudiantes, en lo referente a los procesos escolares, abre la puerta a propuestas formativas y de relacionamiento vinculadas a sus necesidades y no sólo a los supuestos de los profesores (cuya validez no se puso en duda en este estudio, sino que se buscó complementar). Sin embargo, hacerlo (escuchar esas voces) fue un reto, puesto que, como lo plantea Gilligan (2013), en los procesos investigativos resulta tentador priorizar los hallazgos o las voces que confirman las hipótesis previas y dejar de lado aquellas voces que no encajan con los modelos cognitivos de los investigadores, lo que exige una actitud de alerta y cuestionamiento permanentes. Este riesgo fue reconocido en el presente estudio, en vista de que la investigadora ejercía, al mismo tiempo, como docente de las participantes y podía priorizar los hallazgos más cercanos a su forma de entender y asumir las situaciones propias de su quehacer profesional, al mismo tiempo que invisibilizar u ocultar aquellos aportes de las estudiantes que la pusieran en cuestión o la contradijeran.

De esta manera, el reto fue asumido en concordancia con la sugerencia de Gilligan (2013) respecto a dejar de intentar “ponerse en el lugar del otro”, puesto que no es deseable ni posible convertirse en el *otro* para entenderlo, sino que lo necesario es asumir conscientemente la posición propia y desde ahí dirigirse a los demás para reconocerlos a partir de lo que ellos mismos quieren y puedan enseñar de su lugar. Fue así como, se buscó investigar con los estudiantes desde la mirada conjunta, de tal forma que las particularidades de cada posición y de cada experiencia se complementaran y, tanto docentes como estudiantes, complejizaran su lectura de la realidad. Cabe precisar que la docente-investigadora representaba una figura de poder que intentó poner en cuestión los principios normalizados de su autoridad (vinculada a la posición del saber), para poder asumir un rol colaborativo con los estudiantes, sin la pretensión de convertirse en uno de ellos.

Ahora bien, después de presentar las formas concretas en que se entiende al sujeto estudiante y al sujeto docente, se hace pertinente presentar a continuación a los participantes directos, las técnicas e instrumentos y el procedimiento específico que se desarrolló en el presente estudio.

Participantes

La investigación se realizó con siete estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa (IE) Valencia de la Paz y la investigadora principal de este estudio, quien funge como docente del área de Ciencias Sociales en dicho colegio.

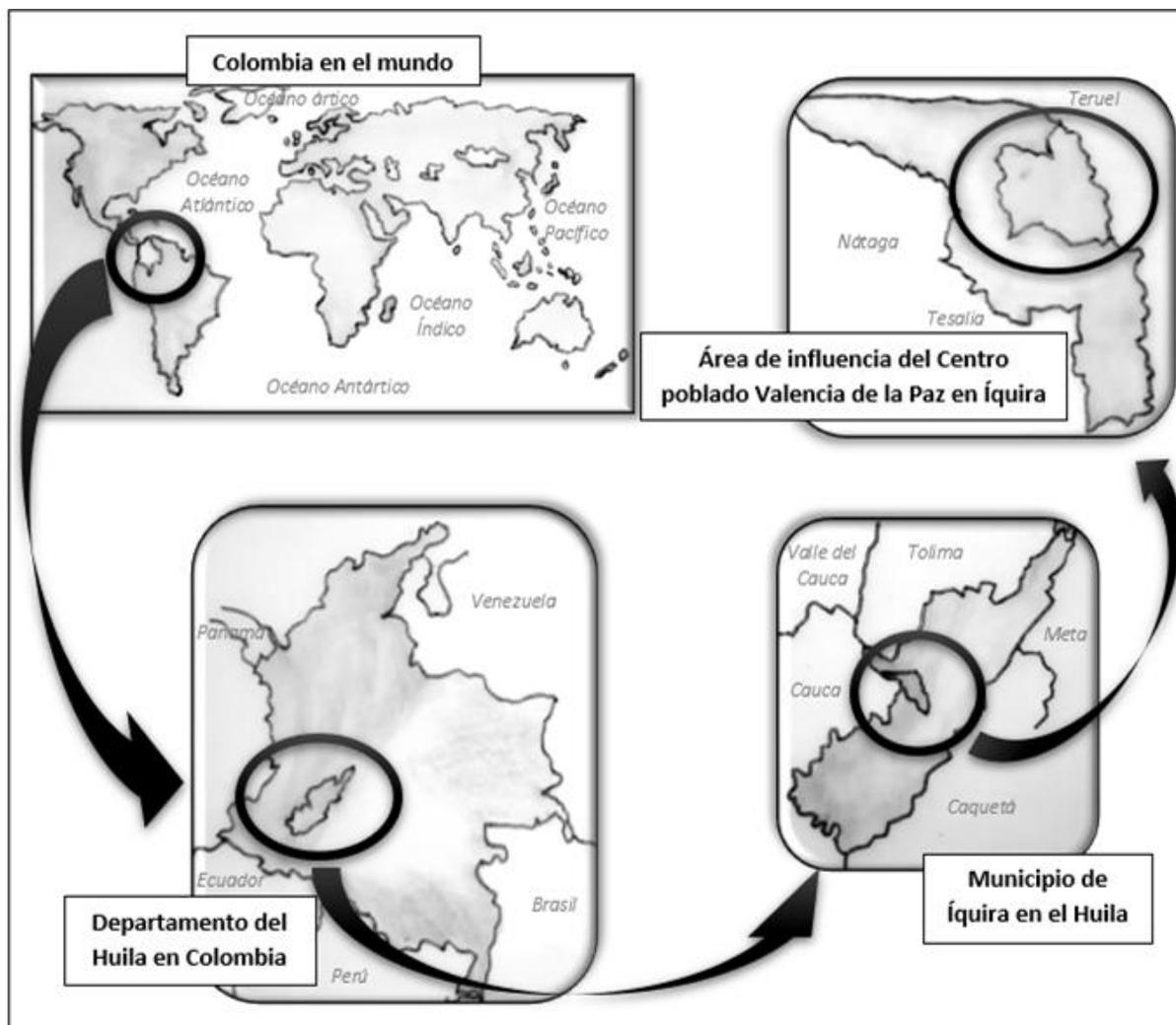
La IE Valencia de la Paz se encuentra en el centro poblado homónimo, ubicado en la zona rural del noreste del municipio de Íquira, al occidente del departamento del Huila, como se presenta en la Figura 3. Según los relatos de la población, las tierras donde está ubicado el centro poblado eran conocidas como “la Bodega” y en los años 70 del siglo pasado cambiaron de nombre en honor al presidente Guillermo León Valencia. En el municipio predomina una topografía montañosa y una economía ligada a la producción agropecuaria en la que sobresalen los monocultivos -recientemente el del café y en décadas pasadas cultivos de uso ilícito-.

El colegio es una institución de carácter rural, cuya sede principal, que es donde se llevó a cabo la investigación, ofrece educación primaria para los estudiantes que habitan en el centro poblado y educación secundaria y media (esta última desde el año 2015) para ellos y para los estudiantes provenientes de las diferentes veredas, quienes cursan primaria en las escuelas unitarias de las sedes alternas.

En lo referente a la composición del bachillerato, el grado sexto ha sido, tradicionalmente, el más numeroso, como se puede ver en la matrícula histórica del colegio presentada en la Tabla 1. Sin embargo, sólo entre el 15 y el 34.6% de quienes iniciaron su proceso de educación

Figura 3

Ubicación geográfica de Valencia de la Paz.



Nota. Elaboración propia

secundaria entre 2011 y 2015 lo concluyeron. Aunque la tendencia parece mejorar, pues para el año 2021 los estudiantes del grado once y del grado décimo representaban el 60% y el 44% de los que ingresaron a sexto en los años 2016 y 2017, respectivamente.

A continuación, se esbozan algunas de las situaciones del contexto que influyen en el retiro o abandono de los estudios con el paso del tiempo. Por un lado, la mayoría de los estudiantes no cuenta con apoyo académico en su hogar, puesto que sus acudientes no culminaron los estudios secundarios (muchos tampoco concluyeron la primaria), lo que genera cierta desmotivación para continuar con el proceso educativo a medida que avanzan en los grados e incrementa la dificultad de las diferentes asignaturas. Por otro lado, existe en la población una idea generalizada respecto a que la educación en el casco urbano del municipio es de mayor calidad que la que se brinda en las zonas rurales, por lo que algunas familias (que cuentan con los recursos necesarios para movilizarse diariamente) prefieren trasladar a sus hijos cuando van a ingresar a la educación media.

Sumado a esto, muchos estudiantes colaboran en labores agrícolas y domésticas desde muy temprana edad, tanto así que, durante los periodos de cosecha, se ha normalizado que falten durante una o dos semanas al colegio, porque los varones se van a recoger café y las mujeres se quedan cocinando para los trabajadores de las fincas de sus padres. El respectivo ingreso que devengan ha promovido cierta noción de que no es necesario culminar la educación media para acceder al consumo al que aspiran lo que, en algunos casos, ha propiciado el abandono de la institución. Y, finalmente, también se han presentado varios casos en los que las estudiantes mujeres se establecen con su pareja sentimental y abandonan el colegio para hacerse cargo de las labores del hogar y cuidar de sus hijos. Comportamiento que tampoco es cuestionado por las costumbres de la población.

Las anteriores situaciones pueden dar paso a investigaciones mucho más profundas. Sin embargo, aquí apenas se mencionan porque tienen implicaciones importantes en cuanto a la

caracterización de la población participante, pero no resultan determinantes para los propósitos del estudio.

Ahora bien, en relación con la matrícula del colegio hay otro elemento a tener en cuenta, pues en ningún año se ha superado el mínimo de 500 estudiantes, que es el exigido para poder contar con coordinadores y/u orientadores estudiantiles, de tal forma que el rector y los docentes han tenido que asumir las tareas propias de esos cargos. Dentro de las diferentes estrategias desarrolladas con ese fin como, por ejemplo, asignar a un docente por semana las labores de apertura y cierre de las instalaciones, además de la coordinación de la asistencia y puntualidad de los estudiantes, o delegar en el Consejo Académico todas las tareas de la coordinación en términos curriculares. También, está la tradición de apoyarse en los estudiantes que realizan sus estudios de educación media para coordinar diversas actividades como, por ejemplo, los torneos deportivos, los eventos académicos y culturales, las formaciones¹ o las izadas de bandera. Así las cosas, mientras los estudiantes de los grados décimo y once se encargan de asuntos logísticos, los docentes pueden asumir el resto de las labores.

En este sentido, los estudiantes de la educación media se posicionan como un grupo de interés para el trabajo investigativo y práctico dentro de la institución, porque se trata de grupos que, además de haber asumido en varias ocasiones roles de liderazgo y colaboración, conocen a todos los profesores que laboran allí y han experimentado las diferentes formas de relacionamiento y enseñanza de cada uno.

¹ Por *formación* se entiende la actividad que se realiza al iniciar la jornada escolar, el primer día de cada semana. En ella se reúnen todos los estudiantes de la institución en las canchas deportivas del colegio, se forman filas de estudiantes por grados, se realizan oraciones de carácter religioso, se entonan los himnos y se dan los anuncios concernientes al desarrollo institucional.

Tabla 1*Matrícula histórica de la Institución Educativa Valencia de la Paz 2011-2021.*

	SEXTO			SÉPTIMO			OCTAVO			NOVENO			DÉCIMO			ONCE		
	total	niñas	niños	total	niñas	niños	total	niñas	niños	total	niñas	niños	total	niñas	niños	total	niñas	niños
2011	33	20	13	37	23	14	14	9	5	13	8	5						
2012	40	19	21	33	19	14	29	16	13	13	7	6						
2013	45	26	19	28	15	13	28	17	11	15	9	8						
2014	52	23	29	26	15	11	29	18	11	20	16	4	10	6	4			
2015	26	12	14	33	14	19	15	8	7	16	9	7	11	8	3	8	3	5
2016	23	11	12	17	10	7	23	11	12	13	9	4	6	4	2	6	4	2
2017	43	27	16	20	11	9	13	10	3	18	9	9	11	9	2	6	4	2
2018	53	17	36	53	17	36	30	19	11	22	14	8	16	7	9	9	8	1
2019	44	23	21	44	23	21	43	16	27	24	15	9	9	7	2	15	8	7
2020	37	17	20	39	24	15	34	14	20	21	14	7	14	9	5	9	7	2
2021	39	14	25	39	14	25	35	16	18	38	21	17	19	14	5	14	9	5

Nota. Elaboración propia

Cuando se tiene en cuenta que, los alcances de la metodología colaborativa dependen de la disposición, el compromiso y el ánimo de cooperar de los participantes; se entiende que tal cooperación debe ser absolutamente voluntaria. En este caso, fueron siete estudiantes del grado décimo quienes mostraron interés por participar de manera activa en la investigación. Su caracterización se elaboró de manera colaborativa y a continuación se presentan los elementos que ellas resaltaron de sí mismas, junto a los que la investigadora identificó; dichos elementos se sintetizan, además en la Tabla 2.

Mariana² nació en Valencia de la Paz hace 16 años, y pasó a ser la segunda de una familia de cuatro hijos. Su madre es originaria del municipio de Íquira y su padre nació en Algeciras, ambos estudiaron hasta quinto de primaria, viven juntos en la vereda San Isidro y tienen una excelente relación con sus hijos. Ella disfruta cuando aprende cosas nuevas. En su tiempo libre le gusta leer y escuchar música. Le gustaría llegar a ser psicóloga, pues considera que es una profesión necesaria para cualquier comunidad; y, ante todo, sueña con ser independiente y feliz. Es una mujer segura de sí misma, con una madurez producto de las experiencias, trabajadora y dispuesta a ayudar a quien lo necesite.

Estefanía tiene 18 años, nació en Íquira al igual que sus padres, su hermano mayor y sus abuelos. Todos ellos estudiaron hasta culminar la primaria, por lo que ella va a ser la primera en su familia en graduarse como bachiller. Tiene una relación muy cercana con sus padres y su hermano, por quienes manifiesta un gran amor, vive con ellos en la vereda San Francisco, y les da un lugar bastante importante en su vida. Es una mujer alegre, extrovertida y muy inteligente;

² Estos nombres son seudónimos

dispuesta a colaborar siempre que le sea posible. Disfruta bailar, jugar futbol y escuchar música; y planea estudiar veterinaria en cuanto termine el colegio para poder cuidar a los animales.

Emily tiene 16 años, vive en la vereda San Francisco junto a sus padres, es la menor de cinco hermanos, todos oriundos del municipio de Íquira, al igual que su madre, mientras que su padre nació en Rivera. Sus hermanos y hermanas mayores ya consolidaron sus familias, por lo que ella vive sola con sus padres, quienes se dedican a la agricultura y las labores del hogar. Ninguno de los dos terminó sus estudios de primaria y, aun así, se trata de personas muy inteligentes. Es una mujer con muchas cualidades, entre las que sobresalen su constancia, sinceridad e independencia. Disfruta tocar la guitarra, cantar, leer y escribir sus pensamientos. Además, sueña con estudiar medicina y ser completamente independiente.

Valentina nació hace 16 años en el municipio de Íquira, es la segunda de siete hermanos. Vive en la vereda el Jardín junto a ellos y a sus padres, con quienes tiene una excelente relación. Su padre nació en Íquira, estudió hasta quinto de primaria y realiza oficios varios para mantener a la familia; mientras que su madre nació en el municipio de Garzón, estudió hasta noveno de secundaria, es ama de casa y se encarga de cuidar de sus hijos con constancia y dedicación, lo que representa para Valentina una fuente de admiración. Es una persona amigable, respetuosa, responsable y algo tímida. Le gusta jugar futbol o baloncesto y disfruta pasar el tiempo con sus amigos. Sueña con ser policía de manera profesional y poder ayudar a sus padres en un futuro.

Celeste es una adolescente de 16 años, que vive en el Centro poblado Valencia de la Paz. Su madre nació en una de las veredas cercanas, donde vivió hasta terminar los estudios de bachillerato, y luego se dedicó a los oficios del hogar junto a su esposo. Su padre nació en Íquira, abandonó el colegio cuando cursaba el grado sexto y desde entonces se dedicó a las labores agrícolas en diferentes lugares del departamento del Huila. Debido a las características del

trabajo de sus padres, Celeste, que es la mayor de tres hermanos, ha vivido la mayor parte del tiempo en casa de sus abuelos maternos, encargada de sus cuidados. Le gusta escuchar música y recibir sorpresas, aunque manifiesta que lo importante no es lo material sino el afecto que le puedan brindar. Sueña con ser profesional en medicina y dar lo mejor de sí para lograr salvar vidas. Se trata de una persona generosa, atenta a las necesidades de quienes la rodean y dispuesta a apoyar con cariño a quien lo requiera.

Camila tiene 16 años, nació en el municipio de Íquira al igual que su madre y su hermana menor. Todas ellas viven en el centro poblado Valencia de la Paz y sostienen una excelente relación basada en la confianza, el amor y el apoyo mutuo. Su madre culminó sus estudios de bachillerato y se ha dedicado a trabajar de manera perseverante para sacar adelante a sus dos hijas. Su hermana está terminando la educación primaria. Camila es una mujer solidaria, independientemente de quien necesite de su ayuda, es decidida y tiene un carácter fuerte; admira profundamente a su mamá; disfruta escuchar música, bailar, jugar fútbol y viajar; quiere llegar a ser enfermera y vivir con comodidades sin depender de nadie.

María José nació hace 16 años en el municipio de Neiva, aunque ha vivido casi todo el tiempo en el centro poblado Valencia de la Paz. En este lugar nacieron sus padres, con quienes vive y por los que profesa un inmenso afecto. Ellos no terminaron los estudios de primaria, porque se dedicaron a las labores agrícolas y del hogar para poder cuidar a sus siete hijos, de los cuales María José es la menor. Sus hermanas y hermanos viven en diferentes municipios del Huila, pero mantienen relaciones cercanas, puesto que para ella la familia es fundamental y se siente muy orgullosa de todos ellos. Le gusta bailar y escuchar música. Se considera una muy buena amiga y manifiesta estar muy dispuesta a escuchar y apoyar a quien lo necesite siempre que pueda hacerlo. Sueña con poder estudiar una carrera profesional en administración de

empresas, para tener una vida cómoda e independiente. Es una persona alegre, sencilla y dispuesta a buscar soluciones cuando algo le molesta.

Tabla 2

Caracterización de las participantes de la investigación.

Seudónimo	Edad	Residencia	Procedencia		Escolaridad de los padres	Profesión deseada	Cualidades
			Madre	Padre			
Mariana	16	Vereda San Isidro	Íquira	Algeciras	Primaria	Psicología	Madura, trabajadora y solidaria
Estefanía	18	Vereda San Francisco	Íquira	Íquira	Primaria	Veterinaria	Extrovertida y amigable
Emily	16	Vereda San Francisco	Íquira	Rivera	Primaria incompleta	Medicina	Constante, sincera e independiente
Valentina	16	Vereda El Jardín	Garzón	Íquira	Secundaria incompleta	Policía	Amigable, respetuosa y responsable
Celeste	16	Centro poblado	Íquira	Íquira	Secundaria incompleta	Medicina	Sencilla, atenta y cariñosa
Camila	16	Centro poblado	Íquira	No reporta	Secundaria	Enfermería	Decidida y solidaria
María José	16	Centro poblado	Íquira	Íquira	Primaria incompleta	Administración de empresas	Sencilla, alegre y solidaria

Nota. Elaboración propia

Procedimiento

Con el objetivo de definir, con base en una investigación colaborativa, los fundamentos de una propuesta pedagógica que permita potenciar las prácticas de cuidado ejercidas en el quehacer docente, y -al mismo tiempo- desmontar las prácticas de violencia; en la presente investigación se llevó a cabo un ejercicio entre estudiantes y docente, cuyo procedimiento se describe a continuación.

Para empezar, se realizó una búsqueda generalizada de bibliografía referente a dos temas: la ética del cuidado vinculada a los procesos educativos, y la violencia ejercida por los docentes.

Ambos fueron temas de interés, puesto que de manera específica era poca la información que se encontraba, pero de manera indirecta permitieron el acceso a documentación muy diversa y enriquecedora, la cual fue descrita en los apartados anteriores.

En el camino de la revisión teórica y de antecedentes, emergió la necesidad de puntualizar la manera en que los sujetos participantes iban a ser asumidos a lo largo del estudio, puesto que el enfoque colaborativo exigía ciertas precisiones. Fue por eso que, se ahondó en la revisión de bibliografía epistemológica y se tomó la decisión de presentar en el apartado de la metodología las reflexiones que de ella surgieron y los postulados que fueron apropiados.

Una vez se clarificó la perspectiva del estudio, se procedió a informar las características generales a las directivas de la institución educativa donde se llevó a cabo y se solicitó, mediante oficio institucional, permiso y respaldo para las actividades necesarias. Dicho permiso fue otorgado (ver anexo 1) y, así mismo, el rector facilitó de manera oportuna y diligente todos los espacios, documentaciones e implementos que fueron requeridos.

Paralelo a esas actividades institucionales, se desarrolló un encuentro a través de redes sociales con los estudiantes y padres de familia del grado décimo, en el que se presentó de manera general los intereses del proyecto y se dejó abierta la posibilidad para que todos los interesados se contactaran con la investigadora. En los siguientes días, se contactaron siete estudiantes para manifestar su voluntad de participar. Se procedió a llamar a cada una de las interesadas para profundizar en las características del proyecto, así como responder todas las dudas que ellas o sus acudientes tuvieran al respecto. Después de esto, se les envió el formato del consentimiento informado elaborado para esta investigación en específico (ver anexo 2) y se les solicitó que lo diligenciaran antes del primer encuentro.

Cabe aclarar que, dicho consentimiento se renovaba implícitamente en cada taller, puesto que los cinco principios que lo orientaron fueron: (1) la participación es absolutamente voluntaria, y no estará mediada por ningún tipo de calificación ni presión; (2) se informará a los padres y/o acudientes de dichos estudiantes todo lo pertinente a los diferentes momentos del estudio; (3) se pedirá el consentimiento de los estudiantes y de sus padres y/o acudientes en cada momento del estudio; (4) los estudiantes podrán abandonar el estudio en cualquier momento que lo deseen; y (5) la información suministrada será utilizada únicamente con fines académicos y se le dará un tratamiento de estricta confidencialidad y respeto. En esos consentimientos, además, iba incluido el seudónimo con el que se iba a identificar a cada participante en el registro y análisis de la información, puesto que se trataba de menores de edad.

Posteriormente, entre los meses de mayo y agosto del año 2021 se desarrollaron seis grupos focales con la participación de las siete estudiantes y la investigadora principal. En el primero de esos encuentros se establecieron conjuntamente los acuerdos de relacionamiento y las pautas de trabajo que se iban a seguir en adelante. Se acordó que cada encuentro sería registrado de tres maneras: (1) se grabaría el audio de todos los talleres; (2) una estudiante, diferente cada vez, realizaría la relatoría del encuentro (ver anexos 3-7); y (3) la docente llevaría un diario de campo que diligenciaría en privado una vez terminado cada taller. De igual forma, se estableció la importancia de los roles de la relatora, la moderadora y la orientadora, por lo que se acordó que esas funciones serían asumidas por todas las participantes en alguno de los grupos focales.

En total, se recopilaron más de 9 horas de grabaciones, lo que se tradujo en más de 100 páginas de transcripción, las cuales fueron el sustento principal para la fase analítica de la investigación, junto a los escritos y audios adicionales enviados por las participantes y los productos de los diferentes encuentros. Por lo que, cabe ampliar la manera en que fue tratado todo

el material recolectado. Lo primero que se hizo fue asegurar que los dispositivos de grabación captaran las intervenciones de todas las participantes y, una vez iniciados los talleres, la investigadora realizaba intervenciones constantes de retroalimentación, es decir, repetía las frases de las estudiantes que habían hablado en un tono muy bajo, para asegurar su registro o preguntaba el sentido de los términos empleados por ellas, para asegurar su comprensión en el momento del análisis.

Inmediatamente finalizado cada taller, la investigadora registraba sus impresiones generales del encuentro en el diario de campo del proyecto y la relatora se encargaba de diligenciar el formato de sistematización. En los días posteriores, y siempre antes del siguiente encuentro, la investigadora realizaba la transcripción de la grabación y realizaba la primera lectura del documento, para agregar comentarios generales relacionados con sus notas de campo y con la intención de responder cómo el encuentro había contribuido a responder las preguntas de la investigación. Esas transcripciones aseguraron el criterio de auditabilidad del proceso. Mientras que, cada primera lectura señalaba los elementos que ameritaban aclaraciones y las intervenciones que, por una u otra razón, quedaron inconclusas; lo que permitía retomarlas en el siguiente taller.

El material producido en cada encuentro fue clasificado en carpetas específicas a cada taller, las cuales estaban compuestas por la grabación del espacio, la transcripción de dicha grabación, la relatoría, las imágenes (capturas de pantalla de conversaciones sobre los talleres y fotografías de los escritos de cada estudiante y del diario de campo de la investigadora) y los videos empleados en cada encuentro. Una vez realizados los seis encuentros programados, redactadas las transcripciones de sus grabaciones y clasificado todo el material documental, se procedió a realizar una segunda lectura de cada una de esas transcripciones, esta vez con la intención de identificar

las categorías emergentes del estudio. Para esto, se resaltó con colores diferentes los fragmentos de las intervenciones de las participantes en función de las preguntas de la investigación.

