



**El cuidado: un análisis de los discursos y las prácticas de cuidado de los estudiantes,
docentes y padres de familia del colegio Liceo Parroquial San Gregorio Magno - SEAB¹**

Autor

Guillermo Andrés Rodríguez Giraldo

Director

Jenniffer Lopera Moreno

Magíster en Estudios Sociales

Escuela de Ciencias Humanas

Maestría en Estudios Sociales

Universidad del Rosario

Bogotá – Colombia

2023

¹ Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá

Tabla de contenido

1. Introducción al proyecto.....	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Objetivos	9
1.2.1. Objetivo general	9
1.2.2. Objetivos específicos	9
1.3. Estado del arte	10
2. Marco teórico	18
2.1. Categorías conceptuales	18
2.1.1. El cuidado.....	18
2.2. Discurso pedagógico y práctica pedagógica	25
2.2.1. El discurso pedagógico.....	26
2.2.2. La práctica pedagógica	30
2.3. Análisis de las categorías conceptuales	31
3. Marco metodológico	33
3.1. Estudiantes	33
3.1.1. Talleres de cartografía social	33
3.1.2. Entrevistas semiestructuradas	51
3.2. Docentes.....	54
3.2.1. ¿Qué es la encuesta?	54
3.2.2. ¿Por qué se eligió esta técnica?.....	55
3.2.3. Elaboración de la encuesta.....	55
3.2.4. Pilotaje.....	56
3.2.5. ¿Cómo se desarrolló la encuesta con los docentes?	56
3.2.6. Población	56
3.3. Entrevista a una madre de familia.....	57
4. Resultados y análisis de los datos	58
4.1. Análisis de la encuesta de los docentes.....	58
4.1.1. Las prácticas de cuidado	58
4.1.2. Los discursos de cuidado	64
4.2. Análisis de las entrevistas y cartogramas de los estudiantes	69
4.2.1. Área pública	70
4.2.2. Área privada	75

4.3. Análisis de las entrevistas con la madre de familia.....	78
4.3.1. Prácticas de cuidado	78
4.3.2. Los discursos de cuidado	80
5. Conclusiones	82
6. Bibliografía.....	87
Anexos.....	95
Anexo 1: Protocolo de entrevistas estudiantes área pública.....	95
Anexo 2. Entrevista semiestructurada a padres de familia del LPSGM.....	97

Índice de tablas

Tabla 1. Validación de expertos a preguntas de entrevistas con estudiantes	45
Tabla 2. Validación de expertos a preguntas de encuestas con docentes.....	47

Índice de figuras

Figura 1. Parte anterior del instrumento para la cartografía de estudiantes área pública.....	38
Figura 2. Parte posterior del instrumento para cartografía de estudiantes del área pública	42
Figura 3. Escala de coeficiente alfa de Cronbach	45
Figura 4. ¿Te has sentido cuidado?	59
Figura 5. ¿Considera que el LPSGM tiene la responsabilidad de cuidar de usted?	62
Figura 6. ¿El Estado tiene la responsabilidad de cuidar de usted?.....	63
Figura 7. ¿Es importante el cuidado?	64
Figura 8. ¿Ha escuchado hablar de la pedagogía del cuidado?	65
Figura 9. ¿El cuidado es una práctica masculina, femenina o masculina y femenina?.....	66
Figura 10. ¿El cuidado se puede aprender?.....	67
Figura 11. ¿El cuidado se puede enseñar?.....	67
Figura 12. ¿Cree que somos educados para cuidar?.....	68
Figura 13. Cartograma LPSGM 3° F7 N2 APU.....	71
Figura 14. Cartograma LPSGM 5° F10 N10 APU.....	71
Figura 15. Cartograma LPSGM 3° F8 N12 APR.....	75
Figura 16. Cartograma LPSGM 5° M9 N18 APR	76

El cuidado: un análisis de los discursos y las prácticas de cuidado de los estudiantes, docentes y padres de familia del colegio Liceo Parroquial San Gregorio Magno - SEAB².

1. Introducción al proyecto

1.1. Planteamiento del problema

El fenómeno social de la violencia ha permeado el ámbito escolar, como se puede evidenciar en los incontables casos de *bullying*, matoneo, agresividad y violencia al interior de las instituciones educativas tanto oficiales como privadas. Según Enrique Chau, profesor de la Universidad de los Andes y director del programa Aulas en Paz, uno de cada cinco estudiantes ha sido víctima de matoneo en alguna de sus formas. Por esta razón, se promulgó la Ley 1260 del 15 de marzo de 2013, que regula la implementación, en los manuales de convivencia, del reporte de casos de matoneo a través del sistema de alertas de la Secretaría de Educación. Sin embargo, aunque el *bullying*, matoneo y otras formas de violencia son los casos más comunes y más representativos, no son los únicos. Al interior de las instituciones educativas también se pueden constatar casos de violencia contra las cosas; no se cuidan las instalaciones, los espacios comunes, el medio ambiente, entre otros. Estos también son gestos de violencia.

Frente a esta situación, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), en el año 2015, construyeron el *Manual de cuidado y autocuidado*, que hace parte de la Caja de Herramientas Pedagógicas de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia que promueve la SED en su plan sectorial 2012-2016. El propósito de este material es:

Fomentar en los estudiantes y demás personas de la comunidad educativa *capacidades ciudadanas esenciales*, entendidas como un conjunto de conocimientos, actividades, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial de las personas para conocerse a sí mismas, conocer su contexto, imaginar cómo transformarlo y actuar colectivamente. (SED y CINEP, 2015, p. 6)

Asimismo, en marzo del 2022, la SED había registrado 141 riñas con violencia en estudiantes. Los procesos de postpandemia y el regreso a clases presenciales dejaron en evidencia lo imperante que es abrir espacios de diálogo frente a la importancia de la salud mental y el

² Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá

bienestar socioemocional de niñas, niños y adolescentes y en general de cualquier persona (Malaver, 2022). Aunque no es sencillo rastrear las raíces de estas manifestaciones de violencia, dado que es un proceso multicausal, es posible considerar, siguiendo a Noddings (1992), que los estudiantes en la casa no han sido educados para cuidar de los otros y menos en la escuela, donde la prioridad se ha centrado en el desarrollo académico (p. 12). El cuidado es entonces la actitud de preocupación positiva por el aprendizaje y por el bienestar del otro (Pulido, 2014, p. 16). La escuela, desafortunadamente, en algunas ocasiones se ha desentendido de uno de sus fines: cuidar de los niños, de manera que ellos estén preparados para cuidar de los demás (Pulido, 2014, p. 46). Precisamente de esta realidad se desprende la enorme necesidad de que la escuela prepare a las personas para que brinden cuidado a sus semejantes, realizando casi una función subsidiaria de lo que los niños no reciben en su casa (Noddings, 1997, p. 10). Este es precisamente el objetivo de la pedagogía del cuidado: desarrollar en las personas la capacidad de cuidar al otro.