A continuación, se elaboró un documento de saturación a partir de las categorías resultantes (ver anexo 8), en el que se sistematizó la pregunta que se buscaba responder, las categorías encontradas, los fragmentos clasificados en función de las categorías, las subcategorías que emergieron de una tercera lectura de los fragmentos subrayados, y las reflexiones que suscitaba la cuarta lectura de este material. El contenido de la tabla de saturación que resultó de este proceso pasó a ser el insumo principal del apartado de resultados, en el que las intervenciones de las participantes se referenciaron con letra cursiva y en comillas, con la intención de diferenciarlas visualmente de manera sencilla; y el cual fue socializado con las estudiantes, las cuales le hicieron aportes y aprobaron la versión final del mismo.

Con base en el análisis de los grupos focales, se retornó a los apartados sobre los antecedentes, el marco teórico y los fundamentos epistemológicos de la metodología empleada; lo que permitió redactar el apartado de la discusión, en coherencia con el criterio de credibilidad propio de las investigaciones cualitativas. En la discusión se analizaron los resultados en función del campo de conocimiento desde el que emanó la investigación, se identificaron los hallazgos, aportes y limitaciones del estudio, y se concluyó la investigación.

Técnicas e instrumentos

El fundamento ético-político de la IAP, de reconocer la otredad en pie de igualdad y en condición de dignidad, tuvo consecuencias concretas en este proceso investigativo, fue por eso que todas las decisiones metodológicas fueron revisadas de manera conjunta por los participantes. Por lo anterior, cabe aclarar que las técnicas e instrumentos presentados a continuación respondieron a

una construcción colectiva con las estudiantes, quienes enriquecieron enormemente el proyecto con sus aportes, su miradas, sentires y entendimientos. De ahí, y en concordancia con el criterio de transferibilidad del estudio, el esmero y detalle con el que se realizó el apartado de Participantes.

A partir de la revisión de los antecedentes que sirvieron como referentes para el presente estudio, se pudo notar que una buena parte de las propuestas pedagógicas vinculadas al cuidado emplearon los talleres como herramienta metodológica principal del trabajo de campo (Díaz Prado, 2009; Universidad Nacional de Costa Rica, 2013; Gosende et al, 2017; Loaiza, 2016). Por lo que, se profundizó en las características del *taller pedagógico* y, debido a ellas, se le asumió como técnica principal de recolección de información en los diferentes grupos focales.

Se encontró que los talleres pedagógicos podían ser una técnica adecuada para lograr una comprensión más profunda de las características de la práctica docente, a partir de la perspectiva de las estudiantes, y de las maneras en que podían mejorar. Lo anterior, debido a que se asumió el taller en tanto forma de aprender que se lleva a cabo conjuntamente mediante la realización colectiva de “algo”; en la que todos los participantes aportan de manera activa con el objetivo de resolver alguna situación específica, asumen responsabilidades y son tenidos en cuenta en la toma de decisiones (Ander-Egg, 1991). Este autor aclara además que, los talleres no se reducen a las reuniones supervisadas de intercambio de opiniones, a las jornadas de estudio, o a los trabajos de laboratorio; sobre todo, porque en los talleres el conocimiento no se transmite, sino que se construye a partir de preguntas que representan la disposición de todos los participantes a seguir aprendiendo.

A partir del reconocimiento de lo mucho que pueden aprender los docentes de sus estudiantes, se consolidó un formato de sistematización de los encuentros (ver anexo 9) y se hizo

la propuesta de seis talleres (ver anexos 10-15). A través de los cuales se buscó responder a las preguntas de la investigación y materializar los seis principios del enfoque colaborativo propuesto por Anderson (1999), presentados a continuación:

1. **Confiar y creer:** Se buscó con los talleres reconocer lo que las participantes tenían por decir para proponer estrategias pedagógicas basadas en la sistematización y análisis de sus relatos referentes a las experiencias de cuidado o descuido relacionadas con los docentes; no porque se asignara a sus narraciones una veracidad absoluta e inmutable, sino porque interesaba comprender el sentido que le otorgaban a las experiencias aun con la existencia de incoherencias o inconsistencias narrativas.

2. **Preguntas conversacionales:** En este sentido, los talleres se propusieron contribuir con el hábito de preguntar y conversar desde la posición del no-saber, es decir, desde el reconocimiento de que para comprender al otro era indispensable indagar sinceramente por sus procesos, sin la presión de corroborar hipótesis o de acumular aciertos.

3. **Escuchar y responder:** Uno de los fundamentos de la dinámica de los talleres colaborativos fue que la docente-investigadora escuchara las narrativas de los estudiantes, no para guiar los resultados o los análisis hacia su concepción de cuidado y respecto a la mejor forma de consolidarlo; sino para esforzarse conscientemente por oír e intentar comprender lo que pensaban y sentían las estudiantes al respecto

4. **Mantener la coherencia:** Otro de los fundamentos de la dinámica de los talleres propuestos fue la necesidad de reconocer permanentemente que la docente-investigadora no sabía lo mismo que las estudiantes (aunque supiera muchas otras cosas) y, por lo tanto, podía aprender junto a ellas al escucharlas en sus propios términos.

5. **Mantener la sincronía:** Desde el comienzo, se reconoció la posibilidad de que los talleres se desarrollaran con ritmos diferentes a los planificados, por lo que se buscó evitar cualquier intento por precipitar las conclusiones o los resultados en función de la planeación.

6. **Honrar la historia del otro:** En este sentido, en los talleres reconoció a las estudiantes, de manera transversal, en tanto “legítimas otras” (Loaiza, 2016), cuyas participaciones tendrían valor en sí mismas independientemente de si coincidían o no con los presupuestos teóricos esperados.

La planeación de tales talleres (ver anexos 10-15) fue el instrumento base para la investigación, el cual fue ajustado por todas las participantes en el trabajo de campo (Anexos 3-7). De tal forma que, se logró estipular de manera conjunta los propósitos, contenidos, actividades y aprendizajes de taller. Del mismo modo, se realizaron procesos de coevaluación de los encuentros inspirados en la propuesta de la Universidad Nacional de Costa Rica (2013), aunque no se diligenció ningún formato, en las grabaciones quedaron registrados los comentarios en ese sentido.

Resultados

Los hallazgos que se describen en este apartado responden a las dos preguntas centrales de la investigación y surgieron de un proceso analítico basado en la narrativa de las participantes. Sin embargo, durante ese proceso de análisis se encontró que las participantes hicieron referencia, de manera constante, a un contexto violento; que es del que surgen sus inconformidades y, al mismo tiempo, sus propuestas de transformación y cuidado. Es por eso que, cabe referirse primero a las características específicas propias del historial violento en la práctica docente, para notar sus diversas manifestaciones, intentar entenderlas y, posteriormente, reconocer el valor particular que tienen las propuestas que hacen las estudiantes para su desmonte.

Aclaración Necesaria Respecto al Contexto del Estudio

En lo que respecta al contexto en el que se dio la investigación, las participantes expusieron ejemplos de los momentos en que percibieron que los profesores las *trataron muy feo y con indiferencia*, de los cuales se identificaron tres componentes principales que era imprescindible cuestionar: la presencia de prejuicios en el trato que les daban, la forma en que se dirigían a ellas, y el desinterés por su proceso formativo.

En cuanto al **primer componente del maltrato: la presencia de prejuicios en el tratamiento recibido por parte de sus profesores**, las participantes manifestaron haber percibido, por un lado, la existencia de encasillamientos en función de faltas o comportamientos inadecuados cometidos en el pasado y, por otro, cierta intransigencia de parte de los docentes respecto a sus consideraciones sobre los estudiantes. En este sentido, en sus intervenciones hicieron referencia directa a las anotaciones que los profesores hacían en el observador del

alumno³ y lo que éstas les habían generado. A manera de ejemplo, resultaron ilustrativas las palabras de Estefanía al respecto:

“Con una observación le manchan la reputación a uno... para nosotros un observador, es como que lo tienen a uno ahí fijo como mala influencia... mal estudiante... es feo, como si a uno le estuvieran recordando todo el tiempo que pasó todo eso, es como vivir en el pasado”.

Lo que mostró que, las participantes veían en dichas observaciones un ataque a su imagen que perduraba en el tiempo de manera desproporcionada. Como ejemplo, Mariana dijo que *“van como a culparlo siempre, como a decirle ‘vea usted hizo esto... y por eso es que lo llevan en la mala’”*, para señalar el uso que sentía que algunos docentes le habían dado al registro del observador.

Por su parte, Estefanía agregó que *“si ya es ‘malo’... lo va a regañar por ‘malo’... ya acusándolo”*, para hacer referencia a los prejuicios que pudieron emanar del mencionado registro. Palabras ante las cuales las estudiantes aclararon lo que entendían por *acusar a un estudiante*. Por ejemplo, Emily dijo que *“es ya decir ‘usted fue’ y no le da a uno la palabra de defenderse”*, y Camila manifestó que era cuando *“no lo dejan hablar a uno de por qué hizo eso, sino que... de una vez observador... para mí cada año (debería haber) un observador diferente, porque es que uno no va a ser la misma persona, va cambiando”*. Lo que dejó ver que, para ellas existía una cadena de observación-prejuicio-acusación-observación, que les traía consecuencias negativas a los estudiantes, incluso varios años después de haber corregido sus fallas. Esta

³ El observador del estudiante es un documento empleado en las escuelas de Colombia para consignar de manera detallada y específica los comportamientos contrarios a las normas o los logros sobresalientes de cada alumno. Este dispositivo tiende a usarse en el primer término, sin embargo, más allá del registro de las fallas en el proceso formativo, puede ser empleado como herramienta para visibilizar los logros y las transformaciones a lo largo de la vida escolar de cada estudiante.

cadena de eventos sería resultado de la intransigencia de algunos docentes, que se encontraban poco dispuestos a indagar por las razones de los comportamientos inadecuados o por los cambios ocurridos en quienes los cometieron. Intransigencia que fue señalada, también, en la negativa, que las participantes percibieron en algunos docentes, ante la posibilidad de evaluar y cuestionar sus propias prácticas violentas.

A manera de ejemplo, Camila dijo que *“le están diciendo que no está explicando bien... si uno le dice eso, más duro responde”*, para manifestar que ella creía que los docentes se podían ofender si se les pedía mejorar en sus explicaciones o en el trato que daban a sus estudiantes. Frente a lo que, Emily señaló que *“nos dice (en tono de obviedad) ‘pero, ¿no ve que es lo que hago todos los días? Explicarle paso por paso’”*, para dejar ver que creía que cuando los profesores asumían que todo lo estaban haciendo bien, no se esforzaban por corregir nada, porque no notaban que hubiera nada que corregir. A lo que, Estefanía agregó que *“como ven más trabajo, entonces dicen que no”*, puesto que, para ella, si bien algunos docentes podían llegar a notar sus errores, al asumir la corrección de los mismos como una carga adicional a su labor, la iban a rechazar. Sin embargo, expresaron su esperanza de que se les diera la posibilidad de explicar la razón de sus comportamientos, es decir, que se tuviera en cuenta lo que tenían por decir y no sólo se les castigara.

En cuanto al **segundo componente del maltrato: la manera ofensiva de hablar**, las estudiantes mencionaron experiencias que para ellas fueron significativas. Emily, por su parte, aludió a un docente en específico que *“lo trata a uno de tonto, de bruto, de atembado... que uno es burro”*. Términos que todas las participantes coincidieron en catalogar como ofensivos e irrespetuosos, y frente a los cuales sentían mucho rechazo. Como lo manifestó Camila cuando indicó que *“no nos gusta cuando nos dicen burros... cuando nos irrespetan injustamente*

diciéndonos apodos o llamándonos la atención de una forma inadecuada”, y lo corroboró Mariana cuando mencionó que “hay personas que... no tienen la forma adecuada para expresarse”.

Para referirse a los tipos de llamados de atención que les hacían los docentes y señalar que algunos habían llegado a ser hirientes y las habían hecho sentir mal en los espacios de clase. En este sentido, Estefanía aclaró que el maltrato verbal se daba en relación con el desarrollo de los procesos educativos, por lo que señaló que *“(nos dicen cosas feas) es en el sentido de explicarnos los trabajos... cuando no están de buen genio, hablan gritando a los estudiantes o dicen cosas hirientes hacia los alumnos, no demuestran interés en que aprendamos”*; por su parte, Camila mencionó que *“uno no le puede preguntar, o sea, está dictando y uno no le puede preguntar porque entonces ya uno no se lava los oídos y yo no sé qué”*; y Celeste complementó la idea cuando citó la reacción de uno de sus docentes ante la demora en una exposición o la duda por parte de los estudiantes al momento de responder preguntas: *“Muévale niña, que no tengo todo el día... no tiene todo mi tiempo”*.

Estas menciones dejaron ver que la ridiculización de las dudas o la minimización de las solicitudes de aclaración fueron percibidas por las estudiantes como indicador de menosprecio por su proceso formativo. De manera adicional, el señalamiento constante de “hacer las cosas mal” o la burla por parte de los profesores fueron elementos que las participantes relacionaron con el desagrado hacia el espacio escolar, como lo mostró María José, por ejemplo, cuando dijo que *“a muchos niños se les burlan y ellos, a veces, se sienten mejor en la casa... que venir al colegio y que siempre les digan lo mismo... que todo lo que dice es mal...”*. Lo que permitió comprender que las estudiantes diferenciaban entre los llamados de atención justificados y los maltratos. Puesto que los primeros los percibían como respetuosos y emanados del interés por

que ellas mejoraran, mientras que los segundos los percibían como desproporcionados y emanados de la indiferencia.

En lo referente al **tercer componente del maltrato: el desinterés por parte de los docentes hacia los procesos formativos de los estudiantes**, las participantes lo relacionaron con la renuencia a repetir explicaciones o a esperar a quienes se atrasaban. Como lo mostraron varias de las participantes, Mariana, por ejemplo, aludió a un caso que le resultaba significativo en cuanto a las prácticas de algún docente durante las explicaciones: *“es escriba y escriba, a veces llegaba y borraba la mitad del tablero... cuando uno se daba cuenta ya había borrado y uno sin acabar de escribir... pues se quedaba”*, frente a lo que Celeste complementó: *“y es rapidito, y se queda uno y uno verá cómo se adelanta... no le interesan sus estudiantes”*, y Estefanía concluyó cuando dijo que *“sabemos que un profesor no tiene interés por nosotros cuando mantiene pegado al teléfono y cuando le preguntamos cosas no contesta o no nos explica nuevamente, sólo porque ya había explicado antes”*.

Lo que dejó ver que, las participantes pensaban que cuando las explicaciones dadas no resultaban suficientes, era menester del docente volver a darlas, pero percibían que eso no siempre sucedía. Cuando sintieron que se ignoró a quien se quedó atrasado en alguna actividad o a quien no entendió algún contenido o indicación, lo asumieron como una demostración evidente de que esa persona y su proceso no interesaban. Hecho que les pareció sumamente violento y no deseable dentro de las relaciones escolares. En palabras de Mariana, *“no nos gusta cuando los profesores, algunos, no se preocupan porque todos los alumnos aprendan, eso es desinterés... o sea, le importa un carajo si uno se quedó”*. Por lo que, se pudo evidenciar que esperaban que ese desinterés fuera eliminado de las prácticas de sus profesores, y se remplazara por una preocupación general hacia los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepciones.

Ahora bien, una vez presentadas algunas de las características violentas del contexto en el que emergió la investigación, y que de hecho la motivaron; cabe profundizar en las posibilidades existentes, posibles o necesarias para su cuestionamiento y desmonte consciente. Por lo que, a continuación, se presentan los hallazgos emanados de los encuentros con las estudiantes, respecto a 1. Los elementos fundamentales para consolidar el cuidado como fundamento de la práctica docente, y 2. Las condiciones necesarias para la construcción colaborativa de propuestas alternativas.

Elementos para una Pedagogía del Cuidado en la Práctica Docente

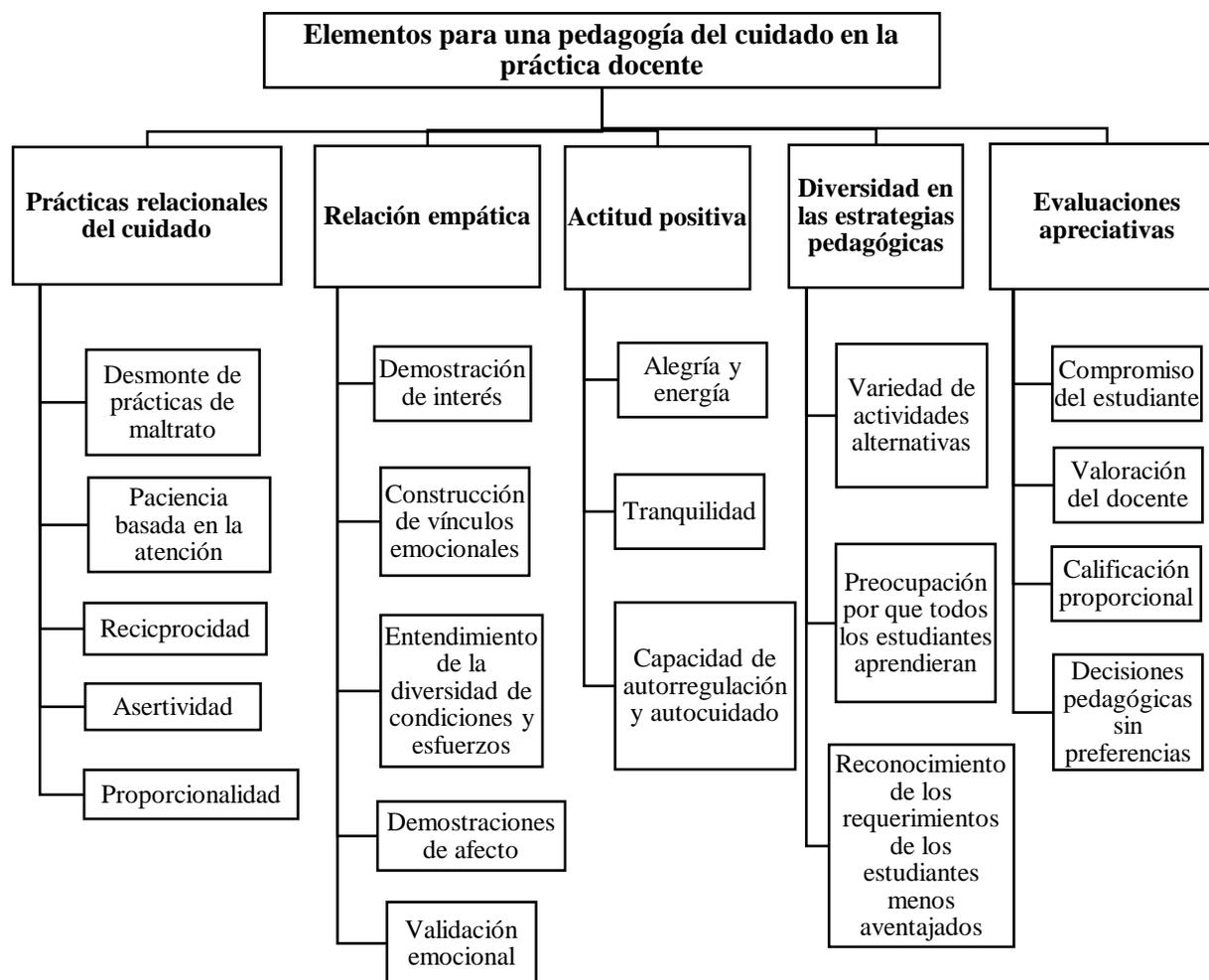
La noción que las participantes tenían del cuidado en los espacios escolares estaba vinculada a cierto tipo concreto de prácticas relacionales, comportamientos, actitudes, estrategias y decisiones asumidas por los docentes. En este sentido, la investigación profundizó en cada uno de esos factores, por lo que, logró aportar a la respuesta sobre ¿cuáles son los elementos temáticos centrales que se deben recuperar en una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente? Es así que, a continuación, se presentan los cinco elementos centrales del cuidado identificados, y sintetizados en la figura 3, a saber: Prácticas relacionales de cuidado, reconocimiento empático, actitud y regulación de energía, diversidad en las estrategias pedagógicas y evaluaciones de tipo apreciativo.

Prácticas Relacionales de Cuidado Hacia los Estudiantes

El cuidado implica, entre otras cosas, la necesidad de escuchar a quien recibe los cuidados, es decir, notar cómo los está recibiendo y cómo le gustaría recibirlos. En este caso, las estudiantes, además de haber rechazado las expresiones de maltrato por parte de los docentes, señalaron las

Figura 4

Elementos para una pedagogía del cuidado en la práctica docente identificados



Nota. Elaboración propia

características de lo que consideraban un *trato bonito* y manifestaron que les gustaría que las prácticas relacionales de sus docentes se basaran en la preocupación por el bienestar y el afecto hacia ellas. Para empezar, dejaron clara su consideración respecto a que, para que eso pudiera suceder, se necesitaba erradicar de manera consciente cualquier expresión del *maltrato* ejercido por los profesores en las clases, lo que implicaba la superación de los prejuicios, el fomento de la

conversación apreciativa paralelo a la omisión de palabras hirientes, y el aumento de la curiosidad respecto al bienestar de los estudiantes.

Luego de haber manifestado con claridad los componentes que consideraban que debían ser cuestionados en la práctica docente, las estudiantes profundizaron en sus aspiraciones y ahondaron en las características de lo que llamaron un *trato bonito*. En ese sentido, expresaron su deseo respecto a que se posicionara como el fundamento del relacionamiento entre profesores y estudiantes. Fue así que, resaltaron cuatro elementos del tipo trato que, para ellas, más le aportaba al bienestar en las clases: la paciencia basada en la atención, la reciprocidad, la asertividad y la proporcionalidad.

En lo referente al **primer elemento del buen trato y las prácticas relacionales de cuidado: la paciencia basada en la atención**, las participantes notaban que un docente se interesaba por tratarlas bien cuando, por un lado, prestaba atención a sus requerimientos y, por otro, reaccionaba con paciencia en cada momento del proceso de aprendizaje. En relación con la atención, Estefanía mencionó, por ejemplo, que *“necesitamos atención, que nos miren, que nos determinen”*, lo que evidenció parte de las expectativas que depositaban en sus docentes en cuanto al desarrollo de las clases y las conexiones que deseaban generar en ellas. Por su parte, María José profundizó en esos requerimientos cuando dijo *“que se note que sí están hablando con uno... nos gusta cuando los docentes se interesan en el porvenir de los estudiantes, que nos presten atención, eso es chévere”*.

Lo que mostró que valoraban cuando sus profesores las hacían sentir reconocidas, y que les resultaba agradable cuando su proceso formativo tenía importancia para ellos. Ese reconocimiento lo asociaron a situaciones cotidianas, como el hecho de esperar a quien se atrasaba en alguna actividad. En palabras de Estefanía, por ejemplo, *“hay unos profesores que*

uno se queda atrasado y paran para volverle a repetir a uno... se interesan por el estudiante, porque se está quedando atrás de la clase". Lo que permitió ver que, el hecho de notar las necesidades de los estudiantes y hacer algo para solventarlas, era entendido por las participantes como una práctica posible y sencilla, siempre y cuando el docente se interesara por ellas independientemente del tiempo que eso implicara.

En relación con la paciencia, fueron enfáticas en señalarla como una de las características de la práctica docente que favorecía sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo, Camila manifestó que le parecía deseable que los docentes *"nos tuvieran más paciencia en la manera de explicarnos"*. Frente a lo que Celeste aportó que, para ella, era necesario *"tener calma en la manera de dar las clases, no así arrebatados... que expliquen todo paso por paso"*. Y Emily describió lo que entendía por una forma paciente de orientar las clases, *"nos explica más decentemente, sabe entendernos... explica bien, los temas son bien desarrollados y no se afana"*.

Lo que mostró que, las participantes percibían como señal de interés por parte de los profesores el hecho de que explicaran despacio, y las veces que fuera necesario, los contenidos que cualquiera de los estudiantes no hubiera entendido. Porque esa acción ponía al proceso de aprendizaje en el centro de atención de las actividades escolares y las hacía sentir reconocidas e importantes. Y cuando se sintieron de esa forma, manifestaron disfrutar de los espacios escolares y querer continuar en ellos. María José, por ejemplo, dijo que *"uno se siente chévere, feliz, de venir acá porque uno comparte con los compañeros y se siente a gusto con los profesores"*. Lo que indicó que el tipo de relación que las estudiantes sintieran que podían establecer con sus docentes era un factor que influía de manera significativa en la percepción que construían de los espacios escolares de aprendizaje.

En cuanto al **segundo elemento del trato bonito en las clases: la reciprocidad**, las participantes señalaron su influencia en las relaciones escolares. A manera de ejemplo, Emily manifestó que *“yo pienso que como un docente trata a un alumno, así lo va a tratar el alumno... Si un docente lo trata de tonto ¿Cómo cree que uno le va a responder? Y pues no le va a gustar...”*. Lo que estableció una relación entre el trato recibido de los profesores y las respuestas dadas por las estudiantes, en el sentido en que el maltrato generaba respuestas equivalentes, por lo que, se pudo deducir que el buen trato también lograría eso. Esta relación se vio ejemplificada, además, en las palabras de Camila, quien mencionó que *“es que no se ganó el cariño de nosotros, porque ella nos trató muy feo”*, palabras que fueron complementadas por Mariana cuando dijo que *“nos trataba así, con esa indiferencia, y pues nosotros tampoco nos la quisimos ganar por eso, porque se hizo coger rabia”*.

Lo que dejó ver que, a las participantes les parecía importante establecer con sus profesores relaciones emanadas del cariño y el respeto mutuo, pero que no se habían esforzado por consolidarlas cuando se habían sentido maltratadas o menospreciadas. Por lo que resaltaron la importancia de que los profesores se preocuparan por identificar las razones del trato que recibían de sus estudiantes y tomaran decisiones con base en esa comprensión. En consonancia, las estudiantes reconocieron que sus comportamientos muchas veces habían causado malestar en los docentes. En este sentido, Estefanía mencionó que *“pues cada quien su punto de vista, por ejemplo, hay estudiantes muy cansones y hay que tenerles mucha paciencia... piden paciencia porque ellos son cansones”*, lo que mostró que esperaban que los profesores respondieran a sus fallas desde el reconocimiento del proceso de aprendizaje y con paciencia.

Dicha estudiante también expuso una situación en la que le respondió con gritos a uno de sus docentes, *“...me regañó muy feo y se me subieron las hormonas a la cabeza... le dije que si*

era un delito... porque estaba en clase, yo no me podía reír, no podía hablar, no podía ni siquiera respirar". Lo que dejó ver que las participantes pudieron llegar a comportarse de maneras que ellas mismas rechazaban, en respuesta a las agresiones que consideraban exageradas. Adicionalmente, resultó llamativa la atención que las participantes le daban a los detalles de cada interacción con los profesores. Como lo señaló Mariana cuando dijo que *"así no diga nada uno nota, uno dice 'ah, no nos ha vuelto a tratar mal', porque puede estar reconociendo que se equivocó o algo así"*. Lo que, más allá de ser un dato accesorio, dio luces respecto a lo significativo que les podía resultar cualquier cambio en la práctica relacional docente, ya fuese que lo manifestaran o no, era muy probable que lo notaran y que eso tuviera influencia en ellas durante las clases.

En cuanto al **tercer elemento del buen trato: la asertividad**, las participantes consideraron que era fundamental en las relaciones escolares. Por un lado, manifestaron desear que los llamados de atención fueran expresados de una manera respetuosa, *bonita y con amor*, para que ellas pudieran entender que hicieron algo mal, sin sentirse ofendidas ni ridiculizadas en público. A manera de ejemplo, Mariana mencionó que es un asunto que *"va en la forma cómo son los profesores, cómo dicen las cosas"*, lo que puso en el centro de atención la manera en que los docentes comunican sus incomodidades, sin cuestionar la legitimidad de las mismas. Así mismo, Camila manifestó que *"si nos van a regañar o a llamar la atención que sea de buena manera, o sea de una forma que nosotros entendamos... que no nos dé rabia"*, lo que mostró que consideraban que los llamados de atención eran muchas veces necesarios, pero que debían expresarse de una manera asertiva, para que logran generar cambios y mejorías en ellas.

En este sentido, Mariana propuso *"llámela a un ladito y ahí dígale"*, como estrategia para evitar la exposición pública de las fallas y asegurar la comprensión del comportamiento a

corregir. Por su parte, Estefanía compartió las siguientes palabras, “*como ‘mira, hiciste esto y eso no se debe hacer así’ ... eso es bonito... el profesor puede buscar los medios, tiene que dar de su parte*”, para dar un ejemplo de la manera en que un llamado de atención podía darse de manera asertiva y, al mismo tiempo, aclarar que pensaba que la asertividad devenía del esfuerzo consciente de cada docente por buscar los medios más adecuados para llegarle a sus estudiantes. Lo que mostró que el regaño en sí no les generaba insatisfacción, pero la manera en que fuese expresado sí podía provocarla y, de paso, menguar su efectividad. Para ellas el diálogo resultaba fundamental dentro de los procesos formativos, si se daba en los tiempos y tonos adecuados.

Y en lo referente al **cuarto elemento del trato bonito: la proporcionalidad**, las estudiantes demandaron su presencia en los castigos ante las situaciones en las que no se hubieran comportado de la forma esperada por sus docentes. Esta exigencia se basó en las ideas específicas que las participantes tenían de lo que consideraban exagerado o no como castigo, de ahí que se hiciera necesario dialogar con ellas y especificar sus comprensiones de la realidad. Frente a un caso hipotético, en el que un docente tuviera que sancionar a algún estudiante durante la clase, las participantes dieron las siguientes alternativas: Camila por su parte mencionó que, “*Si habla, sálgaseme de la clase*”; Emily propuso, de manera similar, “*decir, por ejemplo, ‘¿será que nos puedes colaborar, por favor, que estamos explicando un tema? Si no te interesa, por favor, salte*”; y Estefanía coincidió con sus compañeras cuando dijo: “*expúlselo del salón... pero no observación, o sea ¿por qué lo perjudican a uno? ...Porque es que de todos modos uno puede seguir anotando en las gradas, porque uno escucha*”.

Como ya se mencionó, las estudiantes percibieron en el observador un instrumento de señalamiento y prejuicios que dejaba una marca permanente en su historial escolar, por lo que manifestaron que se trataba de una sanción exagerada, que tenía implicaciones a largo plazo y

que no lograba corregirlas realmente. Mientras que la expulsión del aula no les parecía tan grave, porque no se sentían realmente excluidas con esa medida, ni notaban consecuencias a futuro. Se trató de percepciones situadas, que no podían tomarse a la ligera, y que demostraron la importancia de profundizar en los argumentos que subyacían a cada afirmación y a cada propuesta de las estudiantes, que es por lo que resultó llamativo este elemento.

Reconocimiento Empático

Una vez comentados los fundamentos que subyacían en las prácticas relacionales del cuidado hacia los estudiantes. Las participantes profundizaron en el reconocimiento empático, como elemento central en la práctica de un docente que cuida. Este reconocimiento implicaba, para ellas, cinco factores, a saber: Demostración de interés, construcción de vínculos emocionales, entendimiento de la diversidad de condiciones y esfuerzos, demostraciones de afecto y validación emocional.

En lo referente al **primer factor: la demostración de interés por parte de los docentes**, las estudiantes manifestaron que, si bien la calidad de las explicaciones era un factor importante en las clases, no era el más importante. Para ellas, el manejo de los contenidos por parte de los profesores necesitaba ir de la mano del interés por los estudiantes y del reconocimiento de sus estados de ánimo. Un ejemplo de esta afirmación lo dio Mariana cuando dijo que *“hay alguna con un problema... o que está triste y ellos normal, dan la clase como si nada... si explica bien, pero no muestra interés... uno dice ‘pues da igual lo que dice’”*. Lo mostró que, las participantes le otorgaban un lugar privilegiado, dentro de los procesos de aprendizaje, a la empatía de sus docentes, puesto que asignaban diferentes grados de importancia a los contenidos abordados en función del nivel de reconocimiento que percibieran. En el mismo sentido, manifestaron su

rechazo ante la posibilidad de ser ignoradas por los profesores. A manera de ejemplo Celeste mencionó que *“se demoran en mirar las tareas que uno manda... lo dejan hasta en visto a uno y eso no me gusta... uno se siente como que ignorado... que uno no le importa”*. Lo que dejó claro que, para las estudiantes, la sensación de no ser reconocidas las afectaba de manera significativa, porque las hacía sentir que ellas en sí mismas no eran importantes para quienes les enseñaban.

En cuanto al **segundo factor del reconocimiento empático: la construcción de vínculos emocionales entre los docentes y los estudiantes**, las estudiantes indicaron que, para que se pudieran dar, se necesitaba de espacios de integración, alternos al desarrollo de las programaciones curriculares. Por ejemplo, Emily manifestó que *“queremos que sean estrictos a la hora de clase, en la hora de darla, pero no estrictos todo el día”*. Lo que sugirió que, asignaban igual importancia a los espacios específicos de enseñanza-aprendizaje y a los espacios de interacción personal. Y que, de hecho, los asumían como espacios complementarios, por lo que veían la necesidad de ampliar los segundos para mejorar los primeros.

En este sentido, las participantes expresaron su convencimiento respecto a que la labor de los docentes iba más allá del contenido curricular, implicaba cuidado emocional y requería del desarrollo de vínculos de confianza. Lo cual implicaba, entre otras cosas, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos capaces de entender a los profesores. Por lo que Estefanía, por ejemplo, mencionó que *“me explicó por qué no contestaba pronto... entonces por ese lado no me preocupó tanto”*. Lo que mostró que, para las participantes resultaba significativo que los docentes se esmeraran por darles a conocer la razón de sus comportamientos, lo cual contribuía al establecimiento de relaciones empáticas en los dos sentidos, al mismo tiempo que les brindaba un ejemplo para aprender a expresar el porqué de sus propios comportamientos. Por otro lado,

Emily ejemplificó la importancia de establecer relaciones cercanas y de confianza cuando dijo que:

“si en un grupo pequeño de personas no hay responsabilidad, no hay solidaridad, no hay confianza, no hay nada... no va a haber ahí una unión de ninguna cosa, cada uno por su lado y me importa un carajo el otro... emocionalmente, cuidado no hay... porque puede que le pregunten a uno ‘¿tú cómo te sientes? ¿cómo estás?’ pero en mi caso yo todo le digo es ‘bien’ pero no... uno puede decir ‘bien’, pero por dentro estamos muy mal”.

Por lo que, se pudo ver que el establecimiento de vínculos emocionales implicaba un esfuerzo por parte de los profesores, para atravesar las barreras de las respuestas genéricas y superficiales, hasta llegar a un entendimiento sensible que les brindara a los estudiantes la confianza necesaria para compartir sus sentimientos. Y, así, hacer de los espacios escolares unos espacios de bienestar y cuidado.

Respecto al **tercer factor del reconocimiento empático: el entendimiento de la diversidad de condiciones y esfuerzos**, las participantes señalaron como importante el que los docentes se interesaran por entender el contexto de cada estudiante. Para las ellas fue necesario aclarar que *no todos somos iguales*, pues la diversidad de situaciones que cada persona experimentaba tenía implicaciones en sus procesos de aprendizaje y les parecía deseable que los profesores tuvieran eso en cuenta. En este sentido, por ejemplo, Celeste mencionó que *“es difícil... casi no queda tiempo, si saca uno tiempo para una cosa, la otra queda sin hacer...”*. Lo que puntualizó algunas de las dificultades que tenían los estudiantes fuera del colegio, puesto que las tareas escolares se sumaban a las obligaciones del hogar. Por su parte, Emily dijo que *“a unos se nos complica hacer los trabajos más que a otros, porque tenemos que trabajar y ayudar en la casa”*.

Lo que dejó ver que, las estudiantes asumían responsabilidades laborales desde temprana edad y eso afectaba de manera negativa sus procesos de aprendizaje. Por lo que, esperaban que los docentes hicieran tres cosas, por un lado, que buscaran entender las razones de las falencias y los comportamientos de los estudiantes; por otro lado, que tuvieran en cuenta sus opiniones; y, por último, que los hicieran sentir respaldados. Es así que, Mariana dijo:

“Decirles lo que nos ha hecho sentir mal no sirve de nada, porque ellos siempre sacan excusas y la opinión de uno no cuenta. Nosotras nos sentimos muy mal cuando nos juzgan por algo que no sucedió, y lo menos que esperamos es que ustedes como orientadores nos brinden confianza y apoyo”

Lo que mostró que, veían en los docentes una figura guía en la que depositaban expectativas altas, y que éstas no siempre se cumplían. Un ejemplo de incumplimiento lo dio Celeste cuando mencionó que *“(juzgar) va como en desinterés... porque creo que, cuando a uno le interesa alguien, uno no busca la manera de juzgarlo sino como de entenderlo... un profesor está para enseñar y no juzgar”*. Lo que dejó ver que, el establecimiento de juicios previos, ajenos al reconocimiento de las particularidades del entorno de cada estudiante, fue para las participantes una señal clara de falta de interés de parte de los profesores, la cual iba en contravía del reconocimiento empático y perjudicaba los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta al **cuarto factor: la demostración de afecto por parte de los profesores hacia los estudiantes**, las participantes lo señalaron como un requerimiento básico para el reconocimiento empático. En este sentido, se recogieron en la idea que Emily expresó cuando dijo que *“los estudiantes necesitan sentirse más queridos por los profesores, eso le falta a uno”*. Lo que mostró que, las estudiantes valoraban de manera positiva las expresiones de afecto de parte de los docentes. Expresiones que fueron relacionadas con el interés y la atención

que dichos profesores les hubieran brindado. Como lo señaló Estefanía, *“lo que demuestra que un profesor tiene interés por sus estudiantes es la armonía con la que nos recibe en el colegio, sus preocupaciones por nosotros y por nuestra forma de aprender”*.

Lo anterior permitió notar que, para las participantes, el reconocimiento de las diferentes características y formas de aprendizaje de cada estudiante era una muestra significativa del afecto que los profesores les tenían. Lo que fue ejemplificado por María José cuando mencionó que *“digamos, esa alumna se nota que vino diferente ¿cierto? Entonces ella (la docente) dice ‘María ¿se siente bien? ¿tiene algo?’ Uno como que ‘¡guau. se preocupó!’... ya si la estudiante quiere hablar pues habla y si no pues no...”*. Este ejemplo permitió ver que, para las estudiantes era valioso sentirse reconocidas, lo cual sucedía cuando los profesores podían identificar cambios en sus estados de ánimo y en sus comportamientos. Porque significaba que previamente les habían prestado atención y, por eso, podían manifestar su preocupación ante el cambio a través de preguntas claras. Aunque, dejaron claro que el valor de las preguntas radicaba en su formulación y no en la respuesta que generara.

En lo que respecta al **quinto factor del reconocimiento empático: la validación emocional**, las participantes subrayaron la necesidad que tenían de sentirse reconocidas en términos emocionales. Puesto que, consideraban que un docente que fundamentaba sus prácticas en el cuidado, además de notar los cambios emocionales en los estudiantes, permitía espacios para la expresión de dichas emociones y reconocía la influencia que ejercían sobre los procesos de aprendizaje. En este sentido, señalaron que las emociones, y la gestión que se les daba, influían de manera importante en el desarrollo de las interacciones escolares. A manera de ejemplo, Celeste dijo que *“de las emociones depende cómo uno reacciona a las demás cosas,*

cómo las afronta y todo eso". Lo que evidenció que, era necesario profundizar en el tipo de emociones a las que les asignaban mayor relevancia.

Las participantes dieron ejemplos de la presencia e impactos que tenían en los espacios escolares la tristeza, el miedo y el enojo, y manifestaron la necesidad de que se les permitiera expresarlas oportunamente. Respecto a la tristeza, Camila dijo que *"si el profesor es bueno explicando y uno tiene la mente bien, pues sí aprende... pero si uno la tiene bien cerrada, si uno está triste, uno no pone atención y no entiende bien"*. Lo que mostró que, el proceso de aprendizaje dependía en gran medida del entrecruzamiento entre dos elementos, por un lado, la calidad de las explicaciones del docente y, por otro, la disposición emocional que presentaran los estudiantes.

Esta última se menguaba a medida que incrementaban la tristeza y el miedo. En relación con esta segunda emoción, Mariana mencionó que *"cuando uno siente miedo, puede estar más concentrado en lo que pueda pasar que en lo que le están enseñando"*. Palabras que dejaron ver que, la importancia intrínseca de los contenidos de las clases no era suficiente para captar la atención de los estudiantes, se requería de atención emocional. En relación con la rabia, Estefanía señaló que, *"en un momento de rabia, uno se bloquea, no quiere hablar... pero ya después uno se calma... los profesores deberían conocer nuestras emociones, dándonos voz para expresarnos"*. Lo que dejó ver que, las estudiantes veían que sentir rabia era una posibilidad, cuyos impactos negativos podían disminuirse de manera significativa si se validaba su presencia y se propiciaban los espacios necesarios para expresarla y tramitarla.

Adicionalmente, las participantes manifestaron que la validación emocional se fundamentaba en los aprendizajes propios de la socialización. A manera de ejemplo, Estefanía mencionó que *"(en el colegio) aprendemos a convivir... aprendemos de cada uno, sabemos lo*

que le gusta, lo que no le gusta, cómo le gusta que lo traten... muchas veces tenemos una buena relación con los profesores, entonces no es que nos aburra venir". Lo que mostró que, era en la interacción entre docentes y estudiantes que cada uno podía llegar conocer las diversas formas a través de las cuales las demás personas expresaban y gestionaban sus emociones. Y, después de reconocer esa diversidad era que se podía sentir empatía. Un ejemplo de ese sentimiento lo expresó Mariana cuando dijo que *"de pronto no recibieron la misma educación, al mismo tiempo, de la mejor forma... entonces, por eso, cada profesor tiene una forma diferente de dictar una clase"*. Estas palabras dejaron ver que, las estudiantes se esforzaban por comprender las razones de las diferencias que notaban en las prácticas pedagógicas de sus docentes, para, como ellas lo mencionaron, juzgarlos menos y entenderlos más.

Actitud Positiva

En cuanto al comportamiento propio de un docente que basa su práctica pedagógica en el cuidado, las estudiantes indicaron la preponderancia de una *actitud positiva*. En este sentido, manifestaron que la manera cómo los docentes se comunicaban con los estudiantes, las formas que cada uno tenía de transmitir sus mensajes, resultaban determinantes en los procesos escolares. Como fue señalado por Mariana cuando dijo que *"(lo que cambia) es la actitud, porque en la forma de explicar y los talleres eso es igual"*. Lo que indicó que, los profesores podían tener similares estrategias de enseñanza, pero si tenían actitudes distintas eso implicaba una diferencia trascendental en el desarrollo de las actividades. E, independientemente de la expertes del docente en cuanto a los contenidos y las metodologías, las actitudes percibidas como negativas generaban perjuicios en los procesos de aprendizaje, mientras que las actitudes consideradas positivas facilitaban dichos procesos. Fue así que, 1. Las participantes

caracterizaron el contenido de lo que definieron como *actitud positiva*; 2. Mencionaron las implicaciones de su existencia o de su ausencia; y 3. Señalaron el vínculo que encontraban entre los cambios de actitud y la capacidad de autorregulación de cada uno.

En cuanto a la **definición de la *actitud positiva***, lo primero que las estudiantes mencionaron fue que el componente actitudinal de los docentes, en general, les resultaba un aspecto *obvio desde el saludo*, que ejercía una influencia importante en el desarrollo de las clases y en el comportamiento de los estudiantes. En el sentido positivo de esa influencia, señalaron haberse motivado e interesado por las clases cuando los docentes habían propiciado un *mejor ambiente*. Lo que significaba que habían llegado al salón con una *actitud positiva*, es decir, que habían llegado *alegres, relajados y con energía*. Lo que Emily manifestó de la siguiente manera, “*era chévere cuando la profesora llegaba alegre... como si viniera feliz de la casa*”. Lo que indicó que, en las ocasiones en que percibieron ese tipo de actitudes, las estudiantes disfrutaron más de las clases.

Mientras que, en el sentido negativo de la influencia, señalaron que les resultaba desmotivador cuando los docentes llegaban *afanados* o sin energía. Como lo señaló Camila “*no me gustaba cuando llegaba así toda como desanimada, porque nos explica de una manera muy seria*”. Lo que mostró que, el nivel de disfrute de las clases disminuía a medida que percibían que el cansancio y seriedad de los docentes se incrementaba. En ese sentido, Camila indicó que “*a nosotros nos gustaba... que nos diera clase por la mañana, porque en la tarde ella ya llega estresada*”; Mariana, por su parte, señaló que “*por la tarde uno ya tiene dolor de cabeza, sueño, está estresado*”; y Emily manifestó que “*si usted (como docente) se enojó con un grado y luego le toca con nosotros, ya llega brava a donde nosotros... no se descargue con nosotros*”. Lo que dejó ver que, las estudiantes rechazaban la recepción del agotamiento acumulado por los

docentes durante la jornada laboral. Porque notaban que ese desgaste impedía la materialización de los elementos del cuidado hasta ahora señalados, es decir, de las prácticas relacionales basadas en el interés y el afecto, del reconocimiento empático y de la actitud positiva y todas sus ventajas.

Por otro lado, en lo referente a **las implicaciones de la actitud docente en los procesos de aprendizaje y de relacionamiento escolar**. Las participantes manifestaron que, cuando se les dificultaba entender los contenidos, sentían *rabia* y frustración. Como lo expresó Estefanía cuando dijo que *“cuando es algo que uno sinceramente no entiende, uno se estresa, ya no quiere estudiar... muchas veces así pasa, así es que se salen los estudiantes... se estresan al momento de no entender las cosas y se van”*. Lo que puso en evidencia que, las dificultades de aprendizaje tenían implicaciones importantes en la autopercepción de los estudiantes y podían, incluso, llegar a motivar la deserción escolar. En ese sentido, trajeron a colación frases que habían recibido en respuesta a sus preguntas o dificultades, tales como *“¿Cómo no va a entender?”* o *“pero es que esto es muy fácil”*. Ante las cuales, manifestaron haberse sentido menospreciadas e inseguras respecto a sus propias capacidades. Respecto a este asunto, Emily dijo *“(cuando nos dicen esas cosas) uno se pregunta ¿es que me está diciendo burra?... mejor déjeme sola que yo arreglo”*.

Lo que dejó ver que, cuando un docente demeritaba los ritmos distintos de aprendizaje de cada estudiante, lograba desmotivarlos a tal punto que perdían las ganas de buscar asesorías o acompañamiento de su parte. En relación con este asunto, Mariana dijo que *“pueden venir unos (profesores) que les anhela estar con los estudiantes... puede ser que a otros les estrese venir, porque es mucha bulla, (los estudiantes) no hacen caso y son muy fastidiosos”*. Lo que dejó ver que, veían en la falta de tranquilidad, ante los comportamientos y actitudes de los estudiantes, una expresión del desgaste de los docentes que sentían poco entusiasmo por su trabajo. Por lo que, pasaba a ser necesario prestarle atención a esa ausencia de entusiasmo, puesto que las

participantes creían que, si se lograba incrementar las ganas de los profesores sentían por trabajar, así mismo, se lograría incrementar sus niveles de tranquilidad. Objetivo deseable, debido a que, percibían con agrado los momentos en que los docentes no se desesperaban ante la demora en los procesos de aprendizaje. Como ejemplo de esto, Emily dijo que *“como que le explica a uno con paciencia... pienso que también lo calma a uno... ir yendo con el docente, como que también lo ayuda a uno mucho”*. Lo que mostró que, cuando los docentes se mostraban dispuestos a acompañar con asertividad los procesos de aprendizaje y a responder con calma ante las dificultades, las estudiantes se habían sentido reconocidas, capaces y motivadas. Lo cual incrementaba sus niveles de interés por las clases y mejoraba sus procesos de aprendizaje.

Y, en cuanto al **vínculo que las participantes encontraban entre la actitud y la capacidad de autorregulación de sus docentes**, manifestaron que notaban que los cambios en la actitud devenían de la capacidad que cada uno tenía para regular la influencia de las experiencias vividas antes y durante las clases. Por lo que, aludieron a la necesidad de que los docentes cuidaran de sí mismos y, de manera específica, que identificaran los aspectos de su vida personal que los afectaban de manera negativa, para que pudieran gestionarlos oportunamente. En ese sentido, Emily dijo *“cuando usted (como profesor) tenga un problema, no lo traiga aquí... los problemas familiares no los revuelva con uno”*. Esta solicitud se debió a que las estudiantes notaban que, cuando los docentes llegaban *de mal genio*, su actitud respecto a la clase se tornaba negativa. Como lo manifestó Camila cuando mencionó que *“si (al profesor) le está yendo mal, no nos va a tratar bonito”*, o como lo señaló Emily a través de una anécdota, *“estaba hablando por teléfono algo del hijo... estaba como estresada... y le pregunté algo del taller y me respondió cortante... entonces, uno prefiere no preguntar nada porque no le van a responder a uno bien”*. Lo que mostró que, si las estudiantes percibían actitudes “no-bonitas” de parte de los

docentes, se cohibían de hacer preguntas o de participar activamente en las clases y, por ende, se sentían perjudicadas.

Adicionalmente, las estudiantes se cuestionaron respecto a la posibilidad de que ellas mismas pudieran contribuir al bienestar de sus docentes. En este sentido, Camila dijo que *“uno puede intentar subirle el ánimo (al profesor) ... pero es que ¿uno con qué ánimo?”* Lo que dejó ver que, para las participantes, la posibilidad de interesarse por los sentires y experiencias de los demás era inversamente proporcional al malhumor que tuviera. Por lo que, pensaban que, si un docente no se esforzaba por mejorar sus condiciones previas al encuentro con los estudiantes, tampoco se iba a interesar por ellos en profundidad.