La pedagogía del cuidado es el proceso formativo, en el ámbito educativo, que se hace para transformar las actitudes de los sujetos y, de esta manera, transformar las aulas en comunidades educativas. Este proceso continuo implica las relaciones interpersonales, la apropiación de convicciones y principios para la convivencia. En este sentido, el cuidado es asumido como norma de las relaciones sociales, políticas, económicas, etc.

En este orden de ideas, el Liceo Parroquial San Gregorio Magno (en adelante LPSGM), perteneciente al SEAB ha intentado resolver las situaciones descritas anteriormente. El LPSGM es una institución privada de carácter mixto y única jornada. Cuenta con 347 estudiantes (año 2023) y 22 docentes; el colegio ofrece formación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Por su parte, el SEAB es un sistema de 19 colegios parroquiales y arquidiocesanos y la Fundación Universitaria Monserrate, creado en el 2014 por el cardenal Rubén Salazar Gómez (exarzobispo de Bogotá) para fortalecer y proyectar la presencia educativa de la Arquidiócesis. Este sistema se desarrolla a través de líneas comunes de ciencia, fe y cultura a una población que se aproxima a los 18 000 estudiantes, desde preescolar hasta la formación posgradual (SEAB, 2019, p. 9). El proyecto educativo del SEAB tiene como elemento fundamental la formación integral que se expresa en el lema que movilizan todas sus acciones: “Formar excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad” (SEAB, 2019, p. 10).

La propuesta educativa del LPSGM se ha centrado en ofrecer a sus estudiantes una formación que responda, por un lado, a las metas curriculares de alta calidad académica y, por el

otro, brindar elementos para construir un proyecto de vida marcado por el cuidado y reconocimiento del otro (SEAB, 2014, p. 17). La formación brindada por el colegio no solo privilegia lo cognitivo, sino que convierte el escenario educativo en lugar de formación para la vida (Congregación para la Educación Católica, 2014). El elemento concreto de esta opción es la insistencia en la construcción del proyecto de vida, pero en un horizonte que implica aprender a cuidar al otro. La construcción del proyecto de vida se desarrolla en una dinámica que permite articular las situaciones cotidianas que viven los niños y jóvenes con el desarrollo de sus procesos a nivel emocional, cognitivo y motriz. Esta propuesta responde a los elementos planteados por la SED, frente al desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y jóvenes (SED, 2014).

El LPSGM está ubicado en el barrio Ricaurte de la localidad de Los Mártires, UPZ La Sabana, en el centro oriente de la ciudad de Bogotá. Los Mártires es la tercera localidad más pequeña de la ciudad, con tan solo 97 926 personas, según el censo general del DANE realizado en el 2005. La UPZ La Sabana (en la que está ubicado el colegio) cuenta con el 53,7 % de la población de la localidad. De esta población, el 70,7 % de los habitantes se encuentran en el estrato medio-bajo y el 15,4 % en el estrato bajo (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 67). A nivel comercial, esta UPZ (y dentro de ella el barrio Ricaurte) se caracteriza por que el uso del suelo urbano es tipo 6 (comerciales), es decir, son sectores del centro metropolitano donde el uso está destinado a las actividades económicas terciarias de intercambio de bienes y servicios (locales y oficinas) (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, p. 13). Su actividad ordinaria se centra en el comercio, la industria, la manufactura y los servicios, particularmente las actividades de comercio y reparación de vehículos automotores. Hay un gran número de microempresas, por lo cual el barrio Ricaurte es considerado como un centro de concentración empresarial. A nivel educativo, la UPZ La Sabana cuenta con 7 colegios oficiales y 24 no oficiales (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 22).

Según el informe sobre cobertura bruta, la localidad tiene una cobertura total de 139,3 %, desplegada de la siguiente manera: cobertura a nivel preescolar 100,4 %, cobertura nivel primaria 145,8 %, cobertura a nivel secundaria 158,8 % (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 75). La expresión de la tasa bruta de cobertura puede superar el 100 % en razón a que corresponde a la relación porcentual entre los alumnos matriculados en un nivel de enseñanza específico (independiente de la edad que tengan) y la población escolar que tiene la edad apropiada para cursar dicho nivel, y, en la mayor parte de los casos, la población matriculada en determinada localidad

proviene de otras localidades o incluso de municipios vecinos (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 75).

A nivel social, una de las situaciones más complejas que se viven en esta localidad (y de manera especial en la UPZ La Sabana) es la presencia de habitantes de calle (Secretaría de Integración Social, 2010). Con la intervención de la Alcaldía Mayor de Bogotá a la “Calle del Bronx”, esta población, que estaba concentrada en un sitio específico, comenzó a moverse hacia la parte occidental del Bronx, es decir, hacia el barrio Ricaurte y alrededores. Los habitantes y comerciantes del barrio advierten la presencia creciente de estas personas, situación que genera inseguridad, además de consumo y distribución de sustancias alucinógenas.

Estos, por lo tanto, son los elementos característicos del colegio, por un lado, una formación integral que no solo privilegia lo académico, sino que le apuesta a formar actitudes de cuidado en los estudiantes y, por el otro lado, el contexto en que está ubicado; comercio, habitantes de calle e inseguridad constituyen el contexto en el que surge la pregunta de investigación: **¿Cuáles son las prácticas y discursos del cuidado de los estudiantes (de tercero y quinto), docentes y padres de familia del LPSGM?**

Resulta conveniente realizar la investigación con los estudiantes del grado tercero y quinto por tres razones: en primer lugar, porque estos estudiantes ya llevan algún tiempo en la institución y han hecho parte de los procesos formativos propios. La segunda razón hace referencia particularmente a que en estas edades (8, 9 y 10 años) los niños son abiertos y espontáneos, pero sin tener las dinámicas de la preadolescencia que implica otras reglas de juego. Finalmente, porque el ICFES aplica las pruebas Saber Tercero y Quinto, en las que se evalúa el desarrollo de las competencias de los estudiantes según los estándares básicos de competencias de Ministerio de Educación. En consecuencia, es interesante comparar cómo el cuidado ayuda en el desarrollo de competencias ciudadanas, que es uno de los componentes de dichas pruebas. Cabe aclarar que, en los últimos años, estas pruebas se han aplicado aleatoriamente y no le han correspondido a la institución. Ahora bien, no solo se explora la visión de los niños, sino que es conveniente rastrear también las prácticas y los discursos sobre el cuidado de algunos padres y docentes, dada la importancia de estos en la formación de los estudiantes.

Esta investigación tiene una doble relevancia: por un lado, permite explorar y ahondar en la noción de cuidado, no trabajada suficientemente en los ámbitos educativos nacionales, tal como se mostrará de forma amplia y suficiente en el capítulo dedicado al estado del arte. La indagación

de esta noción tendrá como resultado aportar elementos de reflexión que permitan encontrar vías para mitigar la violencia en el sistema educativo y, por ende, en la sociedad, inspirado precisamente en una formación que no solo le aporta al desarrollo académico, sino a la convivencia, al respeto y al cuidado propio, de los compañeros y del entorno.

Por otro lado, los resultados arrojados por la investigación servirán como ejercicio de evaluación de la práctica educadora del SEAB, ya que le permitirá potenciar lo que se hace adecuadamente y corregir aquello en lo que se está fallando. Al afinar las prácticas educadoras, el interés se centra precisamente en convertir el cuidado en una categoría interpretativa de lo social y lo educativo y, de esta manera, ayudar a que la escuela cumpla su propósito moral y social: educar en el cuidado para que los estudiantes cuiden de otros.

1.2. Objetivos

Después de estas consideraciones introductorias, se presentan a continuación los objetivos de esta investigación.

1.2.1. Objetivo general

Identificar las prácticas y discursos de cuidado de los estudiantes de tercero y quinto, los docentes y padres de familia del LPSGM.

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir los ambientes, los sujetos, las formas y las razones del cuidado que los estudiantes viven en el LPSGM y en su casa.
- Describir las prácticas de cuidado que comúnmente realizan los estudiantes respecto del cuidado de sí, de los otros y del entorno.
- Analizar las prácticas de cuidado que realizan los docentes en cuanto el cuidado recibido, el cuidado ofrecido, la experiencia de cuidado institucional y la experiencia de cuidado que practican los niños.

- Analizar los discursos sobre el cuidado que tienen los docentes en cuanto a la noción de cuidado, el cuidado como un proceso de enseñanza aprendizaje y el cuidado desde la perspectiva del LPSGM.
- Indagar sobre las prácticas de cuidado que realizan los padres de familia en cuanto al cuidado recibido, el cuidado ofrecido, la experiencia de cuidado institucional y la experiencia de cuidado que practican los niños.
- Indagar sobre los discursos de cuidado que tienen los padres de familia en cuanto a la noción de cuidado, el cuidado como un proceso de enseñanza aprendizaje y el cuidado desde la perspectiva del LPSGM.

1.3. Estado del arte

Para pensar la pedagogía del cuidado, es útil reflexionar sobre el contexto en el que ha aparecido la noción de cuidado y las diversas investigaciones que se han desprendido. El cuidado se inscribe de manera especial en las discusiones académicas que giran en torno al sostén cotidiano de la vida humana (Vega y Gutiérrez, 2014, p. 9). Estas actividades se desarrollan en el espacio del hogar y la familia, así como en otros lugares de la experiencia pública profesionalizada, como la salud y la educación, habitualmente en manos de las mujeres.

A estos estudios han contribuido los análisis históricos y antropológicos sobre la vida cotidiana, la familia y la crianza realizados por la sociología de las relaciones de género, que se ha aproximado a las desigualdades que se gestan en la división sexual de los trabajos (Vega y Gutiérrez, 2014, p. 10). Ya desde los años ochenta, las contribuciones conceptuales y teóricas más importantes las comenzaron a realizar los movimientos feministas. Estos movimientos centraron su atención en presentar que el rol de la mujer (particularmente centrado en trabajo no remunerado y labores domésticas y de cuidado) es fundamental en el desarrollo social. De estas consideraciones se desprende el debate sobre el trabajo doméstico o las discusiones sobre el salario para la ama de casa (Balbo, 1987; Borderías et al., 1994; Letablier, 2007; Carrasco et al., 2011).

A mediados de los años noventa, los trabajos de la socióloga Paula England y la economista Nancy Folbre profundizaron sobre las discusiones en torno al *caring labor*. Lo primero que se cuestionó fue la imagen del varón provisor y la mujer cuidadora, bases sobre las que se había montado gran parte del mundo occidental. Fue necesario cuestionar estos elementos debido a que el cuidado atravesó una profunda crisis en el momento en que la mujer comenzó a trabajar, ya que

fue necesario delegar estas ocupaciones a otras personas y entidades. Por esta razón, en el año 2000 aparece el concepto de “cuidado social”, dado que el cuidado no se limita simplemente a una realidad familiar o privada, sino que tiene que ver con la realidad social y con el orden político, es decir, lo público. De aquí se desprenden todas las políticas públicas que tienen como objetivo cuidar de aquellos que son más vulnerables (niños, ancianos y enfermos).

Simultáneamente, en los años ochenta y a lo largo de los noventa, surgieron estudios que enfatizaron la dimensión relacional del cuidado (Gilligan, 1982; Chodorow, 1987). Gilligan acuña el término “ética del cuidado” para definir la concepción moral que se preocupa por la actividad de dar cuidado, centrado en el desarrollo moral del sujeto, en torno al entendimiento de la responsabilidad y las relaciones (Gilligan, 1985, p. 42). Esta visión llamó la atención sobre los componentes afectivos del cuidado (Vega y Gutiérrez, 2014, p. 13). El cuidado no simplemente es una actividad externa, sino que también compromete la dimensión afectiva del sujeto.

Teniendo en cuenta esta contextualización para entender cómo aparece la noción de cuidado, se abordan a continuación las tendencias de investigación relacionadas con el cuidado. Se propone la existencia de dos grandes tendencias de investigación: por un lado, las investigaciones en torno a la importancia de cuidar, pero desde una visión que aquí se denomina externa, es decir, que se realiza un análisis de aquellas estructuras que se encargan de cuidar; y por el otro lado, la tendencia que indaga particularmente sobre la necesidad de crear estructuras para cuidar, la cual se nombra en este trabajo como interna. La tendencia de investigación sobre el cuidado referente a las estructuras que se encargan de cuidar está dividida a su vez en: la relación del cuidado y la familia, la relación del cuidado y la escuela, la relación de la mujer y el cuidado, el cuidado como práctica social, el cuidado como elemento relacional y la relación de cuidado con las políticas.

La familia, antes que nada, es un espacio de producción de cuidado, ya que es allí donde la infancia, como sujeto social, depende de otros que le brinden cuidado; en este sentido, la familia acompaña, promueve y protege el desarrollo de las capacidades de los niños. El cuidado es entendido como el flujo de acciones que la familia organiza para gestionar, para hacer posible el desarrollo de las personas (Gómez, 2010; Hernández y D’Alessandre, 2014; Vera et al., 2016).

La escuela no solo tiene como función impartir conocimientos, sino también generar espacios de cuidado. Ella ofrece oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado del otro. Lo que esperan los padres de familia es que las escuelas ofrezcan un espacio de protección, de formación de hábitos que les permitan construir herramientas para enfrentar las realidades

adversas. La escuela es ese lugar donde los niños se sienten seguros, atendidos y cuidados, además de su esperanza en una formación académica de calidad (Maldonado et al., 2014; Kaplan, 2016).