Diversidad en las Estrategias Pedagógicas

Otro elemento fundamental de la práctica docente basada en el cuidado, identificado por las participantes, fue la diversidad en las estrategias pedagógicas, entendidas como aquellas acciones que realzan los docentes con la intención de facilitar la formación y el aprendizaje en los estudiantes, en coherencia con su formación teórica y reflexiones profundas, lo que las diferencia de técnicas o recetas específicas⁴. Puesto que, como lo dijo Mariana, hubo situaciones en las que habían sentido que el profesor *“busca(ba) diferentes formas de explicar para que los estudiantes entendieran”*. Y estas situaciones habían contribuido con su bienestar, habían motivado su interés por las clases y habían mejorado sus procesos de aprendizaje. Las estudiantes manifestaron haber notado, por un lado, que la presencia de actividades alternativas traía consigo varias ventajas; por otro lado, que la preparación de esas actividades les comunicaba la existencia de preocupación de parte de los docentes porque todos los estudiantes entendieran; y, en

⁴ Al modo de la Universidad de Antioquia, en: http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html

consecuencia, que consideraban que el punto de partida para la planeación e implementación de las estrategias pedagógicas diversas debía ser el reconocimiento de los requerimientos de los estudiantes menos aventajados.

Por un lado, en relación con las **ventajas de la variedad en la preparación de actividades alternativas para las clases**, las estudiantes manifestaron haberse sentido más cómodas y con más confianza en sus propias capacidades, cuando hubo diversidad en las formas en que los docentes explicaban. Mientras que, cuando empleaban una única estrategia pedagógica, se corría el riesgo de que algunos estudiantes no se acomodaran a ella y sus procesos de aprendizaje se vieran entorpecidos. A manera de ejemplo, las participantes conversaron lo siguiente:

Valentina: *Explican sólo de una forma y a veces uno no entiende*

Celeste *De una vez es allá a dictar o a copiar en el tablero... y es más lo que uno escribe que lo que uno aprende*

Emily: *Sí. Todo viene explicado, pero uno queda en las mismas*

Lo que mostró que, la claridad de las explicaciones no generaba de manera automática el entendimiento de las mismas. Por lo que, era necesario que los docentes se esforzaran por *explicar en otras palabras*, para asegurar la comprensión del mensaje por parte de todos los estudiantes. En este sentido, Estefanía, María José y Camila ejemplificaron cómo creían que podía darse esa variedad:

Estefanía: *“que sean más creativos en la forma de explicar... si nosotros no entendemos la forma como usted nos está explicando, usted como profesora tiene que hallar más formas en que el alumno pueda entender mejor... porque hay unos alumnos que*

entienden con una forma, como otros que entienden con otra forma... no todos tenemos la misma mente”

María José *“no tiene que ser aniñado... sino buscar muchas otras formas... a mí se me hizo una clase muy chévere, nos reímos y fue divertido... era una forma como de aprender, pero chévere”*

Camila: *“(el profesor) dividía el tablero y explicaba de tres maneras diferentes... uno veía con cuál aprendía más fácil”*

Lo que dejó claro que, vinculaban el cuidado en la práctica docente con el nivel de creatividad de cada profesor. Creatividad que las participantes asumían como *algo* que trascendía los juegos de niños. Debido a que, las explicaciones que consideraban muy “básicas” las habían hecho sentir mal e infravaloradas.

Por otro lado, las participantes percibían que, para que se prepararan actividades diversas, se necesitaba que los docentes tuvieran una **preocupación por que todos los estudiantes aprendieran**, incluso cuando ninguno manifestara confusión o duda. En este sentido, señalaron que no se les facilitaba expresar de manera pública cuando requerían que la explicación fuera repetida o se diera en otras palabras. Camila, por ejemplo, dijo que

“al acabar dicen ‘que levante la mano el que no entendió’, y todos se van a quedar callados... es difícil porque si uno está con el compañero que se ríe de uno... que, cuando uno dice ‘yo no entendí’, él dice ‘¡ay! eso tan fácil’... entonces uno prefiere no preguntar”

Lo que dejó ver que, el temer a ser objeto de burlas, por no comprender lo que otros sí entendieron, impedía que las estudiantes solicitaran explicaciones adicionales. Fue por eso que, manifestaron la necesidad de que los docentes se esforzaran por explicar de varias formas cada tema, aun cuando los estudiantes no lo solicitaran de manera explícita. A manera de ejemplo,

Camila mencionó cómo había visto que algunos docentes lo intentaban, *“vuelve y busca, las veces que sea necesario, hasta que uno entienda... demuestra de que los estudiantes le interesan porque le explica a uno de una y mil maneras para que uno capte”*. Lo que mostro que, valoraban de una manera positiva haber sentido que la finalidad de la reiteración era que todos comprendieran, independientemente del tiempo o esfuerzo que eso tomaba.

De manera adicional, las estudiantes señalaron que el punto de partida para la planeación e implementación de las estrategias pedagógicas diversas debía ser el **reconocimiento de los requerimientos de los estudiantes menos aventajados**. En este sentido, manifestaron lo siguiente:

Mariana: *“no nos gusta que los profesores no se preocupen porque todos los estudiantes aprendan... que se enfoquen sólo en unos... si hay una persona que entiende más, se van con ella... y los otros, si entendieron bien y si no también... Tienen que explicar dependiendo de la necesidad de cada uno”*

Emily: *“no irse por el que más entiende, porque ese va a seguir avanzando y los otros se van a quedar cada vez más atrás... siempre debería ser primero el que menos entiende... sentarse y explicarle... eso tal vez no lo haga sentir que lo están haciendo menos”*

Lo que mostró que, para las participantes era fundamental que los docentes prestaran especial atención a las dificultades que cada estudiante presentara. Puesto que, creían que dichas dificultades se podían subsanar sin que nadie se llegara a sentir rezagado o menospreciado. Sólo que veían que esa posibilidad implicaba que se erradicara de manera consciente la exclusión de los menos aventajados. Para remplazarla por un acompañamiento pertinente, pensado en función de las necesidades particulares de cada uno. A manera de ejemplo, Celeste puntualizó que *“uno puede entender, pero los otros no, entonces mejor que vuelvan a explicar para que los demás*

también entiendan”. Lo que dejó ver que, las participantes se preocupaban por el proceso del grupo completo, incluso cuando ellas mismas no habían presentado dificultades. De ahí que, esperaban lo mismo por parte de sus docentes.

Evaluaciones Apreciativas

Las participantes identificaron, como problemática recurrente, la existencia de favoritismos en el trato que los docentes les daban a los estudiantes. En este sentido, Camila mencionó que “*(los profesores) tienen como preferencias, más con unos estudiantes que con otros*”. Y Emily puntualizó que, para ella, era evidente que “*hay unos (estudiantes) que les caen mejor que otros... eso hasta un ciego lo nota*”, para explicar las variaciones que observaban en el comportamiento de sus profesores. Lo que evidenció que las estudiantes percibían, como elemento central del desarrollo de las clases, una diferenciación en la forma en que los docentes se relacionaban con sus educandos, en función de ciertas *preferencias*.

Esta diferenciación fue señalada por las participantes, de manera específica, en lo que respecta al proceso evaluativo. Dentro de dicho proceso aludieron a cuatro elementos fuertemente vinculados los unos a los otros, a saber, el compromiso que los estudiantes, la valoración que el docente hacía de dicho proceso, la calificación que daba y las decisiones pedagógicas que tomaba al respecto.

En relación con el **primer elemento del proceso evaluativo: el compromiso de los estudiantes frente a su proceso formativo**, las participantes señalaron que se manifestaba en el interés que mostraran por las clases; el tiempo que le dedicaran a las actividades; el *significado*, coherencia, originalidad y calidad de sus entregas; y el trato que le dieran al docente. A manera de ejemplo, Emily mencionó que “*puede ser que ese dibujo... tuvo un significado más a la*

actividad que (el profesor) haya dejado”, para señalar que consideraba que una entrega era mejor evaluada cuando era más coherente con lo que los docentes hubieran solicitado o con la temática abordada. Así mismo, Camila señaló como elemento a tener en cuenta “*que ella lo hizo primero... la idea fue de ella*”, para resaltar la influencia de la originalidad de las entregas en la evaluación. Por su parte, Celeste resaltó la importancia de los detalles, por ejemplo, “*al momento de colorearlo o el sombreado*”, para señalar que la calidad también influía en la evaluación de sus actividades. Adicionalmente, Camila mencionó que al “*docente toca tratarlo bien... con amor*” y Emily complementó el comentario al decir porqué creía que debían hacer eso: “*para que no le haga perder la materia a uno*”. Estas palabras mostraron que las participantes condicionaban ciertos de sus comportamientos con la intención de que el profesor los recibiera de manera positiva y eso se tradujera en una evaluación igualmente positiva. De tal forma que, para ellas, dicho compromiso -y los comportamientos derivados- se entrecruzaba con los otros tres elementos de la evaluación, y ese entrecruzamiento daba paso a la aprobación o reprobación de las asignaturas.

Respecto al **segundo elemento del proceso evaluativo: la valoración del docente respecto al proceso formativo**, las estudiantes manifestaron percibir la existencia de raseros diferenciados por parte de sus profesores. Los cuáles dependían de la apreciación que hubieran construido de cada uno de sus estudiantes, en función del nivel de compromiso que mostraran. En este sentido, María José mencionó que “*los profesores saben a cuáles les interesa la clase y a cuáles no, y por eso es que a veces actúan así*”, para dar a conocer las razones por las cuales ella creía que los docentes consolidaban favoritismos por algunos estudiantes, a los que trataban y evaluaban de mejor manera en comparación con aquellos que no mostraran el compromiso esperado.

En lo referente al **tercer elemento del proceso evaluativo: la calificación**, según las participantes, se asignaba en función del compromiso de los estudiantes. En este sentido, Emily manifestó que, *“por no haberle dedicado el tiempo o porque me dio pereza, ahí uno dice listo, normal, me van a poner mala nota”*. Lo que deja ver que las estudiantes establecieron que debía haber una equivalencia directamente proporcional entre el tiempo-esfuerzo invertido en una actividad y la nota obtenida en ella. Sin embargo, el anterior no fue el único factor que relacionaron con la nota. Las participantes señalaron, también, que la valoración de los profesores, el nivel de reconocimiento del mencionado compromiso estudiantil, era determinante en el proceso de calificación y lograba generar importantes impactos en su proceso formativo, tanto en sentido positivo como negativo.

Por un lado, la calificación fue reconocida por las estudiantes como una herramienta para captar el interés y motivar la participación activa en las clases. A manera de ejemplo, Camila señaló que *“uno se concentra más, porque sabe que puede, entonces uno trata de prestar más atención”*, para describir los efectos positivos de la consecución de notas altas. Y Emily complementó la afirmación al señalar que *“uno se concentra más, porque uno quiere seguir sacando más buenas notas”*. Estas palabras dejaron ver que cuando ellas sintieron que sus esfuerzos fueron reconocidos a través de las calificaciones y, ante todo, se reconocieron como sujetos capaces de aprender, manifestaron una disposición mucho mayor para prestar atención.

Mientras que, por otro lado, la calificación fue vista como fuente de desaliento, en las situaciones en las cuales las participantes consideraron haberse esforzado lo suficiente y percibieron que los docentes no lo valoraron. En este sentido, Camila recordó las ocasiones en que *“uno sabe que hizo el trabajo bien y le dan una nota baja”*; y Emily mencionó que *“uno cree que lo hizo bien y el docente le pone a uno un uno o un dos, entonces da rabia... uno ya no*

quiere hacer nada, por lo menos en esa clase”. Lo que mostró que, cuando la calificación asignada por los docentes no coincidió con el esfuerzo realizado/percibido por las estudiantes, se generó en ellas sentimientos de frustración y desánimo, así como *desagrado y rabia* hacia los docentes.

De manera adicional, las participantes refirieron situaciones en las que la rabia la dirigieron hacia sí mismas. Por ejemplo, Camila manifestó que “*conmigo a veces no me siento bien, porque a veces sí entiendo y si pierdo es porque debía esforzarme más*”. Lo que permite señalar que, el momento en que las estudiantes dirigieron los sentimientos negativos hacia sí mismas, en razón de las calificaciones obtenidas, fue cuando fueron conscientes de que *ellas podían*, que sus capacidades eran suficientes para hacer las cosas de manera adecuada, y no lo hicieron. En este punto, cabe aclarar que la calificación es sólo una parte del proceso evaluativo, la cual expresa un reconocimiento de las capacidades de los estudiantes, pero no las refleja en su totalidad y, adicionalmente, hace referencia a otros elementos, como la presencia o ausencia de dedicación, concentración o interés. Reconocer estos elementos y exponerlos explícitamente puede contribuir a que los estudiantes aprendan a identificar sus fallas sin asociarlas directamente con carencias cognitivas propias, y se esfuercen por corregirlas.

En lo que respecta al **cuarto elemento del proceso evaluativo: las decisiones pedagógicas que el docente toma frente al proceso formativo de sus estudiantes**, las participantes expresaron que la evaluación debía servir para identificar lo que el estudiante haya hecho mal o incompleto, de tal forma que lo pudiera corregir a partir de la explicación del profesor. En ese sentido, establecieron una relación entre el interés que tenía el docente por la formación de sus estudiantes y la preocupación que mostraba por explicar y dar oportunidades

para la corrección. A manera de ejemplo, resultó ilustrativo un ejercicio de actuación, el que Camila representaba a una docente que evaluaba una actividad asignada y mencionó que:

Camila: *No, vea que esto está mal, o sea, terrible. Entonces, ahí yo le voy a explicar las cosas para que las haga bien, y me interesa el porvenir de ella para que le vaya bien.*

Celeste: *Le da otra oportunidad.*

Camila: *Le está dando otra oportunidad para que vuelva y lo presente y lo haga bien.*

Para las participantes, era de fundamental importancia la decisión del docente de explicar, corregir y dar segundas oportunidades, a partir de la evaluación realizada. De ahí que hayan manifestado su inconformidad frente a la diferenciación en la toma de dichas decisiones, es decir, que para una parte del grupo sí fueran una posibilidad y para otra parte no. Puesto que consideraban que, si bien las calificaciones debían ser distintas, en función de los aspectos señalados previamente, la posibilidad de corregir debería brindarse de manera idéntica independientemente de los otros factores, es decir, *todo igual para todos*.

Se presentó, adicionalmente, una asociación entre las actividades evaluativas y el enojo de los docentes frente a los comportamientos no deseados de los estudiantes. En este sentido Estefanía mencionó que, “*se enoja y nos pone taller*”, y María José señaló que “*o (la profesora decía) ‘saquen una hoja, evaluación’... o cuando uno llegaba tarde, le cerraba la puerta y decía ‘por culpa de ellos saquen una hoja y un quiz’*”. De tal forma que los talleres o los *quizes* fueron entendidos por las participantes como formas de retaliación o castigo, lo que vinculó la evaluación con los mecanismos de poder ejercidos por los docentes para controlar los comportamientos de los estudiantes en el aula.

En relación con una práctica docente basada en el cuidado, se puede concluir la necesidad de consolidar mecanismos de evaluación de tipo apreciativo. Diferenciados en función de las

necesidades y el compromiso formativos de los estudiantes, y no de los afectos del docente o de sus necesidades de control; encaminados a motivarlos a todos por igual, es decir, a que se reconozcan como sujetos capaces de corregir y aprender.

Elementos para la Co-construcción de una Estrategia Pedagógica Basada en el Cuidado

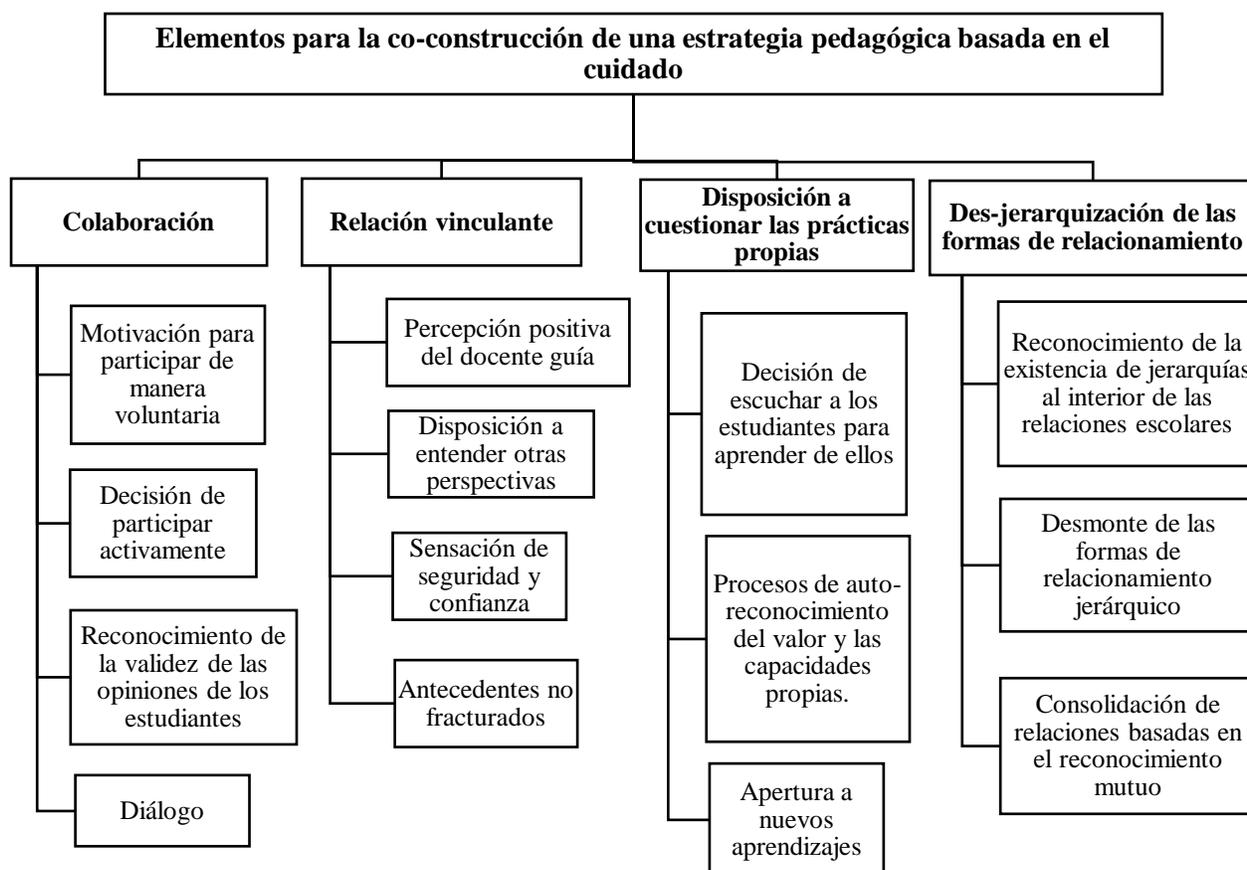
Las investigaciones cualitativas aportan a la comprensión de la realidad a partir de datos situados. Por lo que, sus resultados cobran sentido en función del contexto en que hayan sido realizadas y los fundamentos metodológicos que hayan sido empleados para obtener y analizar la información. En el marco de esta investigación y del contexto referido, se pudieron identificar cuatro elementos de orden procedimental relacionados con la pregunta sobre ¿Cómo co-construir con estudiantes una estrategia pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente? Dichos elementos fueron: la colaboración, la relación vinculante, la apertura hacia nuevos aprendizajes y la des-jerarquización. Los cuales se resumen en la figura 4 y se presentan a continuación.

Colaboración

Se encontró en la investigación que, la colaboración entre docentes y estudiantes era una fuente de conocimiento sumamente enriquecedora, pero curiosamente poco explorada, en lo referente a los asuntos educativos. Por colaboración se entendió la unión entre personas diferentes que trabajaban en equipo para alcanzar algún propósito compartido. Puesto que, como lo expresó María José, *“no todo lo podemos hacer nosotros solos, necesitamos la ayuda de los demás”*. Las participantes manifestaron que colaborar era una necesidad humana y describieron algunas de las ventajas que le atribuían: Celeste, por ejemplo, mencionó que *“la ayuda comunitaria es muy*

Figura 1

Elementos necesarios para la co-construcción de una estrategia pedagógica basada en el cuidado



buena, para que las demás personas estén bien”, Mariana, por su parte, señaló que *“primero hay que ayudar a los demás, para hacer sentir bien a las personas y sentirse bien uno”*, y Camila manifestó que *“para estar bien tenemos que ayudarnos mutuamente”*. Lo que dejó ver que, para ellas, la ayuda mutua emanaba de la preocupación por el bienestar de los demás seres humanos y redundaba en el bienestar propio de cada persona.

En cuanto a los grupos focales, estos mostraron algunas de las características de la puesta en práctica de la ayuda mutua en términos investigativos. Dejaron ver que, la colaboración

requería que la participación de todas las implicadas fuera voluntaria, activa, honesta y dialogante. A manera de ejemplo, resultaron ilustrativas las palabras de Emily respecto a su presencia en los encuentros realizados, *“estoy acá porque desde un inicio me pareció importante e interesante el tema y, pues, quiero participar”*. Expresiones como *“quiero ayudar, yo no quiero que se acaben los talleres”* o *“yo quiero que nos sigamos encontrando”*, fueron compartidas por la mayoría de las estudiantes durante todo el proceso investigativo, así como fue compartida la decisión de involucrarse de manera activa en la planeación y realización de cada una de las actividades.

Lo que dejó ver que, la **motivación para participar de manera voluntaria** fue uno de los elementos fundamentales de la investigación. Aunque dicha motivación, en el ejemplo mencionado, provenía de las expectativas previas de la estudiante, también se dio el caso en el que el deseo por participar surgió en los encuentros mismos. En este sentido, Camila manifestó que *“mi mamá respondió por mí, ya luego fue que vine y pues me gustó, porque... a mí me gusta que me escuchen y que uno pueda contar lo que le ha pasado”*. Lo que mostró que, el nivel de implicación inicial de las participantes podía cambiar en el transcurso de los encuentros en función del sentido que le encontraran a sus objetivos y actividades.

En lo que respecta a la **decisión de participar activamente**, las estudiantes manifestaron inicialmente ciertas prevenciones ante los roles propios de los talleres. Les resultó extraño, e incluso incómodo, el ejercer como moderadoras o relatoras, y el orientar ellas mismas los encuentros. Puesto que eran formas de participación desconocidas para ellas y, como lo dijo Mariana, el llevarlas a cabo les parecía complicado, debido a que *“el mayor miedo es que digan algo y que por ese algo lo vayan a juzgar, le vayan a decir ‘no usted está loco ¿a usted qué le pasa?’”*. Sin embargo, y a pesar de no haber desempeñado antes dichos roles, decidieron

intentarlo en cada taller, preguntaron paso a paso las cosas que debían hacer, y manifestaron lo que fueron entendiendo. Por lo que Mariana describió algunos de los beneficios que le encontraba a la participación en actividades colectivas, *“uno puede entrar como en esa confianza con otras personas, sentirse bien, como decir ‘es que yo puedo y yo sé que lo que voy a decir está bien’”* y, adicionalmente mencionó que, *“sí lo podemos hacer... pero la verdad es que si no estamos todas no vamos a poder sacar el taller”*. Lo que dejó ver que, las estudiantes reconocieron la importancia del trabajo en equipo y, sobre todo, el valor de su propia participación activa para que la investigación se pudiera llevar a cabo.

Además, se pudo identificar que, en la indagación sobre la práctica docente, era fundamental **tener en cuenta de manera específica las opiniones que las estudiantes tenían** al respecto. En este sentido, las intervenciones de las participantes fueron precisas, Celeste, por ejemplo, mencionó que *“es difícil que uno mismo vea sus propios errores”*; Mariana, por su parte, señaló que *“lo más probable es que los profesores crean que están haciendo todo bien y por eso es necesario que les pregunten a los estudiantes”*; y Emily propuso que *“ustedes como docentes deberían escuchar al alumno, porque puede que emocionalmente, físicamente o de algún tema... él o ella produzca un conocimiento”*. Lo que mostró que, la posibilidad de que la docente accediera a información valiosa y novedosa respecto a la experiencia educativa, que al mismo tiempo resultaba evidente para las estudiantes, dependía de la decisión de cada una de dar a conocer su punto de vista y de que éste fuese escuchado. El compartir las distintas percepciones permitió consolidar una idea más completa de las implicaciones de la práctica docente. Puesto que, como Mariana lo señaló, *“es como concientizarse que hay muchas formas de expresarse... que no todas las personas piensan igual... entonces van a haber muchas más opiniones”*. Lo que

mostró que, no se buscaba que las opiniones se remplazaran entre sí, sino que coexistieran con la intención de que la experiencia escolar resultara más gratificante y menos violenta para todas.