La noción de cuidado aparece profundamente ligada a la labor de la mujer de velar por el bienestar de su familia. Por esta razón, los estudios sobre el cuidado están atravesados por las nociones de género y trabajo, debido a que se ha luchado para que la labor de la mujer de brindar cuidado (aunque no sea remunerada) sea reconocida socialmente, ya que la división social del trabajo es al mismo tiempo una división sexual. Este ha sido el trabajo arduo de las feministas en Latinoamérica, concebir el cuidado como un trabajo, ya que la constante ha sido una feminización de las responsabilidades de cuidado no remuneradas (Gómez, 2010; Salgado, 2013; Flores y Tena, 2014; Vera et al., 2016).

Además, el cuidado es una práctica constitutiva de la sociedad. Una sociedad que no se cuida es una sociedad que se destruye. Si no se considera adecuadamente el cuidado es imposible el sostenimiento y desarrollo social, ya que el ideal de sociedad implica una preocupación particular de los más vulnerables. La familia constituye uno de pilares fundamentales en la producción social, ya que es allí donde comienza y se desarrolla la vida humana (Gómez, 2010; Salgado, 2013; Hernández y D'Alessandre, 2014; Vera et al., 2016).

Una característica indispensable del cuidado es su carácter relacional. El cuidado siempre crea una relación, un vínculo afectivo con aquellos que se cuidan o con los cuidadores. He aquí la importancia de la figura de la mujer o de los docentes, porque es a través de la relación que se teje con ellos como se experimenta la realidad del cuidado. La preocupación, la exigencia, el diálogo, la dedicación de tiempo, la confianza, que son relación, se convierten en formas muy intensas de cuidado (Alder, 2002; Salgado, 2013; Flores y Tena, 2014).

En este sentido, campos como la enfermería han visto en el cuidado un recurso teórico importantísimo para reflexionar sobre su quehacer profesional. Algunos trabajos en esta rama del conocimiento analizan la relación del cuidado con la enfermería. Básicamente una de las misiones de quienes ejercen la enfermería es cuidar de los pacientes que están a su cargo. El cuidado se sitúa como propuesta pedagógica capaz de entender el acto de educar como cuidado y el de asistir/cuidar como acto de educar (Moyano, 2015; Sánchez y Rondón, 2013; Burgos, 2013; Gonçalves y de Sena, 1999).

Finalmente, hay una fuerte tendencia de analizar la relación entre el cuidado y las políticas públicas. Uno de los grandes cambios que se deben realizar al reflexionar la noción de cuidado

consiste en sacarlo de la esfera privada. El cuidado no es solo una actividad que realiza la mujer al interior de la familia, sin reconocimiento, sino que el cuidado es una responsabilidad de toda la sociedad, de la esfera pública. Con la crisis del cuidado, en la que las mujeres dejaban sus hogares para asumir trabajos como los hombres, fue necesario que el Estado favoreciera condiciones de cuidado para la familia particularmente para los niños. Por esta razón, es necesaria la implementación de políticas públicas que contribuyan a asumir la responsabilidad social de cuidar, que no es otra cosa que la perpetuación y el bienestar de la comunidad. En este sentido, se vislumbra un sentir, en el que coinciden algunos autores, que consiste en reconocer que es necesario visibilizar el cuidado como un elemento importante en la construcción social, lo que implica la intervención del Estado (Gómez, 2010; Flores y Tena, 2014; Hernández y D'Alessandre, 2014).

Por otro lado, la tendencia de investigación del cuidado que consiste en indagar sobre la construcción de estructuras en el sujeto para cuidar está subdividida de la siguiente manera: el cuidado crea relaciones, el cuidado motiva, el cuidado se forma en la escuela, el cuidado forma tendencias éticas y el cuidado crea competencias ciudadanas. Sin embargo, antes de analizar cada una de estas tendencias, es oportuno aclarar que estas se inscriben más en el ámbito de lo educativo. La pionera de los estudios del cuidado en la educación es Nel Noddings, discípula de Gilligan. Ella centra su reflexión en la noción de cuidado, pero lo hace desde la perspectiva de las relaciones interpersonales. En este sentido, el cuidado es una actitud que todos podemos aprender y que, por tanto, se puede enseñar, particularmente a los niños y a los jóvenes. Su análisis gira en torno a la importancia de la escuela y del profesor como aquellos que posibilitan el aprendizaje de esta actitud. Su objetivo es que los niños y los jóvenes sean individuos competentes, cariñosos amorosos y adorables (Noddings, 1992, p. xiv), en una sociedad que cuide a todas las personas y, en suma, abra un espacio a la posibilidad de construir un mundo donde el respeto, el diálogo, el honor y la felicidad sean una realidad, donde la paz marque la diferencia, una sociedad sin violencia, más segura y libre para todos (Pulido, 2014, pp. 37-38).

Nel Noddings ha hecho una contribución significativa a la apreciación de la educación particularmente en su exploración de la ética del cuidado en relación con la educación el bienestar, el aprendizaje y la enseñanza dentro de las familias y las comunidades. El cuidado no solo es una meta educativa, sino que es un elemento fundamental de la educación (Smith, 2004). Su trabajo ha

incluido el análisis del cuidado y su lugar en la ética (Noddings, 1984) en una serie de libros³ y artículos⁴ que han explorado las implicaciones de una preocupación por el cuidado con la educación.

A continuación se analizan cada una de estas tendencias. En primer lugar, las investigaciones reconocen que el cuidado crea relaciones. El cuidado no simplemente es afectivo, sino que también y, ante todo, es relacional. El cuidado surge como un imperativo de las relaciones de cooperación y responsabilidad compartida, ya que es el elemento que enlaza las relaciones. En el cuidado son importantes tres elementos: la escucha, el silencio y el diálogo. Cuidar del otro requiere la capacidad de escuchar como condición básica de las relaciones. El silencio es fundamental en el espacio de comunicación y el ambiente de escucha es el entorno de diálogo (Castillo et al., 2015; Vázquez, 2013). Sin embargo, el cuidado también implica la racionalidad, ya que conlleva responder a las necesidades de aquel que está siendo cuidado. A esto se le llaman *acciones de cuidado*, que, antes de ser realidades emotivas o afectivas, han sido creadas de manera racional. El cuidado es una relación basada en la investigación, ya que el razonamiento ayuda a los cuidadores a desarrollar un plan de acción instrumental.

Lo interesante de esta perspectiva es que integra un nuevo elemento a la discusión, ya que el razonamiento no figuraba en la concepción de cuidado. Cuidar es una realidad completa, dado que implica el afecto, pero también la razón (Nelsen, 2013). Por otra parte, el cuidado hace que se construyan y mantengan relaciones significativas. La educación desde el cuidado busca desarrollar en los estudiantes sus talentos, más que logros académicos. En esta línea, el cuidado es modelado porque debe ser aprendido; el cuidado es dialogal porque es el medio para construir relaciones; el cuidado es práctica porque se debe trabajar en la capacidad de cuidar; y el cuidado es confirmación

³ Estos son algunos de los libros escritos por Noddings: *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (2016), *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2013), *Peace Education: How We Come to Love and Hate War* (2011), *The Maternal Factor : Two Paths to Morality* (2010), *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach* (2006), *Educating Citizens For Global Awareness* (2005), *Teaching Social Studies That Matters: Curriculum for Active Learning* (2004), *Educating Citizens For Global Awareness* (2003), *Educating Citizens For Global Awareness* (2002), *Starting at Home: Caring and Social Policy* (2002), *Philosophy of Education (Dimensions of Personality)* (1995), *Women and Evil* (1991).

⁴ Estos son algunos artículos publicados por Noddings: “The caring relation in teaching” (2012), “Moral education and caring” (2010) y “Moral Education in an Age of Globalization” (2010).

en la medida en que se anima a realizar dichas prácticas (Shevalier y McKenzie, 2012; Gholami, 2011).

En segundo lugar, el cuidado está dirigido por la motivación. Otra serie de investigaciones sugieren que el cuidado implica tener en cuenta la intencionalidad de los actos, es decir que se cuida porque hay un interés de por medio. El cuidado del otro implica un análisis de las motivaciones del acto. Por ejemplo, los razonamientos que dirigen las prácticas docentes están centrados en el concepto de cuidado. Los maestros son cuidadosos en sus relaciones: eso es lo que dirige su compromiso moral, es lo que orienta sus acciones (Castillo et al., 2015; Vázquez, 2013; Gholami, 2011).

En tercer lugar, algunos autores coinciden en que el cuidado se forma en la escuela. La escuela no simplemente es el lugar del cuidado, sino también donde se aprende a cuidar. Es más, en un contexto como el contemporáneo, donde la familia no está formando para cuidar, es indispensable que la escuela asuma el reto de enseñar a las nuevas generaciones a cuidar (Castillo et al., 2015; Pulido, 2014; Shevalier y McKenzie, 2012; Gholami, 2011; Noddings, 1992).

En el contexto nacional se encuentran dos aportes significativos en la relación del cuidado y la escuela: por un lado, las memorias del Congreso la Educación desde las Éticas del Cuidado y la Compasión, celebrado en Bogotá, en septiembre de 2004, por la Universidad Javeriana. Este evento convocó a los líderes sociales y políticos a una primera mirada y reflexión para hacer del cuidado y la compasión “una forma de prevención de los daños futuros y de regeneración de los daños pasados” (Boff, 2003, citado por Toro y Rojas, 2005, p. 11). Y por el otro lado, Pulido (2014) escribió un texto en el que plantea la pedagogía del cuidado como un desafío para la escuela de hoy. En este texto aborda la noción de cuidado; luego presenta el cambio que introduce el cuidado en la escuela que se encuentra en crisis; posteriormente, plantea la propuesta de construir ambientes favorables fundados en el cuidado y, finalmente, habla de un ejemplo de las comunidades de cuidado: The Child Development Project (CDP) (Pulido, 2014, pp. 18-19).

En cuarto lugar, algunos autores conciben el cuidado en relación con el sentido ético y político y, por ende, como una forma de vencer la deshumanización. La ética del cuidado es el comportamiento que se le pide a aquel que ha asumido los principios del cuidado como norma de sus relaciones sociales, económicas, políticas. Esto implica un concepto de hombre y de sociedad, basado en el reconocimiento de la persona y la necesidad del otro. Con base en estos principios se crea la ética del cuidado. El cuidado es un imperativo ético que enfatiza en la urgencia de orientar

las acciones para proteger a todos, construyendo un nuevo *ethos* que permita la convivencia entre todos los seres humanos (Castillo et al., 2015; Gil, 2012; Boff, 2002).

Finalmente, algunos autores ven la categoría de cuidado profundamente relacionada con las competencias ciudadanas. De esta tendencia, se relacionan aquí algunas investigaciones del contexto colombiano: Chaux (2005) aporta una investigación sobre generar competencias ciudadanas a través de las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. Estas acciones, sugiere el autor, se convierten en una salida alternativa en la que entran en juego las estructuras sociales y el desarrollo individual; es decir que en estas estructuras de índole externa las relaciones de cuidado forman en el sujeto competencias ciudadanas (desarrollo individual). Asimismo, la SED y el CINEP (2015) construyeron el *Manual de cuidado y autocuidado*, que hace parte de la Caja de Herramientas Pedagógicas de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia que promueve la SED en su plan sectorial 2012-2016. El propósito de este material es:

Fomentar en los estudiantes y demás personas de la comunidad educativa *capacidades ciudadanas esenciales*, entendidas como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas que desarrollan el potencial de las personas para conocerse a sí mismas, conocer su contexto, imaginar cómo transformarlo y actuar colectivamente para ello. (SED y CINEP, 2015, p. 6)

Junto a este material, también publicaron otro titulado *Guía para la promoción del cuidado y el autocuidado en los colegios distritales*. Esta guía tiene como objetivo servir de derrotero para que los actores educativos puedan desarrollar acciones de promoción del autocuidado que parten de la reflexión sobre la identidad personal y colectiva, la autoevaluación de las prácticas cotidianas y las fortalezas internas, para construir aprendizajes que permitan a las personas vivir libres, como quieren y sin humillaciones (SED, 2014, p. 7). Estos dos materiales están fundamentados teóricamente en Leonardo Boff, quien considera la idea de cuidado como instrumento clave para superar la grave crisis social y ecológica actual. La grave destrucción que sufre la Tierra, observable no solamente en la degradación y destrucción de la naturaleza, sino además en la carestía en la que viven las dos terceras partes de la humanidad, llevan al pensador brasileño a buscar un instrumento que transforme esta situación. Esto solo será posible mediante la configuración de un nuevo paradigma, un paradigma que aprenda de los errores tras siglos de preeminencia de una cultura material y que evite soluciones basadas en una razón única. Este nuevo paradigma o esta nueva filosofía supondrá una forma novedosa de orientar el sentido de la vida y de la percepción y relación

con la realidad. Consistirá, afirma Boff, en un paradigma que vuelva a relacionar la humanidad con la naturaleza, que devuelva a la primera el sentido de pertenencia a la otra y de vínculo con todos sus elementos (Alamo, 2011, p. 243).