Adicionalmente, se pudo ver que **el diálogo** enriqueció el proceso colaborativo al facilitar la apertura de las participantes. Quienes señalaron que, el punto de partida de la ayuda mutua era *hablar con las demás personas y preguntar*. Es decir que, la colaboración requería que cada quien expresara sus necesidades de manera clara, de tal forma que los demás pudieran conocerlas y decidir hacer algo al respecto. En este sentido, Estefanía dijo que *“si yo entiendo algo y otra persona no entiende, y me está pidiendo el favor, pues uno tiene que ayudarlo”*.

Lo que mostró que, en clave de la investigación, el que la profesora haya manifestado de manera explícita no comprender la manera en que las estudiantes percibían la práctica docente, fue lo que las incentivó a conversar sobre ese tema y contribuir en su esclarecimiento. Fue así que, se pudo establecer la necesidad de que los objetivos del proceso fueran conocidos y compartidos por todas las participantes desde el comienzo. Y, posteriormente, se identificó la necesidad de establecer espacios proclives al diálogo abierto en función de tales objetivos. En este respecto, Estefanía manifestó que:

“por eso es bueno dialogar, así como charlado... no centrarnos en un solo punto... primero se tiene como que llevar suave para que fluya la conversación... Porque si, digamos... hay una pelea aquí entre todas y digamos nos citan a todas al mismo punto a hablar sólo de eso, pues todas estamos alteradas... hay que comenzar digamos a hablar de otras cosas, no primero en el punto... que nos lleven así suavcito en un tema y después lleguemos al punto donde es”

Lo que dejó ver que, para las estudiantes, el diálogo trascendía la formulación de preguntas o el intercambio de opiniones sobre un tema específico. Se trataba de un ejercicio de apertura

emocional y cognitiva, que implicaba la consolidación previa de un ambiente de confianza en el que las intervenciones no se sintieran forzadas, sino que emanaran de un proceso reflexivo más consciente y, por ende, más enriquecedor.

Relación Vinculante

Durante la investigación se evidenció que, la voluntad y el deseo de colaborar de las estudiantes presentaron una alta correspondencia con el tipo de relaciones apreciativas que habían sido establecidas previamente entre las participantes. De tal forma que, se identificaron tres elementos que resultaron de fundamental importancia para la realización de una investigación de tipo colaborativo entre docentes y estudiantes, tales elementos fueron: la percepción del docente guía en tanto sujeto con disposición a entender otras perspectivas; la sensación de seguridad y confianza que les generaba el espacio; y los antecedentes relacionales de tipo vinculante y no-fragmentados entre las participantes.

En lo referente a la **percepción que tenían de la docente con la que iban a colaborar**, las participantes manifestaron que una parte significativa de su voluntad por ayudar en la investigación provenía del aprecio que le tenían a la profesora. Como lo resumieron las palabras de Estefanía durante el primer encuentro, *“quiero colaborarle a la profesora... porque ha sido buena con nosotros”*. Lo que dejó ver que, antes de tener claridad respecto a los objetivos, la metodología o los fundamentos teóricos de la investigación, lo que motivó en las estudiantes el deseo de colaborar fue la imagen que se habían formado de la docente convocante. En este sentido, Emily señaló que *“siempre va a haber docentes con los que se entienda uno más, que les hable hasta de su vida personal, y con otros no... no todos lo van a tomar igual... por eso yo digo que no con cualquiera”*. Lo que permitió ver que, las participantes identificaban

características específicas que hacían que la colaboración fuera posible y atrayente con algunos profesores, en contraste con las características que la hacían parecer poco probable con otros.

En cuanto a las características que percibían en los docentes con los que se motivarían a colaborar, resaltaron la **disposición a entender otras visiones de la realidad**. En un primer momento, las participantes señalaron *la juventud* como elemento significativo de la imagen que se formaban de los docentes. En este sentido, Emily dijo que “*créalas que yo tal vez le confiaría más... porque somos casi que de la misma generación... porque nos va a entender*”, y Camila comentó respecto a un docente joven que “*yo creo que entiende que uno puede estar pasando por algo... yo le tengo confianza porque uno le pregunta sin ninguna cosa*”. Lo que parecía indicar que la edad era determinante en el tipo de relaciones que se pudieran establecer entre los docentes y los estudiantes. Sin embargo, después de reflexionarlo con más calma, las estudiantes manifestaron que no era un asunto de cronología sino de disposición y de apertura. A este respecto, Mariana manifestó que “*debe ser porque no recibieron la misma educación, al mismo tiempo, de la mejor forma... entonces por eso cada profesor tiene una forma diferente de dictar la clase*”. Lo que dejó ver que, más que la edad lo que las estudiantes encontraban como elemento influyente en los estilos de cada profesor era la formación que habían recibido, la cual suponían que había cambiado con el tiempo. Adicionalmente, aclararon la forma en que entendían la apertura mental, las siguientes fueron las palabras con las que Emily describió a un docente con el que colaboraría, “*está más abierto a lo que podamos pensar o decir... un profesor así nos da la seguridad de poder hablar... porque no nos va a juzgar por lo que nosotras digamos, no se va a enojar... va a intentar entendernos*”. Lo que puso de manifiesto que, para que la colaboración entre estudiantes y docentes se diera, se necesitaba que las estudiantes percibieran en sus docentes la disposición a

escuchar opiniones diferentes sin querer imponer la que ellos ya tenían, puesto que eso era lo que les brindaba la confianza para querer expresarse.

En contraste, remarcaron que *no todos son así* y señalaron algunas de las características de los docentes que les impedían el ejercicio colaborativo. En este sentido, Camila dijo que “*pero si uno va a decirle a los otros, uno sabe que cómo le pueden responder... con la actitud que se mandan... no van a entender*”. Lo que mostró que, la percepción que las estudiantes habían consolidado de sus profesores podía entorpecer interacciones abiertas y honestas, cuando se basaba en la premisa de la ausencia de la disposición a entenderlas. Adicionalmente, señalaron que, para ellas, algunos docentes se comportaban como si fueran poseedores de la única verdad posible y eso las hacía sentirse juzgadas y señaladas.

Emily: ellos piensan que siempre hacen bien todo... entonces van a decir ‘¡Uy! Pero ¿dónde? ¿cómo va a decir eso?’ y abren los ojos... hay unos que no nos van a entender y que se pueden poner bravos o hasta se ofendan... mire nada más las clases de religión, los profesores que tenemos es con lo que ellos ya piensan... y si uno les dice algo diferente lo llevan en la mala a uno... mientras que, un profesor como de mundo abierto nos hablaría de las múltiples religiones que hay, no se encasillaría sólo en una... o en la que él crea, o que no crea, nos hablaría como que hay más cosas

Mariana: es que como nadie ha dicho nada, o sea, de la forma como enseñan, entonces ellos creen que están explicando de una manera en que todos entienden, entonces a lo que le digan eso pues ahí sí se ponen bravos... en Religión solamente se tratan temas que tengan que ver con la religión de ellos... con mi papá antes se la llevaban bien... pero como él cambió de religión, no se me hace raro que nos lleven en la mala ahora... si es de diferente religión siempre le quieren dar a uno en la nuca

Lo que mostró que, para las estudiantes, el haberse sentido juzgadas había menguado su voluntad de expresarse, porque las había hecho sentir que sus opiniones no tenían cabida y que el trabajo conjunto no era ni necesario ni valioso. Pero que, se trataba de sensaciones no deseables para la interacción con los docentes y que sabían que relacionamientos *otros* eran posibles.

En cuanto a **la sensación de seguridad y confianza** que les generaban los espacios de encuentro de la investigación, las estudiantes manifestaron que les parecía muy importante sentir que se podían expresar con libertad. Por lo que, era necesario establecer relaciones de confianza, seguridad y confidencialidad. En lo referente a la confianza, las participantes expusieron que les resultaba agradable que un docente se interesara por conocer la manera en que ellas pensaban, y que eso les había facilitado expresar lo que les había pasado y la manera en que lo habían percibido. Pero que, sentían que expresarse podía llegar a ser vergonzoso. En este sentido, Emily mencionó que

Emily: “ya que uno le tiene toda la confianza, uno como que normal... yo sentí que era como un espacio como de confianza y nosotras pudimos tener como la seguridad de poder contar las cosas... pero con los otros profesores ya da pena... aunque ¿sabe qué? cuando uno dice que le tiene mucha confianza a un profesor, y que le cuenta sus problemas en ese momento que uno se siente como bajo... después como qué ‘¿yo por qué le dije? él sabe todo de mi’... después le da pena... por eso yo digo que tratar de saber algo, para uno así mismo tenerle confianza... uno como estudiante, debería saber algo de la vida de los docentes”

Lo que dejó ver que, para las estudiantes abrirse con los profesores implicaban cierta dificultad, porque las hacía sentirse expuestas. Por lo que, esperaban poder consolidar vínculos de confianza

con los docentes que les permitieran sentirlos más cercanos y que les hicieran sentir que había cierto equilibrio en el nivel de exposición de los sentires y pensares de cada uno.

En lo referente a la seguridad, las participantes se refirieron a la necesidad que sentían de no ser objeto ni de burlas ni de regaños por expresar sus puntos de vista. Por un lado, señalaron sentirse cómodas con ciertas personas, pero no con todas, como lo señaló Estefanía cuando dijo que *“cuando estamos entre compañeros, ya se tiene la confianza, y pues sí ve que se equivocó vuelve otra vez... pero cuando ya es un público más grande pues ya no, porque ya no es la misma confianza”*; o Camila cuando mencionó que *“a mí no me da pena, sino que me da rabia... a veces uno dice algo que no está bien, y los otros se ríen... a uno le da cosa salir y que diga algo mal y que se burlen”*. Lo que dejó ver que, la cercanía con sus interlocutores reducía el temor ante las posibles equivocaciones y, por ende, incrementaba sus ganas de hablar y participar.

Pero cuando los interlocutores habían sido los docentes, habían llegado a sentir miedo de lo que podía pasar y por eso preferían no manifestar sus opiniones. Algunas de las intervenciones de las estudiantes, respecto a las razones por las que no hablaban con la mayoría de docentes de lo que se podía mejorar en las clases, fueron las siguientes. María José mencionó que *“nos da miedo... como que lo intimidan a uno... yo sólo me quedo callada y ya... no veo para qué decirles”*; Emily dijo que *“uno no siente la confianza, como que no le dan la seguridad a uno de expresarse... uno siente como que lo van a regañar”*; y Estefanía, por su parte, señaló que *“uno no dice nada por miedo al observador, no ve que uno les dice eso y ellos se van a poner pues bravos, porque pues uno está diciendo que no le gusta lo que hacen”*. Lo que mostró que, el temor ante la posibilidad de equivocarse frente a otros o de causar enfado en los profesores por expresar sus percepciones o necesidades les impedía colaborar con ellos.

Y en lo referente a la idea de confidencialidad, las participantes señalaron, además, que la confianza para expresar su emociones, pensamientos y estados de ánimo la vinculaban a la noción de confidencialidad. Como dijo Camila “*confianza sería como que no cuenten lo que uno les dice*”; o como lo señaló Emily cuando dijo que “*¿por qué uno no se atreve a decirle a un docente lo que le en serio le está pasando a uno o lo que uno siente? porque en muchos casos uno les dice y ellos corren a decirle a los padres*”. Lo que mostró que, para las estudiantes era fundamental que se les respetara la opción de decidir con quien se compartía su privacidad y con quién no. A manera de ejemplo, en los momentos en que los espacios de los talleres de la investigación debieron ser compartidos con otras actividades, las intervenciones fueron pocas, en voz baja y no profundizaron en las ideas que querían expresar; por lo que las estudiantes tomaron la iniciativa de trasladar todos los elementos a espacios que determinaron seguros y privados.

En cuanto a la importancia del **establecimiento de relaciones de tipo vinculante** entre los participantes de un ejercicio colaborativo, las participantes señalaron que *la forma como interactuaba el docente con el estudiante* era un elemento que consideraban determinante del tipo de relaciones que entre ellos se podían edificar. Por un lado, los docentes que percibían como muy *serios y desinteresados* no las incentivaban a compartir espacios de reconocimiento vinculante, mientras que, por otro lado, los docentes que les *caían bien* les inspiraban la confianza para hablar incluso de su vida personal. En este sentido, las participantes ahondaron un poco en las naciones que tenían, por ejemplo, Emily manifestó que “*con los demás docentes ya no es lo mismo... uno se muere y no se dan cuenta... le miran los talleres, pero de ahí a que se dé la interacción, no... uno como que les escribe a desconocidos*”. Lo que dejó ver que, en ellas había un entendimiento de la “interacción” que trascendía la circulación de mensajes, guías y contenidos académicos. Y que ese tipo de interacción no la percibieron con la mayoría de sus

profesores en el pasado reciente. A manera de ejemplo, Estefanía mencionó que *“es que como no nos habían preguntado esas cosas, nosotras sólo nos lo guardábamos... porque ¿quién le va a poner a tensión a uno?, entonces uno para qué se va a poner a hablar”*. Por lo que, pese a que consideraban necesario poder expresar sus opiniones respecto a las prácticas docentes, se les dificultaba pensar en ejercicios colaborativos, mientras no se subsanaran las fracturas relacionales que sentían que se habían dado y mientras no percibieran de parte de sus docentes un interés explícito por prestarle atención a sus opiniones.

De manera adicional, se pudo ver que el ejercicio colaborativo en sí mismo le aportó a la consolidación de vínculos más cercanos entre las participantes. Por un lado, en lo referente a la relación con los docentes, María José mencionó que *“los profesores no siempre van a estar de buen humor y también hay que entenderlos a ellos...me pareció un espacio muy chévere porque expresamos lo que los profesores se comportan con nosotros y nosotros nos comportamos con ellos”*. Lo que dejó ver que, si bien la colaboración requería de antecedentes cordiales, cercanos y no-fracturados entre los participantes, en caso de que esos antecedentes no existieran, el mismo trabajo conjunto podía contribuir en el restablecimiento de los vínculos. Y, por otro lado, en lo que respecta a las relaciones entre las estudiantes participantes, se pudo ver que la colaboración contribuyó en el fortalecimiento de los vínculos entre ellas. Como lo dejó ver Mariana cuando dijo que *“nos sirvió porque empezamos como a compartir más entre nosotras... yo aprendí como a poder hablar y a escuchar a las otras, a respetar lo que decían, así yo no estuviera de acuerdo”*. Lo que evidenció un logro que no estaba contemplado inicialmente en los objetivos de los encuentros, pero que resultó sumamente significativo para todas las participantes.

Disposición a Cuestionar las Prácticas Propias y Apertura a Nuevos Aprendizajes

Se encontró que, la disposición de cada una de las participantes a cuestionar las prácticas y convencimientos propios enriquecía de manera importante las posibilidades de construcción colaborativa entre ellas. La reflexión con otras, que sentían y pensaban de maneras diferentes, se presentó como novedosa para la mayoría y, al mismo tiempo, permitió identificar tres elementos que contribuyeron en su consolidación: la decisión por parte de los docentes de escuchar a los estudiantes para aprender de ellos, los procesos de auto-reconocimiento del valor y las capacidades propias, y la apertura a aprendizajes de tipo procedimental.

En primer lugar, las participantes encontraron beneficios significativos en el hecho de que los docentes tomaran la **decisión de escuchar a los estudiantes**. Aunque, manifestaron que se trataba de una decisión poco común, puesto que les parecía que los profesores no veían la necesidad de hacerlo. En este sentido, Camila señaló que *“no se ha dado cuenta porque ya seguro lleva mucho tiempo tratando a la gente mal, entonces ya para él es normal”*; y María José manifestó que *“como que no se va a identificar, y si un alumno le dice algo, va a decir ‘pero ¿cómo? yo no hice eso’”*. Lo que dejó ver que, las participantes notaban que la reiteración cotidiana e irreflexiva de determinados comportamiento por parte de los docentes podía conducir a la naturalización de prácticas no cuidadosas y, por tanto, impedía su modificación. Mientras que, la apertura de espacios de escucha y reflexión conjunta podía contribuir al desmonte de dichas prácticas. En este sentido Celeste señaló que:

“Me pareció muy bueno el poder escuchar a las compañeras, aprender de ellas y ver los diferentes puntos de vista... creo que este tipo de proyectos debería ser con todos los grados, porque, así tengan la edad que tengan, también tienen sus opiniones y cada quien

ve las cosas diferentes, no porque sean niños dejan de sentir y de darse cuenta de las cosas”

Lo que mostró que, el haber identificado la importancia de los aportes de las compañeras permitió el reconocimiento de igualdad en el valor de las opiniones y supuso la necesidad de escuchar a todas las demás personas implicadas en las experiencias educativas, independientemente de la edad o formación que tuvieran, para poder establecer prácticas de relacionamiento basadas en el cuidado mutuo.

Otro de los beneficios que se encontraron en la apertura de espacios de escucha fue que, cuando las estudiantes sintieron que sus percepciones fueron tenidas en cuenta, se les facilitó brindarles ese mismo reconocimiento a las demás personas. A manera de ejemplo, resultaron ilustrativas las palabras de María José:

“Me gustó mucho poder desahogarme, porque había muchas cosas que yo no había dicho... me sirvió como para sacar las cosas que yo tenía, a decir lo que a mí me molestaba... pero también me sirvió para pensar que, si los profesores se comportan de una forma, también tienen sus razones. Porque cuando hablábamos de cómo se siente alguno, de tener en cuenta lo que les había pasado a los estudiantes antes, pues es igual con los profesores, a lo mejor algo les pasó antes o algo les hicimos nosotros y no le dimos importancia, y pues eso nos sirve porque así mismo nosotros nos calmamos cuando un profesor de pronto hace algo que no nos gusta o creemos que nos está tratando mal, pues no nos ofendemos tanto y le podemos decir”

Puesto que, evidenciaron que el colaborar con estudiantes implicó y, al mismo tiempo, fortaleció a través de la experiencia las disposiciones para el relacionamiento empático. En este sentido, las participantes resaltaron lo significativo que les resultaba que los profesores se preocuparan por

conocer sus percepciones, debido a que eso las hacía sentir reconocidas e importantes. Fue así que Estefanía mencionó lo siguiente:

“Claro que es importante. Nosotras nunca habíamos tenido un espacio de estos, donde los profesores se preocuparan tanto por nosotros, donde nos prestaran tanta atención. Es que a nadie le interesaba saber qué pensábamos... Lo que a mí me pareció más importante fue que nos escuchara, que nos prestara atención, que nos dejara hablar de todo lo que teníamos guardado y supiera cómo era que nosotros estábamos viviendo las clases... No es lo mismo hablarlo entre nosotras, a que un profesor nos pregunte cómo nos sentimos, uno se siente diferente en el colegio sabiendo que a alguien le importa uno cómo está acá... que quiere hacer algo por uno”

Y Emily, por su parte, comentó que:

“Estos proyectos son necesarios porque es importante que uno sepa que alguien está pendiente de uno... hacer parte de esto fue muy chévere, porque siempre había buscado algo así en donde la palabra de un alumno enseñara a su maestro, un proyecto que nos tuviera en cuenta... ya que muchas veces ellos creen hacer las cosas perfectas pero no, y pues uno como estudiante no dice nada por miedo... pienso que sería muy bueno fomentarlo en todos los colegios, ya que ayudaría a una mejor convivencia y un mejor rendimiento académico, porque a los alumnos les brindaría la seguridad de decirles a sus maestros lo que no les gusta de ellos, y así poder hacer que como profesores acepten y puedan mejorar... a pesar de que tuvimos ciertas diferencias en algunos encuentros, creo que logramos el objetivo y nos brindó la suficiente seguridad para poder expresarles a los profes todo aquello que hacen mal para poder que mejoren, y poder formar una buena institución donde haya confianza y una mejor convivencia”

En muchos sentidos, las intervenciones de las estudiantes desbordaron los objetivos de la investigación, como en estos casos. Puesto que la lectura que ellas hicieron de los encuentros trascendió los objetivos planteados.

En segundo lugar, se encontró que los ejercicios colaborativos requerían y, a la vez, fomentaban **el reconocimiento de las capacidades de las participantes, lo que enriquecía su autoconfianza y redundaba en el fortalecimiento del trabajo conjunto**. En este sentido, las estudiantes manifestaron algunas de las razones por las cuales se les dificultaba participar activamente en espacios colaborativos:

Valentina: Pues a veces a uno le da pena... En muchas ocasiones no es cómodo hablar en público... no sé qué decir

Estefanía: Hay muchas personas que no están acostumbradas... al momento de hablar en frente de alguien, cuando hay muchas personas poniéndole cuidado, como que se les olvida o se les traba la lengua, y ese es el mismo miedo de que uno como que ya no pueda hablar, y lo único que haga es pasar osos, de decir lo que no es

Celeste: Para todas las personas no es fácil, por ejemplo, a mí me pasa, no soy muy buena hablando en público, o sea, que yo misma me exprese me da pena. Pero, si ya uno tiene un tema bien preparado y tiene confianza en uno mismo, uno puede

Emily, por su parte, expresó cómo había experimentado una de las participaciones:

Emily: pues yo me sentí muy bien, esto de haber orientado el taller me ayudó a tener autoconfianza, porque al principio tenía nervios, pena, y pensé que no lo iba a hacer, pero pues es algo chévere y la verdad estuve muy cómoda

Lo que dejó ver que, mientras la falta de autoconfianza minaba las posibilidades de participación de las estudiantes, la confianza en sí mismas las motivaba a colaborar y, más allá de eso, hacía que la experiencia en sí fuera agradable y que repetirla fuera deseable.

Y, en tercer lugar, en cuanto a los **aprendizajes procedimentales específicos** de la investigación, se encontró que la risa y los juegos contribuyeron ampliamente en el establecimiento de confianzas y facilitaron la disposición para aprender a colaborar. En este sentido, al comienzo del primer encuentro las estudiantes manifestaron no saber qué era un relator o un moderador y se escucharon expresiones como “*yo me pido de últimas*”, “*me tiembla la mano*”, o “*yo lo hago, pero no me miren*”; las cuales evidenciaban el temor a equivocarse. Sin embargo, la risa tuvo una presencia constante en toda la investigación, y ya en los encuentros posteriores, participaron con menos prevenciones y algunas, incluso, solicitaron explicaciones adicionales. Como lo mostraron las palabras de Emily, quien manifestó que “*suenan chistoso, no el taller, sino yo orientar el taller... me da pena, porque siendo usted la maestra y yo dizque orientando, se ve raro... pero sí lo quiero hacer, porque ya le tengo la confianza como para eso*”. Lo que dejó ver que, a medida que se incrementaba el sentimiento de confianza entre las participantes, se disminuía el temor a manifestar ignorancia respecto a algún tema, y eso facilitaba la solicitud y obtención de la ayuda pertinente.

A lo largo de la investigación, las participantes manifestaron el deseo de realizar actividades de integración, para que los talleres *no fueran aburridores*, y señalaron que cuando se divertían les era más fácil abrirse ante las demás personas e, incluso, se sentían más motivadas para desempeñar funciones que les eran desconocidas, como moderar, relatar u orientar. Más que expresiones específicas, lo que las estudiantes mostraron fueron cambios sutiles en sus actitudes y comportamientos más dispuestos después de que alguna dijera algo gracioso o

después de notar con humor que alguna se había equivocado en algo, porque sentían que se divertían *sin que se estuvieran riendo de ellas*. Lo que dejó ver que, el temor a fallar al desempeñar funciones desconocidas frenaba la posibilidad de nuevas experiencias y aprendizajes para las estudiantes, pero que la risa y las actividades lúdicas redujeron ese miedo de manera importante. Al punto que, en los últimos encuentros todas asumieron de manera activa los diferentes roles del trabajo colaborativo.

Des-jerarquización de las Formas de Relacionamento entre Docentes y Estudiantes

Sumando a lo anteriormente dicho, se encontró que para poder consolidar espacios de co-construcción colaborativa entre estudiantes y docentes se necesitaba reconocer la existencia de jerarquías al interior de las relaciones escolares para, posteriormente y de manera consciente, realizar esfuerzos tendientes, por un lado, al desmonte de las formas de relacionamiento jerárquico y, por otro, a la consolidación de relaciones basadas en el reconocimiento mutuo.

A lo largo de los encuentros, se pudo evidenciar la **existencia de jerarquías al interior de las relaciones escolares**, en las que los docentes ocupaban una posición privilegiada por encima de los estudiantes. En este sentido, las participantes manifestaron su rechazo hacía las situaciones en que percibían que *trataban a los estudiantes como si fueran menos importantes que los docentes*. Situaciones como, por ejemplo, la que mencionó Camila cuando dijo que *“le dicen a uno que no puede comer en clase y ellos sí se la pasan jartando”*; o la que recordó Mariana cuando dijo que *“en la cooperativa, atendían primero a los profesores, por encima de uno, y a uno lo dejaban sin comida”*; o la que Emily señaló *“le dicen a uno que no saque el celular, pero se la pasan ahí con el celular en la mano”*. Lo que dejó ver que, para las estudiantes existía un desbalance entre las exigencias que realizaban los docentes y el

comportamiento que ellos mismos tenían. Por lo que, Camila hizo la sugerencia de que *“antes de decirle a uno, yo digo que den ejemplo”*. De tal forma que, se evidenció que a las participantes se les dificultaba encontrar el sentido de las normas, y por ende acatarlas, cuando veían que quienes las pregonaban no las respetaban. Mientras que, si percibían coherencia entre las exigencias y las actuaciones de los docentes, se les facilitaba cumplir con lo que se les pedía.