En conclusión, después de haber abordado estas dos tendencias en investigación sobre el cuidado, es posible reconocer que el objeto particular de este estudio se centra de manera particular en la segunda línea de investigación descrita anteriormente. El objetivo de este trabajo no es investigar las estructuras que proveen cuidado, sino que consiste en analizar cómo se construyen en el sujeto las disposiciones para cuidar de otros y qué elementos intervienen en esta construcción. En este sentido, resulta enriquecedor reconocer, desde los estudios analizados, algunos componentes necesarios a la hora de abordar el cuidado. El cuidado, antes que nada, es una realidad relacional: implica otro sujeto. No es posible entender el cuidado, si no es a través de la relación entre sujetos; son las relaciones las que posibilitan el cuidado.

En segundo lugar, el cuidado está mediado por la motivación. Nadie cuida de otro si no está motivado. Es por esta razón que los estudios posteriores a Noddings han abordado la categoría de empatía, definida como el poder de una proyección de sí mismo en otro; en otras palabras, “sentir con” (Noddings, 2010). Finalmente, es de reconocer que los investigadores valoran el papel de la escuela no simplemente como el lugar del cuidado, sino como el lugar donde se aprende a cuidar. Es en la escuela donde, a través de un proceso pedagógico, el niño y el joven van transformando sus actitudes para generar comportamientos éticos que asumen como principio el cuidado. En este sentido, la propuesta de Boff de entender el cuidado como un paradigma está encaminada a formar en los sujetos competencias ciudadanas básicas que les permitan interactuar con otros. Frente a un contexto de violencia, la alternativa es aprender a cuidar de sí, de los otros y del ambiente.

2. Marco teórico

En este capítulo se presentan las categorías conceptuales sobre las que está sustentada esta tesis, que son tres: la categoría central es el *cuidado*, abordado desde la perspectiva de la pedagogía del cuidado, que trabajó detalladamente Nel Noddings; esta categoría se ubica más desde el ámbito educativo. Las otras dos categorías: el *discurso pedagógico* y la *práctica pedagógica*, son abordadas desde el campo de las ciencias sociales, más específicamente desde la sociología de la educación en la perspectiva de Basil Bernstein.

Es importante reconocer que la presentación de estas categorías implica un ejercicio interesante para esta investigación social, ya que el acercamiento a los autores implica un proceso de comprensión y síntesis, comprensión del desarrollo de los postulados y propuestas teóricas de los autores, condensadas en las categorías elegidas, y síntesis a la hora de escribirlas y comunicarlas. Por estas razones, aunque esta presentación no tiene el ánimo de agotar en unas pocas páginas todo el universo conceptual de las categorías, sí es un esfuerzo por condensar de la mejor manera los elementos necesarios para comprender cómo aparecen las categorías y cómo interactúan en el aparato conceptual de los autores.

Para cumplir este objetivo, se procede de la siguiente manera: primero, se presenta el aparato conceptual en el que están insertas estas categorías. Y segundo, se realiza un ejercicio de síntesis de cada una de las categorías y se muestra cómo estas categorías analíticas serán utilizadas en este trabajo de investigación.

2.1. Categorías conceptuales

2.1.1. El cuidado

“No puede haber ni escuela nueva ni sociedad nueva si no se desarrolla en la persona la capacidad de Cuidar al otro”.

Nel Noddings

A continuación se expone de una manera muy concisa la noción de cuidado. Para tal efecto, se procede de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el contexto que dio origen a la noción de cuidado en Nel Noddings y, en segundo lugar, se exponen los elementos más concisos de su concepción sobre cuidado.

2.1.1.1. Los orígenes de la ética del cuidado

La noción de cuidado de Noddings tiene su punto de partida en el análisis realizado por la psicóloga Carol Gilligan a mediados de los años ochenta como alternativa legítima frente a la ética de la justicia propuesta por el sociólogo educativo Lawrence Kohlberg. Kohlberg adelantó un estudio cuyo objetivo era describir el proceso y las etapas del desarrollo moral del ser humano. Las conclusiones propuestas por este sociólogo, después de su investigación, apuntan a que las mujeres alcanzaban un grado de desarrollo moral inferior al hombre (Fascioli, 2010, p. 43), dado que mientras los niños de once años se encontraban en la etapa “d” o “e” del desarrollo moral, las niñas de esta edad apenas se encontraban en la etapa “c” del desarrollo⁵. Por estas razones, siguiendo una mentalidad kantiana, Kohlberg propone que el razonamiento moral masculino busca aplicar principios morales abstractos, caracterizado por la imparcialidad y por no tener en cuenta las situaciones o los involucrados (Fascioli, 2010, p. 32), ya que el eje central de esta moralidad es la justicia; por esta razón, es conocida como la ética de la justicia (Alvarado, 2004, p. 32).

Para Carol Gilligan, estas conclusiones fueron excesivas, por lo cual se dedicó a hacer un análisis del estudio de Kohlberg. La razón de su sospecha radica en que la base empírica de Kohlberg tenía un problema, ya que había hecho una identificación de los estadios del desarrollo moral a partir de una investigación con niños y adolescentes varones, por lo que las experiencias morales de las mujeres fueron totalmente ignoradas (Fascioli, 2010, p. 43).

En esta línea, el estudio de Gilligan desembocó en el descubrimiento de la voz diferente de los juicios de las mujeres, teoría que plasmó en su libro *In different voice: Psychological theory and women's development*, en 1982. Ella, basándose en estudios de diferencia de género realizados por Nancy Chodorow y Janet Lever (Gilligan, 1985, pp. 22-29), logra distinguir que la forma en que socializan los niños es diferente a la de las niñas, porque el niño es educado por alguien diferente a su género, por lo cual debe realizar un proceso de diferenciación; por el contrario, las niñas, al ser educadas por alguien que pertenece a su mismo género, no necesitan diferenciarse de nadie para construir su identidad, por lo cual desarrollan más capacidades de empatía y despliegan

⁵ Según el psicólogo educativo Lawrence Kohlberg, hay seis niveles de desarrollo moral del ser humano: (a) aquel en el cual se cree que lo correcto es la obediencia y para evitar el castigo; (b) el intercambio instrumental individual que satisface las necesidades de quien solicita y de quien da; (c) el de los intereses, relaciones y conformidad en la reciprocidad humana; (d) etapa del cumplimiento social y de mantenimiento de la conciencia; (e) se acatan derechos primarios y el contrato social o de la utilidad, y (f) la adquisición de principios éticos universales.

un yo con límites más flexibles. Por esto, los niños y las niñas alcanzan diferentes experiencias sociales una vez que han crecido (Fascioli, 2010, pp. 43-44). En síntesis, la teoría de Gilligan explica que los hombres presentan una orientación a la ética de la justicia y de los derechos, y las mujeres, una orientación a la ética del cuidado y la responsabilidad (Gilligan, 1985, p. 59); en otras palabras:

La ética de la justicia, que orienta el razonamiento moral masculino, busca aplicar principios morales abstractos en el respeto a los derechos formales de los demás. Valora la imparcialidad, el mirar al otro como “otro genérico”, sin tener en cuenta los detalles de la situación o los involucrados, para no dejarse influir por la simpatía o el sentimiento. Por el contrario, la ética del cuidado, que orienta el razonamiento moral femenino, tiene juicios morales contextuales e inmersos en los detalles de las situaciones y los involucrados, y tiene tendencia a adoptar el punto de vista de “otro concreto”. Sus juicios involucran los sentimientos y una concepción global y no solo normativa de la moral. (Fascioli, 2010, p. 44).

El concepto central de la ética del cuidado es la responsabilidad, dado que la identidad debe estar centrada en la conciencia de pertenecer a una red de relaciones de interdependencia en la que lo importante es ser responsable de los otros. Gilligan considera que, cuando las mujeres se describen a sí mismas, lo hacen en términos de relación y no mencionan sus distinciones académicas o profesionales, al contrario de los hombres (Gilligan, 1985, pp. 258-260). Es así como la ética del cuidado se preocupa por la actividad de dar cuidado y se centra en el desarrollo moral en torno al entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, así como la concepción de moralidad como imparcialidad une el desarrollo moral al entendimiento de derechos y reglas (Gilligan, 1985, p. 42).

2.1.1.2. El aporte de Gilligan: de lo privado a lo público

El gran aporte de Gilligan consiste en enfatizar la importancia imperativa del vínculo afectivo, de comprender que las relaciones humanas “son fundamentales para la adquisición de las competencias éticas y para convertirnos en seres humanos autónomos” (Alfonso y Fombuena, 2006, p. 105). Al poner en el centro de la discusión ética la importancia del cuidado, Gilligan alcanza uno de los avances más significativos en esta materia, dado que pasa la reflexión de una esfera privada al ámbito público.

Gilligan propone la ética del cuidado como responsabilidad social, ya que ella hace una propuesta por una segunda voz que aboga por las diferencias, por el reconocimiento de las historias particulares, por el cuidado y el deseo de bienestar del otro, por la benevolencia como matriz de las relaciones sociales y del juicio ético (Alvarado, 2004, p. 32). La evidencia más fuerte de que la ética del cuidado se ha extendido del ámbito moral a la esfera de la política, de lo personal a las relaciones públicas, de lo local a lo global, de las virtudes y valores femeninos a los feministas y de las cuestiones de género a las cuestiones del poder y la opresión en general es el número creciente de autores que han sido influidos tanto en la teoría como en la práctica y en una variedad de ámbitos y contextos. Algunos de ellos son Noddings, que en 1984 reflexiona sobre las relaciones interpersonales del cuidado; en el ámbito político, Tronto (1993), Sevenhuijsen (1998) y Robinson (1999); y en la interacción del cuidado y la justicia en las relaciones internacionales y el contexto mundial, Held (2006). Es así como el cuidado se ha ido incorporando a las políticas públicas como referente para definir la calidad de la convivencia y de la prestación de servicios.

2.1.1.3. El cuidado: una concepción desde Nel Noddings

Después de realizar una aproximación a los orígenes de la ética del cuidado, se presentan algunos elementos básicos del cuidado desde la concepción de la filósofa Nel Noddings. En primer lugar, la autora considera que el cuidado es una necesidad fundamental, una necesidad humana básica. Por ejemplo, el bebé al nacer necesita ser alimentado, que lo amen, que lo cuiden. Necesita del cuidado de otros para poder desarrollarse convenientemente. Sin esta experiencia de sentirse cuidado es posible que las potencialidades que tiene el ser humano se malogren. En este sentido, el cuidado implica una red de apoyo, es decir, de alguien que cuide. Este alguien cuyo objetivo es brindar cuidado debe, a modo de característica indispensable, reconocer como importante aquello que cuida (Pulido, 2014, p. 26). Nadie cuida aquello que no considera importante para sí.

En segundo lugar, la relación de cuidado implica dos partes: quien brinda el cuidado (el cuidador) y quien recibe el cuidado (el cuidado). Estas dos partes están armonizadas por una relación de reciprocidad (Pulido, 2014, p. 28), es decir que el cuidado será pleno en la medida en que sea satisfactorio para ambos participantes. En consecuencia, Noddings considera que una relación de cuidado, en su forma más elemental, es la conexión o encuentro entre dos seres humanos (Noddings, 1992, p. 15).

En tercer lugar, el cuidado implica compromiso y desplazamiento emocional (Noddings, 1984, p. 78). El cuidado exige compromiso y atención; sentir lo que el otro siente es el objetivo del cuidador. Este compromiso implica valorar como importante al que es cuidado. El desplazamiento emocional significa que la energía motivacional fluye hacia otros y sus proyectos (Noddings, 1992, p. 16), es decir, que el impulso natural debe estar direccionado en actuar en favor del otro. Por ejemplo, cuando la madre acude en ayuda de su bebé en la noche porque lo escucha llorar.

En cuarto lugar, el cuidado no es simplemente una idea, sino que se debe encarnar en acciones concretas. Quien cuida debe promover acciones concretas y significativas para responder a las necesidades del otro (Pulido, 2014, p. 32). En quinto lugar, el cuidado es concebido como un conjunto de capacidades que es necesario cultivar. En palabras de Noddings, la práctica del cuidado es una forma de “educación moral”, dado que desarrolla actitudes y destrezas necesarias para sostener relaciones de cuidado y de deseo de hacerlo (Noddings, 1992, pp. 21-22). Es así como, para cultivar esta capacidad, la autora propone cuatro componentes de la educación moral: servir de ejemplo, dialogar, practicar y confirmar.

Primero, el ejemplo: el cuidado comienza por el ejemplo; si el que cuida demuestra cuidado en la relación con los otros, construirá un modelo apropiado a seguir. En este sentido, la capacidad de cuidado de una persona depende de que haya vivido una experiencia adecuada como receptor de cuidado (Noddings, 1984, pp. 179-182). Segundo, el diálogo: la mejor manera de servir de ejemplo y cuidar es usar el diálogo, dado que este permite conocer a los demás, sus formas de pensar y sus cuestiones más profundas, para establecer relaciones más sólidas que generan más diálogo. Tercero, practicar: este componente de la educación moral es indispensable, dado que la forma de pensar y las actitudes son moldeables por la experiencia. Noddings considera que la capacidad de cuidar es una característica de la unicidad de la persona, pero también de la racionalidad; por ende, la persona tiene todas las disposiciones para aumentar esta capacidad (Noddings, 1992, p. 24). Cuarto, confirmar: afirmar y fomentar lo mejor de los otros, es decir que las acciones propias ayudan al desarrollo de los demás. Esto solo será posible, según la autora, en la medida en que se conozca suficientemente al otro.

En síntesis, el cuidado es esa necesidad básica del ser humano de sentirse cuidado para cuidar a otros, comprometiendo todas sus energías vitales, a través acciones concretas, para responder a las necesidades de otros. El cuidado es una actitud en favor del otro que puede ser cultivada.