Adicionalmente, las estudiantes expresaron que sentían que el desbalance se presentaba también en el grado de atención que se les prestaba a los diferentes sujetos del entorno escolar. Respecto al uso del teléfono por parte de los docentes en espacios escolares, María José mencionó que *“me he dado cuenta que si están reunidos todos los profesores y el rector les está explicando, todos están atentos sin ver el celular”*; mientras que Camila señaló que *“pero, eso depende, si estamos nosotros explicando, puede ser que les valga cinco... en exposiciones sí lo sacan”*; frente a lo que Emily aclaró que *“no todos, ni en todas las ocasiones, pero sí sacan el celular cuando nosotras estamos exponiendo”*. Lo que mostró que, las variaciones en el comportamiento de los docentes, en función del público con el que se relacionaran, resultaban significativas en la imagen que las estudiantes se formaban de ellos y de las relaciones que podían entablar, algunas de las cuales se caracterizaban por la desigualdad.

En este sentido, expresaron las razones por las que creían que algunos docentes se comportaban *como si fueran más importantes que los estudiantes*. Camila, por ejemplo, dijo que *“dicen ‘aquí la autoridad soy yo’... que como ellos son mayores, le pueden hablar a uno así... y pues nos toca quedarnos callados porque, si no, nos sacan otro observador y no aguanta”*; y Celeste, por su parte, manifestó que *“unos como que ya se toman muy en serio el papel de que sólo por ser profesores tienen como que más derechos a los estudiantes... y, al nivel de persona, todos tenemos los mismos derechos”*. Lo que dejó ver que, para ellas era necesario que los

docentes las reconocieran como iguales, en su condición de seres humanos, pero que ese reconocimiento no siempre se daba. Lo que generaba un descontento que tampoco podían manifestar plenamente, debido a la existencia de mecanismos de sanción de uso exclusivo de los profesores. Por lo que, se encontró que **para poder establecer espacios colaborativos se requería, primero, desmontar las formas de relacionamiento jerárquico entre docentes y estudiantes para, después, consolidar relaciones basadas en el reconocimiento mutuo.**

En cuanto al **desmante de las formas de relacionamiento jerárquico**, las participantes dieron luces respecto a cómo se podría lograr. Cuando se les preguntó por el nivel de comodidad que les significaría orientar espacios de formación para los profesores, Emily dijo que *“a uno siempre le tiembla la voz y las patitas, porque uno dice ‘son maestros, por Dios’... tienen un conocimiento mayor, un rango mayor al de un estudiante... pero, depende de la actividad, nos podemos sentir también como iguales”*; y María José, por su parte, manifestó que *“desde que tenga bien preparadas las cosas... yo sí me sentiría segura de hablar con los maestros, de explicarles”*. Lo que dejó ver que, para las estudiantes existía la posibilidad de relacionarse con sus docentes en clave de igualdad, sin que eso implicara la supresión de las diferencias de cada rol, sino que -todo lo contrario- requería que cada quien asumiera responsabilidades en función de sus propias capacidades y del respeto por el interlocutor.

Y en lo referente a la **consolidación de relaciones basadas en el reconocimiento mutuo**, las estudiantes señalaron que consideraban importante que los docentes escucharan lo que ellas tenían por decir respecto a los procesos educativos. En ese sentido, Estefanía dijo que *“la opinión que nosotros estamos dando es prácticamente respetiva a la enseñanza que ellos nos están dando, por eso creo que vale lo mismo que la opinión de un docente”*; y Mariana manifestó que *“todos tenemos una libre opinión y si uno dice algo es porque ha vivido algo así o*

porque ha visto en otros compañeros... entonces yo creo que la opinión de cada uno debe ser respetada y tenida en cuenta". Lo que dejó ver que, para las participantes la legitimidad de su voz respecto a las experiencias escolares radicaba en la particularidad de su perspectiva, la cual emergía de un lugar distinto a la de los docentes y por eso podía enriquecer las reflexiones y contribuir al mejoramiento de las prácticas.

Discusión

La presente investigación se orientó por dos cuestionamientos centrales en torno a la identificación de los elementos fundamentales del cuidado en la práctica docente y el reconocimiento de los elementos básicos para la co-construcción de una propuesta pedagógica para fomentar dichos elementos. Para lo cual, se hizo un análisis de las categorías emergentes de los relatos de las estudiantes para poder definir el significado que ellas le atribuían al cuidado en la práctica docente y esclarecer junto a ellas los elementos centrales a recuperar. En ese proceso, se encontró que la escuela también era un lugar propicio para generar espacios de discusión, debate e investigación en lo referente a la ética del cuidado y el cuestionamiento al adultocentrismo; así como lo había sido en relación a la memoria histórica (IE Salen, 2018). Sin embargo, y pese a que el objetivo no fue explicar la violencia docente ni teorizar sobre ella, cabe iniciar la discusión con algunos apuntes sobre dicha violencia, debido a que fue el punto de partida de las posteriores reflexiones y propuestas de las estudiantes.

Se encontró que la violencia ejercida por los docentes hacia los estudiantes efectivamente existía, como lo habían señalado Gallego et al. (2016). Sin embargo, se pudo evidenciar que se trataba de un tipo de violencia evidente para las estudiantes que la sufrían y encubierta sólo para quienes la ejercían irreflexiva y cotidianamente. Se ratificó la necesidad de identificar y visibilizar su presencia e implicaciones, puesto que el reconocerlas hizo posible su cuestionamiento y la formulación de propuestas para su transformación y erradicación. Se confirmó, también, la necesidad de escuchar lo que tienen por decir los diferentes actores de las relaciones escolares, sin excluir ninguna de las perspectivas; puesto que si los sujetos no logran sentir el daño que causan van a creer que no tienen nada que modificar en sus comportamientos, mientras que al escuchar a otros que perciben la realidad de una manera diferente a la propia, los

sujetos pueden llegar a notar lo que deben transformar en sí para dejar de causar daño en otros y empezar a cuidarlos de manera consciente.

Investigaciones anteriores (Gallego et al. 2016) señalaban que la violencia ejercida por los docentes se manifestaba en prácticas como el trato desigual en función de la clasificación entre “buenos” y “malos” estudiantes, lo cual fue confirmado por las participantes del presente estudio. Para ellas los prejuicios y encasillamientos en función de comportamientos del pasado eran la expresión de la intransigencia de algunos docentes, que se negaban a modificar las ideas que ya se habían formado respecto a cada estudiante; dicha actitud violenta impedía el reconocimiento de la posibilidad de cambiar y mejorar que ellas tenían. Lectura que estuvo en consonancia con los planteamientos de Muller (2002) respecto a que era precisamente la escuela el lugar privilegiado para cometer errores, fallar, corregir y aprender, sin que eso implicara señalamientos o maltratos.

Otra manifestación de la violencia docente que encontraron investigaciones anteriores (Gallego et al. 2016) fue la agresión verbal. En este sentido, las participantes confirmaron que la forma en que los profesores se dirigían a ellas representaba un factor importante dentro del relacionamiento escolar, el cual se tornaba violento cuando empleaban palabras hirientes, términos ofensivos e irrespetuosos, gritos, burlas, ridiculizaciones públicas y minimizaciones de las solicitudes y dudas planteadas por las estudiantes; por lo que solicitaron de manera explícita que los docentes se esmeraran por expresar sus inconformidades de una manera que no las hiciera sentir menospreciadas.

Una manifestación adicional de la violencia docente reconocida por las participantes de este estudio, y no mencionada en las investigaciones previas, fue la indiferencia y falta de preocupación por conocer la situación de cada estudiante y las maneras en que afectaban su

proceso formativo; la cual asociaron con comportamientos como el ignorar al que no entendió o llevaba ritmos de aprendizaje diferentes, la renuencia a repetir explicaciones o esperar a quien se hubiera atrasado, el no contestar las preguntas o no aclarar las dudas de los estudiantes; todas esas prácticas las asociaron con una posición del profesor en la que ni ellas ni su proceso formativo eran importantes, lo cual les resultaba sumamente violento y deseaban que se transformaran de manera radical.

En contraste con los antecedentes que señalaban a la exclusión de los estudiantes del aula como expresión de la violencia docente (Gallego et al. 2016), las participantes de esta investigación no identificaron esa práctica como algo violento, por el contrario, lo sugirieron como una sanción válida por encima del registro en el observador del estudiante; esto ocurrió porque para ellas la expulsión del aula no implicaba la exclusión del proceso educativo como tal (debido a que fuera del aula podía seguir escuchando y tomando apuntes de la clase), mientras que la anotación les generaba un perjuicio a largo plazo, vinculado al encasillamiento y los prejuicios respecto a su comportamiento. De ahí que, se haya logrado corroborar la necesidad de cuestionar las experiencias específicas con quienes las vivieron, para poder identificar las raíces de las violencias particulares y poder proponer alternativas eficaces, como lo había sugerido la Universidad Nacional de Costa Rica (2013). Puesto que, las violencias en el ámbito escolar, como en el religioso, eran paradójicas, no se esperaba que existieran, por lo que pasaba a ser prioritario dialogar con las estudiantes para especificar junto a ellas las comprensiones que tenían del cuidado, de las faltas de cuidado y sus posibles repercusiones.

En concordancia con los planteamientos de la paz imperfecta (Muñoz, 2001), se confirmó que el ejercicio de prácticas violentas por parte de los docentes, si bien era contrario al cuidado, podía coexistir con relaciones de cuidado y propuestas pedagógicas de transformación para su

desmante paulatino. Lo que no suponía, como ya lo mencionaron otras investigaciones (Bringiotti, 2008; Muller, 2002), la pretensión de erradicar los conflictos, los cuales son necesarios en la convivencia, sino el propósito de dejar de lado el maltrato para que su abordaje se pudiera fundamentar en la defensa de la dignidad de todos los implicados. En este sentido, se confirmó, también, que la formación que habían recibido los docentes, así como las prácticas de subordinación y silencio en las que fueron socializados, tenían implicaciones negativas en el ejercicio de su labor (Bringiotti, 2008); pero que se trataba de una formación inacabada que se reforzaba con la práctica cotidiana, por lo que era posible modificarla, en el marco del establecimiento de otras formas de relacionarse con las estudiantes, como las que las participantes propusieron.

En relación con la primera pregunta de la investigación sobre ¿Cuáles son los elementos temáticos centrales que se deben recuperar en una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente? Se confirmó que era necesario averiguar, en contextos situados, lo que las personas necesitaban para sentirse cuidadas (Gilligan, 2013) e indagar los significados que cada grupo le otorgaba al cuidado (Noddings, 2009) para poder desplegar estrategias acordes y pertinentes a cada comunidad. En la presente investigación, las participantes identificaron ciertos elementos particulares del cuidado relacionados con las prácticas relacionales entre docentes y estudiantes, y con pedagogías concretas; los cuales se podían materializar en la cotidianidad de la práctica docente y expresarse en comportamientos, actitudes y decisiones específicas. Sin embargo, se presumió que esos elementos no tenían un carácter universal, es decir, no pretendían ser generalizables para todas las escuelas del país, sino que mostraban una forma de consolidar prácticas docentes de cuidado en un contexto específico y un camino para lograrlo, que podía servir de fundamento para futuras reflexiones y apuestas.

Se pudo constatar el carácter relacional y holístico del cuidado planteado por Gilligan (2003, 2013) y Noddings (2009), y que no era posible, ni necesario o deseable, desagregar sus dimensiones como lo propuso Díaz Prado (2009), sino que se trataba de una postura ética que abarcaba todas las expresiones de lo humano, cuyas concreciones socioculturales sí valía la pena profundizar. En este sentido, con la presente investigación se pudieron identificar el tipo de prácticas, formas de relacionamiento y actitudes que, para las propias participantes, más le aportaban al bienestar en las clases, las cuales fueron:

1. Que los docentes decidieran prestarle atención a sus requerimientos y les tuvieran paciencia en cada momento del procesos de aprendizaje, independientemente del tiempo que eso implicara; lo que se relaciona con las actividades propias del cuidado planteadas por Gilligan (2013) y con el requerimiento señalado por Noddings (2009) de pasar del *cuidado natural* (el que le inspirarían los “buenos estudiantes” a los docentes) a un *cuidado ético*, el cual se podría aprender y se dirigiría a todos los estudiantes por igual, incluso hacia aquellos que muestren dificultades o parezcan no interesarse por las clases, superando las limitaciones que el tiempo y las demás obligaciones administrativas puedan suponerle a los profesores.

2. Que los docentes tuvieran en cuenta que sus comportamientos, tanto los violentos como los cuidadosos, generaban respuestas similares por parte de los estudiantes; de tal forma que se interesaran por identificar las razones del trato que recibían, lo que les permitiría darse cuenta de sus posibles y naturalizados comportamientos violentos, para que decidieran hacer algo al respecto. Lo que aportaría al proceso de conversión de la mirada sobre sí planteado por Foucault (1987) en lo referente al cuidado de sí.

3. Que los profesores se cuestionaran respecto a cómo comunican sus incomodidades, puesto que las participantes manifestaron que las correcciones y los llamados de atención eran necesarios, que de hecho eran una muestra de cuidado y preocupación porque mejoraran en sus procesos, pero no lo eran de ninguna manera los ataques o las ridiculizaciones en público. Solicitud que se sumó a los planteamientos de Muller (2002) respecto a la no-violencia en la educación.

4. Que los docentes se esmeraran por consolidar vínculos emocionales con sus estudiantes, de tal forma que se les facilitara reconocer los cambios en sus estados de ánimo, poder manifestar lo que notaron y hacer algo al respecto; al mismo tiempo que, se esforzaran por dar a conocer las razones de sus propios comportamientos, puesto que eso hacía que las estudiantes se sintieran reconocidas en tanto sujetos capaces de entender a sus profesores (lo que recordó la importancia de la confirmación por parte de los adultos en el desarrollo vincular de los adolescentes, señalado por Potocnjak et al [2011]), y les enseñaba desde el ejemplo cómo expresar los motivos de sus propias acciones y decisiones. Lo que confirmó lo planteado por Noddings (2009) respecto a que el cuidado (tanto su recepción como su entrega) se aprendía en el marco de las interacciones sociales.

5. Que los docentes prioricen en sus prácticas cotidianas las demostraciones de afecto, tales como la demostración de preocupación por el bienestar de cada uno de sus estudiantes, puesto que señalaron, como ya lo había hecho Noddings (2009) que era para ellas una necesidad el sentir que le importaban a alguien. Esta preocupación la relacionaron, sobre todo, con el componente emocional y dejaron claro que la calidad explicativa de las clases era fundamental, pero que no bastaba cuando no se les había permitido gestionar sus emociones a cabalidad, lo que

recordó el llamado de Boff (2002) respecto a la urgencia humana por retornar a las relaciones sensibles.

6. Que los profesores se preocuparan por las implicaciones relacionales de sus actitudes, de tal forma que priorizaran la alegría, la calma y la energía ante el encuentro con sus estudiantes, incluso cuando estos mostraran dificultades o demoras en los procesos de aprendizaje; al mismo tiempo que, ejercitaran su capacidad de autorregulación y autocuidado, de tal forma que pudieran identificar y gestionar lo que les afectaba antes de llegar a las clases, para no descargarse en ellas. Lo que se pudo asociar con el tercer nivel del cuidado señalado por Gilligan (2003), según el cual el cuidado de los otros requería del cuidado de sí a la vez que lo fortalecía; también con la atención ante los propios comportamientos y actitudes que señalaba Foucault (1987) como propia de las acciones transformadoras del cuidado de sí; y con la necesidad educativa indicada por Muller (2002) de aprender a transformar la cólera en palabras audibles y actos comprensibles, la cual aplicaba tanto para los estudiantes como para los docentes.

También se pudieron dilucidar las estrategias pedagógicas que las participantes encontraron más proclives para promover relaciones de cuidado en la escuela. En ellas sobresalió la necesidad de que los docentes se esmeraran por encontrar diversas maneras de explicar cada tema, de tal forma que aseguraran la comprensión por parte de todos sus estudiantes, en este sentido resaltaron la necesidad de que las explicaciones fueran creativas, divertidas, variadas, reiterativas y siempre con el objetivo de que todos entendieran, para no dejar a nadie rezagado ni hacerlo sentir menospreciado, independientemente del tiempo que eso tomara. Este tipo de requerimientos se articulaban con la perspectiva de Boff (2002) según la cual el objetivo primordial de las interacciones debía ser la realización plena de todas las formas de vida.

Adicionalmente, las participantes señalaron la importancia de que los docentes implementaran evaluaciones de tipo apreciativo y, sobre todo, que establecieran como práctica recurrente el comunicarles a los estudiantes las cosas que podían mejorar o modificar, mostrarles cómo hacerlo y darles la oportunidad de corregir; para que pudieran reconocer sus fallas sin tener que identificarlas con carencias cognitivas y se motivaran a intentar corregirlas, puesto que como lo mencionaba Muller (2002), debía reconocerse a la escuela como el lugar privilegiado para equivocarse y aprender sin represalias desproporcionadas.

En cuanto a la pregunta por ¿Cómo co-construir con estudiantes una estrategia pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente?, se pudieron identificar algunos elementos de orden procedimental fundamentales para tener en cuenta en investigaciones similares. Las cuales se consideró imprescindible hacer, puesto que, como ya se dijo, todas las violencias eran contrarias al bienestar de la comunidad educativa, debido a que impedían que los maestros enseñaran y que los estudiantes aprendieran (Muller, 2002), por lo que era necesario comprenderlas para desmontarlas; al mismo tiempo, se pudo evidenciar que esas violencias también impedían que los maestros aprendieran a cuidar y que los estudiantes les enseñaran cómo cuidarlos, al disminuir su autoestima y desmotivarlos ante ejercicios colaborativos.

Así mismo, se pudo corroborar que, como manifestación del adultocentrismo educativo (Duarte, 2015), la opinión de los estudiantes no había sido tomada en cuenta, comúnmente, a la hora de tomar decisiones respecto al proceso educativo y las prácticas de los docentes. Pero que era posible contribuir, por medio de investigaciones situadas, a que cada vez fuera mayor la presencia de las voces de los estudiantes al interior de los relatos y análisis sobre la realidad educativa y, con eso, trascender de las suposiciones de los adultos al respecto. En ese camino se pudo encontrar que las estudiantes eran *legítimas otras* a la hora de configurar imaginarios y

prácticas del cuidado en la escuela, así como lo eran en tanto sujetos políticos activos y con capacidad de participación pública (Loaiza, 2016); lo que podría dar pie a reflexiones en torno a las prácticas de cuidado relacionales (entendidas al modo de Gilligan [2013]) que no se reducen a las prácticas de gobierno sobre otros (Como se podría deducir de la lectura de Foucault [1987]).

En el sentido del cuestionamiento al adultocentrismo, las participantes señalaron la importancia de desarrollar proyectos colaborativos similares con estudiantes de todos los grados, incluso preescolar, puesto que para ellas el sentir y darse cuenta de las cosas eran capacidades independientes de la edad de los interlocutores y, por lo mismo, todos podían hacer aportes valiosos. Ante este punto, García-Fernández y García-Medina (2015) señalaron que el discurso teórico carente de prácticas coherentes desacreditaba los postulados mismos, y en la investigación se pudo ver que hablar del cuidado en la escuela y con las estudiantes era necesario, pero que no bastaba con pregonar sus postulados si no se acompañaban con prácticas coherentes como las que ellas propusieron.

Cabe aclarar que, no se pretendió insinuar que los docentes fueran los únicos que ejercían violencia en el aula o que el cuidado fuera responsabilidad exclusiva de ellos, sino que lo que se buscó fue poner en evidencia que en la práctica docente cotidiana era posible ejercer acciones de violencia al igual que ejercer acciones de cuidado, y se necesitaba ahondar el en cuestionamiento y desmonte de las primeras y la consolidación y el fomento de las segundas. Y, en dicha búsqueda, resultó sumamente significativo el aporte de las estudiantes, por lo que ellas, sus percepciones y propuestas fueron las protagonistas del estudio. En este sentido, se ratificó el valor de investigar *con* estudiantes y no sólo *sobre* ellos, como lo sugiere la IAP (Herrera Farfán, 2018), así como la necesidad de que los docentes-investigadores asumieran conscientemente la posición del *no-saber* (Anderson, 1999), para poder disponerse a aprender de sus estudiantes. Por

lo que fue muy enriquecedor, en términos metodológicos, el principio de escuchar la voz de los diferentes y dejar de escuchar una única voz (en este caso, la de los adultos-docentes) como si fuera la única pertinente (Gilligan, 2013); porque así se posibilitó el cuestionamiento del modelo cognitivo jerárquico cuyas prácticas se buscaba modificar. Cabe aclarar que esa tarea de escuchar y comprender sólo fue posible en términos de un diálogo abierto en el que cada participante asumió conscientemente su propia posición diferenciada y, desde ahí, aportó y recibió los aportes de las demás, sin pretender en ningún momento abandonar los *zapatos propios*.

Ahora bien, se pudieron reconocer dos formas concretas de involucramiento a partir de las cuales las estudiantes participaron de manera comprometida en la co-construcción de una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente, que fueron la colaboración y la relación vinculante. En cuanto a la colaboración, se encontró que el desarrollarla entre docentes y estudiantes era una fuente de conocimiento sumamente enriquecedora. Las participantes coincidieron con Boff (2002), al señalar que necesitábamos de la ayuda de otros para poder existir y alcanzar metas, aun cuando el cuidado mutuo no fuera la constante (de ahí la narrativa aclaratoria sobre la presencia latente de violencias docentes). Para ellas, el origen de la ayuda mutua era la preocupación por el bienestar de otros, que redundaba en el bienestar propio.

Se evidenció, en el transcurso de los encuentros, que la preocupación por los otros y la colaboración que de ella emergía tenían un carácter voluntario, vinculado a ciertas expectativas iniciales y al cumplimiento o no de las mismas; activo, es decir, que además de querer estar en el espacio hicieran aportes en él, frente a lo que se encontró que el nivel de implicación variaba en función del sentido que le encontraban o no a los objetivos y las actividades; honesto, puesto que se hizo necesario socializar y construir de manera conjunta los objetivos de cada parte del proceso y las conclusiones parciales a las que se fue llegando; y dialogante, puesto que, era

necesario hablar y preguntar qué necesitan los demás, no suponer, sino tener en cuenta de manera específica las opiniones libres de las participantes, lo que -más que un intercambio de preguntas y respuestas estructuradas- implicó el establecimiento de espacios constantes de apertura emocional y cognitiva, al interior de los cuales se confirmó lo ya señalado por la Universidad Nacional de Costa Rica (2013) respecto a que la risa y los juegos eran herramientas privilegiadas para la promoción de la participación activa, la cooperación y la adquisición de aprendizajes.

Adicionalmente, se pudo notar que la colaboración requería, a la vez que fomentaba, procesos de autorreconocimiento del valor y las capacidades propias de cada una de las participantes, y que la autoconfianza redundaba en la ampliación del deseo de expresarse ante otros y, por ende, en un mejor trabajo conjunto. Ya Ariza y Muñoz (2016) habían encontrado que el cuidado se aprendía en la escuela a partir del ejemplo y la práctica constante; pero cabe hacer la aclaración de lo que se constató en este estudio, respecto a que las prácticas del cuidado no eran *algo* que los docentes ya supieran y que los estudiantes debieran aprender, sino que se trataba de una actitud relacional que cobraba vida en el encuentro con los otros, en el reconocimiento de su mundo, y en la disposición a aprender de él.

Se encontró, también, que los ejercicios colaborativos entre docentes y estudiantes eran muy útiles, porque era difícil que los sujetos notaran, por sí mismos y sin ayuda de otros, los errores que cometían, sobre todo cuando las implicaciones las sufrían otros a los que no sentían cercanos; y si no lograban ver el daño que causaban, tampoco se iban a esforzar por modificar de alguna manera sus prácticas. En este sentido, se evidenció que lo que era evidente para las estudiantes podía ser novedoso para los profesores, es decir, que en ellos también había un *no-saber* respecto a su práctica, relacionado con las percepciones que los estudiantes tenían, y se hacía necesario asumir una posición de aprendizaje para intentar entender las posturas de esos

otros con los que se convivía diariamente. Foucault (1987) ya había señalado que el cuidado de sí implicaba una manera determinada de prestar atención a los comportamientos y actitudes propias y de ejercer acciones de transformación sobre el propio ser; lo que se pudo constatar en la investigación fue que no era necesario que el ejercicio de *prestar atención* se diera en solitario, es decir, se propuso que involucrara a aquellos sobre quienes recaían las consecuencias de las acciones propias y, a partir del diálogo, nutrir la mirada de sí que cada uno consolidara.

Algunos investigadores habían señalado las ventajas de la pedagogía del cuidado, en cuanto a que facilitaba la transmisión de contenidos y valores (Gosende, 2017), lo que se confirmó y trascendió. A través de la investigación se encontró que, al mismo tiempo que las pedagogías del cuidado facilitaban los procesos de transmisión del docente a las estudiantes, abrían las puertas a los procesos de aprendizaje desde lo que las participantes tenían por decir. Adicionalmente, corroboró que la cotidianidad de la escuela definitivamente sí podía ser un escenario de investigación pertinente, que los docentes podían ser investigadores (Rockwell, 1997), y que no tenían que hacerlo solos, pues podían investigar con sus estudiantes.

En lo referente a la relación vinculante, se evidenció la necesidad de que los docentes que quisieran establecer procesos colaborativos con sus estudiantes asumieran de manera explícita la posición de *ignorancia*, al modo de Rancière (2003), y de respeto propias de quien quisiera encontrarse con otros con la intención de entender sus visiones de realidad, sin el deseo de explicarles nada o de hacerlos cambiar de opinión, sólo de entablar diálogos horizontales a través de los cuales todos los participantes pudieran ampliar su comprensiones. Y se subrayó la importancia de la confidencialidad durante los encuentros, debido a que se le entendió como símbolo del respeto por el derecho a decidir con quien compartir o no su privacidad, lo cual fue significativo debido a que para las participantes resultaba difícil abrirse ante otros para expresar

sus sentimientos y pensamientos, porque asociaban esas acciones a la exposición y la vulnerabilidad, y se les facilitaba querer intentarlo cuando el docente daba a conocer sus opiniones; lo que, de nuevo, corroboró la importancia de enseñar desde el ejemplo las prácticas que son propias de dar y recibir cuidados a las que hacía referencia Noddings (2009).

Así mismo, se pudieron identificar dos formas de relacionamiento específicas que promovieron el ejercicio de co-construcción de una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente, una vinculada a la disposición al autocuestionamiento y la otra relacionada con un proceso de des-jerarquización de las interacciones entre docentes y estudiantes. Por un lado, la disposición a cuestionar las prácticas propias implicó el requerimiento de que los docentes decidieran dejar hablar a sus estudiantes para escucharlas con atención, sin el ánimo de responderles o “defenderse”, sino para aprender de ellas. Lo que resultó ser una práctica difícil, debido a que parte de la fuerza de la violencia adultocéntrica radicaba en la naturalización de sus manifestaciones (Duarte, 2015), pero que al lograr cuestionar alguna de sus expresiones permitía problematizar todo el esquema de relacionamiento jerárquico en su conjunto. En el marco de esos cuestionamientos se encontró que, si bien las artes y la educación física brindaban oportunidades evidentes para el fomento de la ética del cuidado (Ariza y Muñoz, 2016), los vínculos del cuidado con la educación no le eran exclusivos a esas áreas y que desde cualquier asignatura se podía fomentar el cuidado, debido a su carácter relacional, el cual no se dejaba reducir a actividades o contenidos específicos.

Sumado a esto, la des-jerarquización de las formas de relacionamiento entre docentes y estudiantes implicó el reconocimiento de la existencia de jerarquías en las relaciones escolares, lo que abrió paso a la identificación de la necesidad de que se consolidaran esfuerzos concretos por desmontarlas. Respecto a este punto, se evidenció que el modelo jerárquico binario analizado por

Gilligan (2003), aplicaba no sólo para el género sino también para la edad, y que ambos han sido naturalizados, pero pueden ser interpelados y modificados. Parafraseando a esta autora, se propuso en esta investigación hacer frente al marco conceptual del adultocentrismo y, a partir de su cuestionamiento, contribuir a la consolidación de nuevas formas de relacionamiento en la escuela.

En este sentido, se encontró que se podía ocupar posiciones diferentes y tener responsabilidades y funciones diversas al interior de la escuela, sin que eso tuviera que implicar una posición de subordinación e inferioridad para algunos (Por lo general, los estudiantes). Se encontró que los docentes ocupaban una posición privilegiada en relación a sus estudiantes y que existía un desbalance entre las exigencias que hacían y las prácticas que realizaban (tales como comer o utilizar el teléfono durante el desarrollo de las clases), por lo que las participantes pidieron coherencia y que se les educara desde el ejemplo (como ya lo había señalado Noddings [2009]) y desde el reconocimiento de ellas mismas en tanto iguales en su condición de seres humanos capaces de entender y ayudar, por lo que pidieron que se les facilitaran herramientas para poder sentirse preparadas y cómodas a la hora de interactuar y colaborar con sus docentes. Lo que dejó ver que, la colaboración implicaba la asunción de responsabilidades respecto a los otros y que el cuidado lo recibían las estudiantes de los docentes, pero también ellas podían aprender a brindarlo.

Conclusiones

A partir de la investigación presentada, se pudo identificar que los cinco elementos temáticos centrales que se debían recuperar en una propuesta pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente eran 1. El desarrollo de prácticas relacionales específicas basadas en la preocupación por el bienestar de las estudiantes y el reconocimiento de sus necesidades, 2. El establecimiento de relaciones empáticas entre docentes y estudiantes, 3. La consolidación consciente de actitudes positivas por parte de los docentes ante el encuentro con las estudiantes, 4. La creatividad y diversidad en la planeación de las estrategias pedagógicas a utilizar por los docentes, y 5. La configuración de procesos evaluativos de tipo apreciativo.

De manera más específica, se reconoció que las prácticas relacionales de cuidado entre docentes-estudiantes más coherentes con la construcción de una propuesta pedagógica del cuidado fueron: el desmonte de las prácticas de maltrato ejercidas por los docentes en las clases; las explicaciones pacientes y basadas en la atención ante los requerimientos de cada estudiante; el reconocimiento de las implicaciones de la reciprocidad en el trato recibido y dado por estudiantes y profesores, y la toma de decisiones al respecto; la consolidación consciente de formas de comunicación asertivas; la proporcionalidad entre las sanciones y las faltas cometidas por los estudiantes, a partir de las concepciones de realidad que ellas hubieran consolidado; la demostración explícita por parte de los profesores de interés por el bienestar de sus estudiantes; los esfuerzos visibles por consolidar vínculos emocionales que trascendieran el relacionamiento curricular; el esfuerzo por entender las condiciones particulares en las que cada estudiante desplegaba sus esfuerzos por aprender; las demostraciones tácitas de afecto; los ejercicios permanentes de validación emocional; la asunción de actitudes de alegría y tranquilidad en el

cumplimiento de la labor docente; y el desarrollo de capacidades de autocuidado por parte de los profesores.

Se pudo establecer, también de manera específica, que las estrategias pedagógicas proclives para la promoción relaciones de cuidado en la escuela fueron: la preocupación por parte de los docentes porque todos los estudiantes aprendieran, la cual se expresaba en la preparación y puesta en práctica de actividades alternativas en el transcurso de las clases, basadas en el reconocimiento de los requerimientos educativos de todos los estudiantes, con especial énfasis en las necesidades de aquellos que estuvieran menos aventajados; el reconocimiento del compromiso y esfuerzos contextuales de cada estudiante; la valoración y calificación consistente de cada parte del proceso de aprendizaje; y la toma de decisiones pedagógicas, vinculada a la oferta generalizada de opciones de mejoramiento, sin ningún tipo de preferencias.

Huelga decir que, no se pretendió -de ninguna manera- establecer un “*deber ser*” de la práctica docente, sino más bien llamar la atención frente a la importancia de tener en cuenta las percepciones que habían consolidado las estudiantes respecto a esas prácticas, para mejorarlas y lograr, a partir de la reflexión cotidiana, que no generaran daños. Tarea que no se termina con una investigación, sino que se espera establecer como ejercicio permanente de diálogo, cuestionamiento y generación y ejecución de propuestas en pro del bienestar y la dignidad de todos los integrantes de la comunidad escolar.

De igual forma, a partir de este proceso investigativo se pudieron reconocer las características procedimentales del proceso de co-construir con estudiantes una estrategia pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente, las cuales implicaron un ejercicio colaborativo, en el que cada una de las participantes aportó desde sus posibilidades y necesidades; el establecimiento de relaciones vinculantes entre todas las participantes; el esfuerzo porque cada

una se dispusiera a cuestionar sus prácticas y convencimientos; y el despliegue consciente de estrategias para des-jerarquizar las formas de relacionamiento tradicionales y naturalizadas entre docentes y estudiantes.

De manera específica, se pudo evidenciar que las formas de involucramiento con las que estudiantes participaron de manera más comprometida en la co-construcción de una estrategia pedagógica para fomentar el cuidado en la práctica docente involucraron la motivación voluntaria en las estudiantes para participar y hacerlo de manera activa; el reconocimiento de la validez y la importancia de los aportes particulares de la perspectiva de las estudiantes, en tanto interlocutoras válidas dentro de los procesos de formación cotidiana de los docentes; el establecimiento cuidadoso de un diálogo respetuoso y constante entre la docente y las estudiantes; la consolidación previa de una imagen positiva de la docente entre las estudiantes; la disposición de cada una de las participantes para escuchar a las demás para intentar entenderlas en sus propios términos; y la configuración de los espacios de encuentro en tanto espacios de confianza, seguros y confidenciales.

Adicionalmente, fue posible dilucidar respecto a las formas de relación específicas que promovieron el ejercicio de co-construcción de una propuesta pedagógica para una escuela de cuidado, los cuales involucraron la decisión de los docentes de escuchar a las estudiantes para aprender de ellas y sus percepciones; el desarrollo de procesos de autorreconocimiento por parte de todas las participantes, centrados en la identificación de las capacidades de cada una; la disposición consciente para la apertura a nuevos aprendizajes, muchos de los cuales cuestionaban prácticas y convencimientos preestablecidos y naturalizados por las participantes; el reconocimiento de la existencia de jerarquías al interior de las relaciones escolares, para el despliegue coherente de prácticas destinadas a su desmonte; y la consolidación de relaciones entre

docentes y estudiantes basadas en el reconocimiento mutuo en clave de diferencia de perspectivas e igualdad del valor de los aportes de cada una.

A manera de cierre, se precisa decir que llegar a la colaboración genuina implicó todo un proceso de aprendizajes y des-aprendizajes para todas las participantes, que no siempre fue fácil y que en muchas ocasiones implicó la decisión de arriesgarse y confiar en capacidades propias que cada una no creía tener, así como en las capacidades ajenas que antes no se habían contemplado. Sin embargo, los resultados demostraron que cada una de los esfuerzos realizados valió la pena, puesto que el ejercicio colaborativo, además de todos los hallazgos presentados, logró aportar de manera positiva en los procesos de autorreconocimiento de las participantes, y mejorar las relaciones interpersonales entre ellas, los cuales fueron alcances no esperados pero muy significativos en la cotidianidad de la escuela.

Recomendaciones y Limitaciones

Debido al inmenso valor encontrado en el ejercicio colaborativo realizado entre una docente y siete estudiantes, se encuentra una evidente limitación en el hecho de que haya sido solo una docente la que participara de esta investigación; por lo que se recomienda en futuras investigaciones promover una participación más amplia entre el grupo docente, lo que se espera redunde en análisis y reflexiones más complejas, así como en conversaciones distintas con las y los estudiantes participantes. Respecto a la composición del grupo de estudiantes, se recomienda en el futuro involucrar a todos los cursos posibles, debido a lo que las participantes mismas mencionaron en cuanto a que, independientemente de la edad, todos los estudiantes sentían y tenían aportes importantes por hacer.

Se espera que el ejercicio presentado, con todas las falencias que se le puedan encontrar, sirva de inspiración para la realización de diversas investigaciones situadas que propongan estrategias específicas de cuidado en las escuelas basadas en nociones consensuadas, pensadas y repensadas con la participación activa de la población estudiantil, y que puedan tomar forma a través de la elaboración de materiales pedagógicos propios y situados.

Cierra esta investigación con las palabras de la profesora Martha Nalus Feres, con la esperanza de que lo dicho hasta ahora pueda ser asumido por sus lectores en tanto conocimiento, más que como información

“...el conocer conlleva en sí mismo el cambio. No es posible permanecer en reposo y en quietud cuando se conoce. Se vislumbra una evidente diferencia entre el sentido dado a conocer y el sentido dado a poseer una información”

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anderson, H. (1999). La voz de los clientes: consejos prácticos de los expertos para crear conversaciones dialógicas y relaciones colaborativas. En *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque posmoderno de la terapia* (pp. 184–224). Amorrortu editores.
- Arias, G. (2008). *Una mirada atrás: procesos de paz y dispositivos de negociación del gobierno colombiano*. Fundación Ideas para la paz.
- Ariza, P., y Muñoz, J. J. (2016). *Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física* [Tesis de Maestría - Pontificia Universidad Javeriana].
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial, ética de lo humano compasión por la tierra* (Editorial). Editorial Trotta.
- Bringiotti, M. I. (2008). Algunas recurrencias detectadas en las dimensiones institucionales a partir del enfoque de las múltiples violencias. En Bringiotti (Ed.), *la violencia cotidiana en el ámbito escolar* (pp. 53–64).
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Icara-Antrazyt paz y conflictos.

Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*.

Díaz Prado, M. C. (2009). *Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en el colegio San Bartolomé la Merced*. [Tesis de Maestría - Pontificia Universidad Javeriana].

Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. [Tesis doctoral - Universidad Autónoma de Barcelona].

Ewert, G. D. (1991). Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature. *Review of Educational Research*, 61(3), 345–378.

Fernández, I., Pericacho, F. J., & Candelas, M. A. (2011). Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *Pulso*, 34, 195–210.

Foucault, M (1987). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Piqueta

Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A., y Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM 16 (28)*, 116–125.

Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. En: *Cuadernos de estrategia* 183. p 147-168

Gamboa, C. A. (2013). Apuntes sobre investigación formativa. *Versión*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2041050.pdf>

- García-Fernández, R., y García-Medina, J. A. (2015). Cooperar para enseñar, aprender cooperativamente. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 8(8(2)), 230–241.
- Gilligan, C. (2003). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En: *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, N° 30, pp. 10-38.
- Gosende, E. E., Ferreyra, M., Scarimbolo, G., y Salmún Feijoo, G. (2017). Educación sexual integral con adolescentes desde la ética del cuidado: integrando la ESI a partir de escenas cotidianas. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional En Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores En Psicología Del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 183, pp. 119-146
- Hernández Delgado, E. (2014). *Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Hernández Delgado, E. (2018). Educación para la paz y procesos de paz. En *Educación para la paz y procesos de paz*. Ediciones Unisalle.
- Hernández-Delgado, E., y Mouly, C. (2019). *Resistencias noviolentas en América Latina. Experiencias en Brasil, Colombia y México*. Ediciones Unisalle.

- Herrera Farfán, N A. (2018). *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Colectivo.
- Herrera Farfán, N A, y López Guzmán, L. (Comps.) (2012) *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras.
- Institución Educativa Salen (2018). *Experiencia pedagógica significativa: caminando hacia una cultura de paz, sistematización del camino recorrido*.
- Loaiza, J. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores de paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas*. [Tesis doctoral -Universidad de Manizales].
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento. Teorías del aprendizaje y Modelos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Muller, J-M. (2002). *La no violencia en la educación*. UNESCO e Instituto de Investigaciones sobre la Solución no violenta de los Conflictos – IRNC.
- Muñoz, F.A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral, propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu editores.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyche*, 20(2), 39–52.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.

Editorial Laertes.

Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana* (pp. 13–57). Fondo de Cultura Económica México.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Stenhouse, L. (1991). El profesor como investigador. En *Investigación y desarrollo del curriculum* (pp. 194–221). Morata.

Torres, A. (2003). ¿Qué es lo que hace cualitativa una investigación? En *De jóvenes* (p. Prólogo).

Fundación Restrepo Barco.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2013). *Hacia una ética del cuidado: Deconstruyendo la violencia religiosa en los procesos educativos. Guía didáctica para la prevención de la violencia religiosa contra las personas menores de edad*.

Anexos

1. Autorización del Rector del Colegio para Realizar la Investigación



INSTITUCION EDUCATIVA VALENCIA DE LA PAZ
MUNICIPIO DE IQUIRA - HUILA
Reconocimiento oficial resolución No. 2655 del 19 de mayo de 2016
de la Secretaría de Educación Departamental
NIT: 813006266-9
DANE: 241357000065

Valencia de La Paz, 23 de febrero de 2021

Profesora
DIANA MARCELA DIAZ BERNAL
Docente sede Valencia de La Paz

Asunto: Respuesta al oficio del 22 de febrero de 2021

Cordial saludo

En atención al oficio de la referencia donde solicita al rector autorización para desarrollar un proceso investigativo con estudiantes del grado décimo, este despacho autoriza la realización de dicho evento siempre y cuando se cuente con la participación libre y voluntaria de estudiantes y padres de familia, lo mismo que la correcta utilización de la información institucional y personal. Lo anterior en concordancia con lo establecido en la ley 1581 de 2012 sobre la protección de datos.

Atentamente,


MARTÍN DÍAZ BONILLA
Rector

2. Formato de Consentimiento Informado Estudiantes y Acudientes

Universidad Surcolombiana

Proyecto de grado: “Aprender a cuidar en la práctica educativa: investigación colaborativa para una Escuela de profesores”

Investigadora principal: Diana Marcela Díaz Bernal*

*Docente de Ciencias Sociales de la Institución Educativa (I.E.) Valencia de la Paz, Íquira-Huila, y estudiante de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana, cohorte VIII.

Presentación:

La investigadora y docente Diana Marcela Díaz Bernal se propone llevar a cabo el proyecto de investigación titulado “Aprender a cuidar en la práctica educativa: investigación colaborativa para una escuela de profesores”, lo anterior con un doble propósito: por un lado, cumplir con uno de los requisitos para completar sus estudios de maestría y, por otro, contribuir a la mejora de los procesos educativos al interior de la I.E. Valencia de la Paz.

En ese sentido, requiere de la participación voluntaria de los estudiantes que deseen colaborar con el proyecto en los talleres y actividades pertinentes, además del debido consentimiento por parte de sus padres o acudientes. Al decir que se trata de una participación voluntaria se especifica que los participantes pueden cambiar de idea en cualquier momento de la investigación y retirarse, si es que así lo desean hacer, lo cual no implicará ningún tipo de sanción o perjuicio para el participante.

Autorizaciones:

Estudiante:

Yo, Nombre de la estudiante en calidad de estudiante del grado décimo de la I.E. Valencia de la Paz y habiendo sido informado/a de las características del proyecto investigación “Aprender a cuidar en la práctica educativa: investigación colaborativa para una Escuela de profesores”, decido voluntariamente participar de las actividades que componen a dicha investigación.

Lo anterior, teniendo en cuenta que:

- Sé que puedo retirarme en cualquier momento del proyecto, si es que así lo deseo.

- La investigadora, Diana Marcela Díaz Bernal, me ha respondido las preguntas que me han surgido respecto al proyecto y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo.
- Entiendo que cualquier cambio en las actividades a realizar en el proyecto se discutirá conmigo oportunamente.
- Sé que mi identidad va a ser protegida, por lo que en la sistematización de la investigación se va a usar un seudónimo para referirse a mí y mis participaciones. (Yo escojo el seudónimo El nombre con el que quieres aparecer)
- Sé que va a haber un registro audiovisual del proceso de la investigación, que se usará exclusivamente para fines investigativos.
- Sé que no voy a recibir ninguna compensación económica ni en especie por mi participación en estas actividades.
- La investigadora me ha informado que al cierre del proceso investigativo hará una última reunión donde nos informará a todos los participantes el uso de la información recolectada y los resultados del proceso (devolución).

Firma: _____

T.I. o C.C.: _____

Fecha: _____

Acudiente:

Yo, Nombre de la madre/padre/acudiente identificado/a con la cédula de ciudadanía N° _____ de lugar de expedición, acudiente y madre/padre/abuela/tía de la estudiante Nombre de la estudiante certifico que he sido informado/a y entiendo las características del proyecto de investigación “Aprender a cuidar en la práctica educativa: investigación colaborativa para una Escuela de profesores” que la docente Diana Marcela Díaz Bernal pretende llevar a cabo en la I.E. Valencia de la Paz, por lo que:

- Sé que Nombre de la estudiante puede retirarse en cualquier momento del proyecto, si es que así lo desea.
- La investigadora, Diana Marcela Díaz Bernal, me ha respondido las preguntas que me han surgido respecto al proyecto y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo.
- Entiendo que cualquier cambio en las actividades a realizar en el proyecto se discutirá conmigo oportunamente.

- Sé que mi Nombre de la estudiante ha aceptado voluntariamente participar en las actividades de la investigación.
- Sé que la identidad de Nombre de la estudiante va a ser protegida, por lo que en la sistematización de la investigación se va a usar un seudónimo para referirse a ella y sus participaciones.
- Sé que va a haber un registro audiovisual del proceso de la investigación, que se usará exclusivamente para fines investigativos.
- Sé que ni Nombre de la estudiante ni yo vamos a recibir ninguna compensación económica ni en especie por mi participación en estas actividades.
- La investigadora nos ha informado que al cierre del proceso investigativo hará una última reunión donde nos informará el uso de la información recolectada y los resultados del proceso (devolución).

En conformidad con lo anterior y de manera voluntaria y consciente doy el consentimiento para la participación de Nombre de la estudiante mi hija/nieta/sobrino en las actividades pertinentes a dicha investigación.

Firma: _____

CC: _____

Lugar y Fecha: _____

3. Sistematización del Taller 1 (realizada por las estudiantes)

Taller 1	
Título:	Re-conociéndonos
Temas:	Expectativas, motivaciones e igualdad de las inteligencias
Dirigido a:	Estudiantes del grado décimo, voluntariamente interesadas en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las expectativas y motivaciones que las llevaron a participar voluntariamente del proyecto. A través de la presentación de las participantes y del espacio, basado en el relacionamiento horizontal y la construcción colectiva de conocimiento. • Construir conjuntamente la estructura del taller inicial y del segundo taller.
Justificación:	Los talleres horizontales requieren el reconocimiento de los participantes en igualdad de condiciones para aportar y aprender del proceso, por lo que se requiere un encuentro inicial en el que los participantes puedan identificar y asumir roles distintos a los tradicionalmente asignados (vinculados a la idea de que el docente es el único que guía y enseña, y los estudiantes sólo debe recibir y aprender)
Preparación	
Materiales:	1 copia del formato de sistematización del taller para cada participante (del primero y del segundo) 1 copia de la película insumo para el siguiente encuentro (las estudiantes se comprometen a verla en grupo). Pelota mediana Cartulina Marcadores
Actividades propuestas:	<p>“Yo – tú-ella”: Los participantes se lanzan la pelota entre sí diciendo en voz altas características propias o ajenas, en la primera ronda se lanza la pelota y se dice alguna cosa que sepamos hacer y que podamos enseñarle a las demás, en la segunda ronda se lanza la pelota y se dice lo que la receptora dijo que sabía hacer y en la tercera ronda se lanza la pelota y se dice lo que una tercera participante haya dicho que sabía hacer (a quién el receptor debe enviarle la pelota y decirle la característica de alguien más). Luego se vuelve a hacer el ejercicio, pero contando por qué estamos en este espacio.</p> <p>“Como en un sillón”: Las participantes forman un círculo bastante estrecho, cara al centro del mismo. Cada una se gira 90° a la izquierda. Entonces cada una pone las manos en los hombros de la persona que tiene delante, cerrando bien las piernas. Se dan algunos paso y luego, cuando la</p>

	<p>moderadora dé la señal de parar, cada una se sienta en las rodillas de la que tiene atrás. Ahí se intenta hacer desplazamientos.</p> <p>“Tac-tac”: Realización colectiva de un dibujo sobre el trato que reciben las estudiantes de los docentes. Se dispone un pliego de cartulina en el centro de la mesa y cada participante interviene en él durante 5 segundos, dibujando o completando lo que quiera. Se reinicia la ronda de turnos cuantas veces sea necesario hasta que el dibujo esté completo. Luego, cada una explica lo que quiso hacer y lo que cree que significa el dibujo.</p> <p>Escoger roles: Todas participan y aportan activamente y adicionalmente hay unas responsabilidades particulares que no pueden repetirse en el transcurso de los talleres.</p> <p>Orientadora del taller: en el primer taller sería la docente para poder enseñar a través del ejemplo cómo es que se desempeña ese rol.</p> <p>Relatora del taller: es alguien encargado de sistematizar lo que va ocurriendo en el taller, en el computador o en el formato impreso en extenso.</p> <p>Moderadora: encargada de dar los turnos y de poner orden a las participaciones las participaciones</p> <p>Estructuración del primer y segundo taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del primer y segundo taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final. (*En el computador corrijo y queda ya el formato con todas las adecuaciones. En anexos deben presentarse los dos para poder contrastar)</p>	
Desarrollo		
Fecha:	5 de mayo de 2021 – 9:30 a 11:00am	
Participantes:	Diana (Orientadora)	María José
	Estefanía (Moderadora)	Celeste
	Emily (Relatora)	Mariana
	Valentina	
Actividades:	Nos dispusimos a desarrollar el primer taller para la formulación de una escuela de profesores, que oriente a los profesores sobre cómo cuidar a los estudiantes. La primer actividad fue “yo-tú-ella” y fue chévere porque nos dejó el mensaje de la importancia de aprender a escuchar a los demás, y pues nos reímos y nos integramos más como grupo.	
	La segunda actividad fue la de “como en un sillón”, ahí nos reímos mucho y me gustó porque estuvimos unidas y fue un momento de distensión.	
	La tercera actividad no la desarrollamos porque el tiempo no alcanzó, ya que era la primera vez que nos veíamos después de un año de confinamiento y queríamos hablar de muchas cosas.	

	Antes de terminar, revisamos la propuesta para el otro taller, aprobamos lo que nos gustaría hacer y preguntamos lo que no entendimos sobre las preguntas que teníamos que responder.
Cierre y observaciones generales de la relatora:	Nos reímos mucho y fue agradable volvernos a reunir, nos sentimos bien y queremos seguir viniendo para ver cómo son los otros talleres. Quedó el compromiso para la docente de preparar la proyección de los videos aprobados para el siguiente encuentro. Quedó el compromiso para Mariana de preparar la orientación del siguiente encuentro. Quedó el compromiso de las demás participantes de responder las preguntas formuladas y acordadas durante el encuentro.

4. Sistematización del Taller 2 (realizada por las estudiantes)

Taller 2	
Título:	Investiguemos de manera colaborativa.
Temas:	Investigación colaborativa, escucha, educación crítica y ética del cuidado.
Dirigido a:	Estudiantes del grado décimo, voluntariamente interesadas en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los temas necesarios a tratar en una propuesta de educación para contribuir en la formación de los docentes en el cuidado.
Justificación:	La investigación es el camino para encontrar nuevos conocimientos y la investigación referente a los procesos educativos se ve profundamente enriquecida cuando tiene en cuenta los aportes de los diferentes actores involucrados, es por eso que se hace necesario reflexionar en torno a la colaboración y preparar los espacios para el trabajo conjunto.
Preparación	
Materiales:	1 rompecabezas por participante Cortometrajes sobre importancia de la colaboración en las relaciones sociales 1 copia por participante del formato de sistematización del tercer taller.
Actividades propuestas:	<p>“Multi-rompecabezas”: Se mezclan las piezas de cada uno de los rompecabezas y se reparten en número igual entre los participantes. Para reconstituir los rompecabezas, los participantes deben intercambiar las piezas por turnos. El juego se gana cuando el grupo complete todos los rompecabezas, no hay ganadores individuales.</p> <p>Proyección de cortometrajes sobre colaboración y conversación en torno a ellos. 15-20 minutos.</p> <p>Diálogo guiado por preguntas pensadas con antelación: ¿Cómo era el relacionamiento con los docentes cuando estábamos en clases presenciales? ¿Qué ha pasado con ese relacionamiento en el marco del aislamiento producto de la pandemia por la Covid-19? ¿Qué creo que significa que un docente cuide a sus estudiantes? Para empezar a consolidar una propuesta para contribuir en la formación de los docentes en el cuidado, a partir de los elementos del cuidado que se identifican en los relatos.</p> <p>Estructuración del tercer taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del siguiente taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final.</p>

5. Sistematización del Taller 3 (realizada por las estudiantes)

Taller 3							
Título:	Aprendiendo a cuidarnos						
Tema:	Cuidado, ética del cuidado y senti-pensar.						
Dirigido a:	Estudiantes del grado décimo, voluntariamente interesadas en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.						
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las percepciones de los participantes en torno al cuidado en la escuela. • Esbozar propuestas de cómo podría ser el cuidado en la escuela, sobre todo enfocado al relacionamiento docente-estudiante 						
Justificación:	La ética del cuidado nos permite reconocer la integralidad del ser, en el sentido en que somos a la vez seres pensantes y sintientes, por lo que se requiere reconocer los daños que causa escindirnos y los beneficios que trae reconocernos en nuestra complejidad.						
Preparación							
Materiales:	Videos senti-pensar Papeles de colores Cinta						
Actividades propuestas:	<p>“¿Qué dice?”: Cada participante escribe una acción o situación relacionada con el proceso escolar en una hoja de papel pequeña, luego se revuelven esas hojas y cada uno saca una al azar, sin verla se la pone en la frente y la persona que esté delante suyo hace la mímica para que pueda adivinar el contenido de su papel.</p> <p>Diálogo en torno a los videos y los papeles.</p> <p>Estructuración del cuarto taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del siguiente taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final.</p>						
Desarrollo							
Fecha:	31 de mayo de 2021 – de 10:00am a 12:00m						
Participantes:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Emily (Orientadora)</td> <td style="width: 50%;">Diana</td> </tr> <tr> <td>Mariana (Moderadora)</td> <td>Celeste</td> </tr> <tr> <td>Valentina (Relatora)</td> <td>Camila</td> </tr> </table>	Emily (Orientadora)	Diana	Mariana (Moderadora)	Celeste	Valentina (Relatora)	Camila
Emily (Orientadora)	Diana						
Mariana (Moderadora)	Celeste						
Valentina (Relatora)	Camila						
Actividades:	Empezamos dialogando sobre lo bueno y lo malo que nos ha pasado en el colegio; primero lo conversamos y luego recortamos pedazos de papel de colores y escribimos en ellos, luego nos los pegamos y por señas adivinamos de qué se trataba cada escrito. Casi siempre era fácil adivinar.						

	Después miramos dos videos e hicimos todas las preguntas de todo lo que no habíamos entendido y todos los comentarios de lo que sí. Todas participamos.
	Revisamos el taller de la próxima vez.
Cierre y observaciones generales de la relatora:	En estas actividades hubo mucho diálogo entre todas y la pasamos muy chévere toda la mañana, compartimos entre todas y me gustó que también compartimos entre todas un refrigerio y pudimos hablar. Quedó el compromiso de todas las participantes de ver la película “intensamente” y pensar en las emociones que sentíamos en las clases. Camila quedó de preparar la orientación del siguiente taller.

6. Sistematización del Taller 4 (realizada por las estudiantes)

Taller 4							
Título:	Reconociendo nuestras emociones						
Tema:	El reconocimiento de las emociones, la importancia de hacerlo y de saber expresarlas.						
Dirigido a:	Estudiantes del grado décimo, voluntariamente interesadas en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.						
Objetivos:	Identificar y ejemplificar qué tipo de emociones les suscita a los participantes el relacionamiento con los docentes en la escuela.						
Justificación:	Es fundamental la presencia de las emociones en el acto educativo, ya sea como facilitadoras o como obstaculizadoras de los diferentes procesos, por ello se hace necesario aprender a identificar las emociones que en un contexto dado pueden percibirse como positivas o como negativas, para poder estimularlas o evitarlas de manera consciente.						
Preparación							
Materiales:	Prisma de emociones en físico Hojas de papel y esferos 1 copia por participante del formato de sistematización del quinto taller.						
Actividades propuestas:	<p>“La escena-imagen”: En grupo, los participantes idean la puesta en escena de una situación libre, cada participante asume un papel en la representación y todos se quedan quietos en sus posiciones para presentar un “cuadro completo”, el cual será posteriormente explicado.</p> <p>Recreación narrativa: Cada participante narra las situaciones de convivencia con los docentes que le hayan resultado significativas, a partir del prisma de emociones.</p> <p>Conversación: En torno a las narraciones presentadas.</p> <p>Estructuración del quinto taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del siguiente taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final.</p>						
Desarrollo							
Fecha:	26 de julio de 2021 – 9:45am a 12:00m						
Participantes:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Camila (Orientadora)</td> <td style="width: 50%;">Celeste</td> </tr> <tr> <td>Emily (Moderadora)</td> <td>Diana</td> </tr> <tr> <td>Mariana (Relatora)</td> <td></td> </tr> </table>	Camila (Orientadora)	Celeste	Emily (Moderadora)	Diana	Mariana (Relatora)	
Camila (Orientadora)	Celeste						
Emily (Moderadora)	Diana						
Mariana (Relatora)							
Actividades:	Empezamos con una dinámica que se llama “la reina manda”, donde cada una dirigía un ejercicio, para motivarnos, porque muchas estábamos un						

	<p>poco enfermas y con frío, de hecho, por eso no pudieron llegar algunas de nuestras compañeras esta vez.</p>
	<p>Decidimos no hacer la actividad de la “escena-imagen” porque éramos muy pocas y mejor queríamos hablar de la película y hablar de lo que sentíamos en las clases. Luego escribimos varias de las cosas que recordábamos bastante del comportamiento de los profesores.</p>
	<p>Clasificamos las cosas que escribimos dependiendo de si tenían que ver con: interés, desinterés, cuidado y descuido, de los profesores hacia los estudiantes.</p>
	<p>Hablamos sobre las actividades que podríamos hacer con los profesores en una Escuela de profesores, aprobamos 3 de ellas y cada una se comprometió a organizar una actividad más a profundidad. Después revisamos el siguiente taller y acordamos preparar la personificación de docentes para el juego de roles del otro encuentro.</p>
<p>Cierre y observaciones generales de la relatora:</p>	<p>Lo mejor de estas actividades fue que supimos escuchar a nuestras compañeras, en el juego nos obedecimos entre todas y en las otras dinámicas respetamos las opiniones de las demás.</p>

7. Sistematización del Taller 5 (realizada por las estudiantes)

Taller 5									
Título:	Enseñando a cuidarnos								
Tema:	Estrategias de enseñanza del cuidado para una escuela de profesores								
Dirigido a:	Estudiantes del grado décimo, voluntariamente interesadas en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.								
Objetivos:	Identificar los juicios previos, las prevenciones, que se tienen respecto al espacio como tal (fundadas o no, lo importante es identificarlas), las expectativas también. Para cuestionarse de dónde vienen esas posibles prevenciones y pensar cómo podría mediarse con esas situaciones								
Justificación:	Creemos que los prejuicios y la predisposición ante las posibles reacciones de los profesores impide que podamos pensar bien en las actividades a desarrollar con ellos, por lo que simular esas posibles reacciones nos va a permitir prepararnos mejor y sentirnos más seguras cuando realmente hagamos la Escuela de Profesores								
Preparación									
Materiales:	Hojas de papel y esferos								
Actividades propuestas:	<p>juego de roles de docentes, Ejercicio en el que las estudiantes dejen ver cómo creen que sería la materialización de un espacio dirigido por estudiantes que pretenden contribuir en la formación de sus docentes. Para identificar cuáles creen que podrían ser las reacciones de los docentes y cómo se sentirían al respecto. Con la condición de no caricaturizar a ningún docente en particular, sino asumiendo el rol del profesor desde actitudes específicas, ligadas a ciertas emociones que cualquiera puede tener en algún momento.</p> <p>Conversación: Hablar entre todas sobre qué creemos que se puede hacer para que el trato de los docentes sea agradable.</p> <p>Estructuración del sexto taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del siguiente taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final.</p>								
Desarrollo									
Fecha:	5 de agosto de 2021 – 1:30 a 2:30pm								
Participantes:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Diana (Orientadora)</td> <td style="width: 50%;">Celeste</td> </tr> <tr> <td>Camila (Moderadora)</td> <td>María José</td> </tr> <tr> <td>Estefanía (Relatora)</td> <td>Mariana</td> </tr> <tr> <td>Emily</td> <td>Valentina</td> </tr> </table>	Diana (Orientadora)	Celeste	Camila (Moderadora)	María José	Estefanía (Relatora)	Mariana	Emily	Valentina
Diana (Orientadora)	Celeste								
Camila (Moderadora)	María José								
Estefanía (Relatora)	Mariana								
Emily	Valentina								

Actividades:	Primero hablamos de las posibles actividades que podríamos hacer con los profesores, dijimos que era importante hacer muchos juegos o actividades deportivas en equipos mixtos para poder compartir y estar alegres e integrados.
	Luego una de nosotras se presentaba como estudiantes y nos decía algo que quería que mejoráramos nosotras, que hacíamos de profesoras. Entonces hacíamos gestos o decíamos lo que creíamos que los profesores responderían. No todas estábamos de acuerdo, porque reaccionábamos de maneras muy diferentes y luego hablamos de eso.
Cierre y observaciones generales de la relatora:	Se acordó realizar un último encuentro para cerrar el proceso, en el que vamos a compartir un refrigerio y a hablar de lo que nos parecieron los talleres y las actividades. Pero no va a ser un taller sino un compartir y ahí vamos a hablar entre todas. Luego nos vamos a seguir encontrando para planear las actividades de la Escuela de Profesores, pero eso ya no hace parte de lo que la profe está haciendo para graduarse.

8. Formato Descripción de Categorías y Subcategorías en Función de los Fragmentos de los Grupos Focales

Pregunta	Categorías de análisis	Subcategorías	Descripción y reflexión	Fragmentos grupos focales
Pregunta 1	Categoría 1	Subcategoría 1.1 Subcategoría 1.2 Subcategoría 1.3...		<i>Grupo focal 1</i> <i>Grupo focal 2</i> <i>Grupo focal 3</i> <i>Grupo focal 4</i> <i>Grupo focal 5</i> <i>Grupo focal 6</i>
	Categoría 2	Subcategoría 2.1 Subcategoría 2.2 Subcategoría 2.3...		<i>Grupo focal 1</i> <i>Grupo focal 2</i> <i>Grupo focal 3</i> <i>Grupo focal 4</i> <i>Grupo focal 5</i> <i>Grupo focal 6</i>
Pregunta 2	Categoría 3	Subcategoría 3.1 Subcategoría 3.2 Subcategoría 3.3...		<i>Grupo focal 1</i> <i>Grupo focal 2</i> <i>Grupo focal 3</i> <i>Grupo focal 4</i> <i>Grupo focal 5</i> <i>Grupo focal 6</i>

9. Propuesta Inicial de Formato para la Sistematización de los Talleres

Taller		
Título:		
Tema:		
Dirigido a:		
Objetivos:		
Justificación:		
Preparación		
Materiales:		
Actividades propuestas:		
Desarrollo		
Fecha:		
Participantes:	(Orientadora)	
	(Moderadora)	
	(Relatora)	
Sensibilización:		
Actividades:		
Cierre:		
Observaciones generales:		

10. Propuesta Inicial de Esquema del Taller 1

Taller 1	
Título:	<i>Taller de empalme</i>
Temas:	Expectativas, motivaciones y filosofía de la igualdad de las inteligencias de Jacques Rancière.
Dirigido a:	Estudiantes de los grados décimo y once, voluntariamente interesados en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las expectativas y motivaciones que las llevaron a participar voluntariamente del proyecto. A través de la presentación de las participantes y del espacio, basado en el relacionamiento horizontal y la construcción colectiva de conocimiento. • Construir conjuntamente la estructura del taller inicial y del segundo taller.
Justificación:	Los talleres horizontales requieren el reconocimiento de los participantes en igualdad de condiciones para aportar y aprender del proceso, por lo que se requiere un encuentro inicial en el que los participantes puedan identificar y asumir roles distintos a los tradicionalmente asignados (vinculados a la idea de que el docente es el único que guía y enseña, y los estudiantes sólo debe recibir y aprender)
Preparación	
Materiales:	1 copia del formato de sistematización del taller para cada participante (del primero y del segundo) 1 copia para cada estudiante de la película a trabajar.
Actividades propuestas:	<p>“Yo – tú-ella”: Los participantes se lanzan la pelota entre sí diciendo en voz altas características propias o ajenas, en la primera ronda se lanza la pelota y se dice una característica propia, en la segunda ronda se lanza la pelota y se dice la característica mencionada previamente por el receptor y en la tercera ronda se lanza la pelota y se dice la característica mencionada por un tercer participante (a quién el receptor debe enviarle la pelota y decirle la característica de alguien más).</p> <p>Características como: Qué actitudes resaltan en mí, qué sé y qué puedo enseñar, qué me gustaría aprender, en qué soy buena, por qué quiero participar en este espacio, etc.</p> <p>“Como en un sillón”: Los participantes forman un círculo bastante estrecho, cara al centro del mismo. Cada uno se gira un cuarto de vuelta, a la derecha o a la izquierda. Entonces cada uno pone las manos en la cintura o en los hombros de la persona que tiene delante, cerrando bien las piernas. Se invita a cada uno a sentarse en las rodillas del que tiene</p>

	atrás. De esta manera obtenemos un círculo sentado. En ese momento se puede solicitar el desplazamiento conjunto en diferentes direcciones.	
	“Tac-tac”: Realización colectiva de un gran dibujo, cada participante tiene la posibilidad de intervenir el dibujo cuantas veces quiera, por turnos de 5 segundos.	
	Escoger roles: Todas participan y aportan activamente y adicionalmente hay unas responsabilidades particulares que no pueden repetirse en el transcurso de los talleres. Orientadora del taller: en el primer taller sería la docente para poder enseñar a través del ejemplo cómo es que se desempeñe ese rol. Relatora del taller: es alguien encargado de sistematizar lo que va ocurriendo en el taller, en el computador o en el formato impreso en extenso. Moderadora: encargada de dar los turnos y de poner orden a las participaciones las participaciones	
	Estructuración del primer y segundo taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del primer y segundo taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final. (*En el computador corrijo y queda ya el formato con todas las adecuaciones. En anexos deben presentarse los dos para poder contrastar)	
Desarrollo		
Fecha:	Primera semana de mayo	
Participantes:	(Orientadora)	
	(Moderadora)	
	(Relatora)	
Sensibilización:		
Actividades:		
Cierre:		
Observaciones generales:		

11. Propuesta Inicial de Esquema del Taller 2

Taller 2	
Título:	Investiguemos de manera colaborativa.
Temas:	Investigación colaborativa, escucha, educación crítica y ética del cuidado.
Dirigido a:	Estudiantes de los grados décimo y once, voluntariamente interesados en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar las bases de una propuesta para contribuir en la formación de los docentes en el cuidado, a partir de la investigación colaborativa. • Construir conjuntamente la estructura del tercer taller.
Justificación:	La investigación es el camino para encontrar nuevos conocimientos y la investigación referente a los procesos educativos se ve profundamente enriquecida cuando tiene en cuenta los aportes de los diferentes actores involucrados, es por eso que se hace necesario reflexionar en torno a la colaboración y preparar los espacios para el trabajo conjunto.
Preparación	
Materiales:	1 rompecabezas por participante Video sobre importancia de la colaboración en las relaciones sociales 6 copias del formato de sistematización del tercer taller cortas 1 copia extensa del formato de sistematización del segundo taller en el computador (para que la relatora lo pueda ir llenando)
Actividades propuestas:	<p>“Multi-rompecabezas”: Se mezclan las piezas de cada uno de los rompecabezas y se reparten en número igual entre los participantes. Para reconstituir los rompecabezas, los participantes deben intercambiar las piezas por turnos. El juego se gana cuando el grupo complete todos los rompecabezas, no hay ganadores individuales.</p> <p>Proyección de video sobre colaboración y conversación en torno a él. 15-20 minutos.</p> <p>Diálogo guiado por preguntas: ¿cómo es el relacionamiento con los docentes? ¿Qué ha pasado con ese relacionamiento en el marco del aislamiento producto de la pandemia por la Coivid-19? ¿Cómo percibimos el cuidado? Para empezar a consolidar una propuesta para contribuir en la formación de los docentes en el cuidado.</p> <p>Estructuración del tercer taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del siguiente taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final.</p>
Desarrollo	
Fecha:	Tercera semana de mayo

12. Propuesta Inicial de Esquema del Taller 3

Taller 3	
Título:	Aprendiendo a cuidarnos
Tema:	Cuidado, ética del cuidado y senti-pensar.
Dirigido a:	Estudiantes de los grados décimo y once, voluntariamente interesados en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las percepciones de los participantes en torno al cuidado en la escuela. • Esbozar propuestas de cómo podría ser el cuidado en la escuela, sobre todo enfocado al relacionamiento docente-estudiante
Justificación:	La ética del cuidado nos permite reconocer la integralidad del ser, en el sentido en que somos a la vez seres pensantes y sintientes, por lo que se requiere reconocer los daños que causa escindirnos y los beneficios que trae reconocernos en nuestra complejidad.
Preparación	
Materiales:	Videos senti-pensar Papeles de colores Cinta
Actividades propuestas:	<p>“¿Qué dice?”: Cada participante escribe una acción o situación relacionada con el proceso escolar en una hoja de papel pequeña, luego se revuelven esas hojas y cada uno saca una al azar, sin verla se la pone en la frente y la persona que esté delante suyo hace la mímica para que pueda adivinar el contenido de su papel.</p> <p>Diálogo en torno a los videos y los papeles.</p> <p>Estructuración del cuarto taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del siguiente taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final.</p>
Desarrollo	
Fecha:	Segunda semana de junio
Participantes:	(Orientadora)
	(Moderadora)
	(Relatora)
Sensibilización:	
Actividades:	
Cierre:	

13. Propuesta Inicial de Esquema del Taller 4

Taller 4							
Título:	Reconociendo nuestras emociones						
Tema:	El reconocimiento de las emociones, la importancia de hacerlo y de saber expresarlas.						
Dirigido a:	Estudiantes de los grados décimo y once, voluntariamente interesados en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.						
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las emociones sentidas por los estudiantes en el marco de las clases y el relacionamiento con los docentes. 						
Justificación:	Es fundamental la presencia de las emociones en el acto educativo, ya sea como facilitadoras o como obstaculizadoras de los diferentes procesos, por ello se hace necesario aprender a identificar las emociones que en un contexto dado pueden percibirse como positivas o como negativas, para poder estimularlas o evitarlas de manera consciente.						
Preparación							
Materiales:	Prisma de emociones en físico Hojas de papel y esferos 1 copia por participante del formato de sistematización del quinto taller.						
Actividades propuestas:	<p>“La escena-imagen”: En grupo, los participantes idean la puesta en escena de una situación libre, cada participante asume un papel en la representación y todos se quedan quietos en sus posiciones para presentar un “cuadro completo”, el cual será posteriormente explicado.</p> <p>Recreación narrativa: Cada participante narra las situaciones de convivencia con los docentes que le hayan resultado significativas, a partir del prisma de emociones.</p> <p>Conversación: En torno a las narraciones presentadas.</p> <p>Estructuración del quinto taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del siguiente taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final.</p>						
Desarrollo							
Fecha:	Segunda semana de julio						
Participantes:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">(Orientadora)</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td>(Moderadora)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(Relatora)</td> <td></td> </tr> </table>	(Orientadora)		(Moderadora)		(Relatora)	
(Orientadora)							
(Moderadora)							
(Relatora)							
Sensibilización:							
Actividades:							
Cierre:							

14. Propuesta Inicial de Esquema del Taller 5

Taller 5	
Título:	Enseñando a cuidarnos
Tema:	Estrategias de enseñanza
Dirigido a:	Estudiantes de los grados décimo y once, voluntariamente interesados en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Formular propuestas de actividades para la escuela para profesores. • Identificar preconcepciones en las estudiantes respecto a los docentes
Justificación:	
Preparación	
Materiales:	
Actividades propuestas:	<p>juego de roles: Ejercicio en el que las estudiantes dejen ver cómo creen que sería la materialización de una escuela de profesores, es decir, un espacio dirigido por estudiantes que pretenden contribuir en la formación de sus docentes. Cuáles creen que podrían ser las reacciones de los docentes. Para cuestionarse de dónde vienen esas posibles prevenciones y pensar cómo podría medirse con esas situaciones (por ejemplo, si se cree que van a ser ignoradas por mirar el teléfono ¿Qué proponen para que eso no ocurra o para mediar en caso de que ocurra?). Hablar entre todas ¿Qué creemos que se puede hacer para que la escuela funcione? Estipular objetivos, temas y todo lo de la Escuela como tal.</p> <p>Estructuración del sexto taller -reelaboración de la propuesta inicial: Se llevan los formatos hechos del siguiente taller. Sobre esas copias impresas cada participante hace las correcciones, tachones, modificaciones que crea pertinentes. La relatora unifica la propuesta final.</p>
Desarrollo	
Fecha:	Cuarta semana de julio
Participantes:	(Orientadora)
	(Moderadora)
	(Relatora)
Sensibilización:	
Actividades:	
Cierre:	

15. Propuesta Inicial de Esquema del Taller 6

Taller 6	
Título:	<i>¿Cómo vivimos estos encuentros?</i>
Tema:	Co-evaluación y cierre
Dirigido a:	Estudiantes de los grados décimo y once, voluntariamente interesados en colaborar con la construcción de una Escuela de Profesores.
Objetivos:	Dar a conocer los aprendizajes y percepciones que cada participante consolidó frente a los talleres
Justificación:	Debido a que el enfoque de la investigación es el trabajo colaborativo, se hace necesario realizar un proceso de evaluación igualmente colectivo.
Preparación	
Materiales:	Madeja de lana
Actividades propuestas:	“ La tela de araña ”: Los participantes se disponen en el suelo, formando un círculo, de tal forma que se puedan lanzar una madeja de lana de forma libre, con la única condición de sostener una parte de lana cada vez que se recibe y de decir algo que hayan pensado respecto a los talleres antes de volverla a lanzar
Desarrollo	
Fecha:	Primera semana de agosto
Participantes:	(Orientadora)
	(Moderadora)
	(Relatora)
Sensibilización:	
Actividades:	
Cierre:	