2.1.1.3.1. La crisis de la escuela

La noción de cuidado propuesta por Noddings constituye también una propuesta práctica sobre lo que implica pensar el cuidado en la escuela. El primer hecho que la autora reconoce es que en la actualidad la escuela atraviesa momentos de crisis. Matoneo, *bullying*, agresiones físicas y psicológicas son realidades con las que se tiene que luchar todos los días en las escuelas, colegios y, aun, en las instituciones universitarias. Pulido (2014) sugiere que no se está brindando una educación para vivir con otros, para resolver diferencias y problemas de una manera asertiva; las relaciones humanas se caracterizan por la indiferencia, la competencia, el individualismo y la falta de interés por los otros (p. 43). En este sentido, Noddings considera que la crisis se da por dos razones: primero, en la escuela los niños y jóvenes no se sienten cuidados y, segundo, los niños y jóvenes no encuentran condiciones para aprender a cuidar.

La experiencia que viven muchos niños y jóvenes es la de no sentirse cuidados; en la familia, los papás trabajan todo el día y, en algunas ocasiones, la atención se centra en proveer las necesidades básicas indispensables: techo, comida y vestido. Cuando llegan a la escuela, tampoco encuentran un lugar en el que se sientan cómodos, ya que los maestros no se conocen suficientemente con los estudiantes como para desarrollar relaciones de cuidado y confianza (Noddings, 1992, p. 69). Lo paradójico es que la televisión y el internet entran a suplir estos vacíos.

En este momento, es urgente aprender el cuidado mutuo, que la escuela acepte y reconozca que tiene la posibilidad de ofrecer herramientas para brindar el cuidado a los semejantes, como lo propone Noddings (1997) al señalar que muchos educadores creen que la escuela debe brindar lo que los padres y los vecindarios parecen incapaces de aportar: el sentido de pertenencia, de cuidar los unos de los otros (p. 10).

Por otro lado, el problema no se centra simplemente en que no hay conocimiento sobre cómo cuidar, sino también en que no hay espacios concretos en los que se pueda aprender este arte. La responsabilidad educativa, en el último tiempo, ha puesto su atención en lograr que los estudiantes se desempeñen académicamente de una manera exitosa, respondiendo adecuadamente en las evaluaciones estandarizadas y dejando de lado el desarrollo de otras habilidades aparte de las académicas (Pulido, 2014, p. 47). Noddings (1992) recuerda que el desarrollo intelectual es importante, pero no puede ser la prioridad de las escuelas (p. 10), dado que una educación que absolutiza los elementos conceptuales en la formación produce en el sujeto individualismo y

competitividad, lo cual le impide desarrollar otras habilidades como la generosidad y el compromiso por el bienestar de los demás (Pulido, 2014, p. 48).

En conclusión, la escuela enfrenta el reto de ofrecer herramientas significativas que les permitan a los niños y jóvenes vivir en comunidad sin hacerse daño. Evidentemente, esto no es únicamente responsabilidad de la escuela, sino que también entra en juego la familia; no obstante, este argumento no puede convertirse en una manera de evadir la situación. En un mundo así, la escuela debe buscar dos cosas; por un lado, comprometerse con un gran propósito moral: cuidar de los niños de manera que ellos también estén preparados para cuidar de los demás; y por el otro, comprometerse a proveer entornos escolares en los que se enseñe cómo aceptar el cuidado y cómo brindarlo.

En este orden de ideas, cuando la escuela asume una opción fundamental por el cuidado, se encuentra con un beneficio adicional: el mejoramiento académico por la promoción del desarrollo moral, ya que los niños que se sienten cuidados y aprenden a cuidar sus talentos intelectuales y los desarrollan significativamente. A la luz de esta complejidad, el problema de la educación actualmente es cómo llevar a cabo una actividad significativa en el aparente caos de la particularidad (Putman y Burke, 1992, p. 7).

2.1.1.3.2. La escuela un espacio para construir el cuidado

Frente a esta situación de crisis, esbozada en el apartado anterior, Noddings propone que la escuela debe ser un espacio para construir el cuidado. Su propuesta consiste en crear la escuela como la institución en la cual se puede generar espacios para aprender a cuidar y donde es posible construir un ambiente novedoso, inspirado en el cuidado. Indudablemente, al ser una propuesta, puede tener tanto adeptos como detractores. Sin embargo, vale la pena reconocer el valor humanizador que tiene la educación y su papel transformador de la sociedad para reconocer la relevancia y pertinencia de la propuesta. Noddings, en su reflexión, propone seis pasos que sirven como base en un nuevo programa basado en el cuidado.

Primero, convertir las escuelas en centros para el cuidado: el objetivo principal de la educación debe formar gente que cuida de los demás, dado que el primer deber de la escuela es cuidar de los niños (Noddings, 1992, p. xiv). En estos centros para el cuidado, los maestros son fundamentales, dado que ellos son los cuidadores, pero no como alguien que habla del cuidado, sino como aquel que, cuidando a los otros, lo vive.

Segundo, procurar un ambiente propicio para el cuidado: un ambiente seguro y cuidadoso para que el estudiante se sienta cómodo es el prerrequisito para un aprendizaje académico efectivo.

Tercero, reprimir su impulso de controlar: el ideal es dejar que los estudiantes asuman algún control sobre su aprendizaje y su aula. El maestro debe ayudar a sus estudiantes a entender que para aprender se necesita un ambiente cómodo y libre de limitaciones (Pulido, 2014, p. 56).

Cuarto, olvidarse de la jerarquía en los programas: en la escuela debemos ofrecerles a los estudiantes un currículo variado e interesante, con el objetivo de que ellos mismos vayan descubriendo aquellos saberes que les serán útiles en el futuro, en especial aquellos temas que no conocen bien.

Quinto, dedicar al menos una parte del día a temas relacionados con el cuidado: es indispensable ocuparse de cada estudiante, con el fin de ayudarlo a ser un individuo competente, cuidadoso, amoroso y adorable para la sociedad (Noddings, 1992, p. xiv). Los niños deberían aprender que es bueno ayudar a los demás.

Sexto, enseñar que, en todos los campos, el cuidado implica competencia: el cuidado no es algo que se hace de cualquier manera; implica calidad, entrega y dedicación, porque es la columna vertebral de la vida. Por esto, los maestros no solo crean relaciones de cuidado en las que ellos son cuidadores, sino que están llamados también a ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de cuidar (Noddings, 1992, p. 18).

En conclusión, aunque es evidente reconocer una crisis debido a que no hay un saber común sobre cómo cuidar los unos de los otros, es posible conseguirlo, dado que el cuidado es una actitud básica que se puede cultivar y desarrollar. En este sentido, la apuesta debe centrarse precisamente en afinar todos los procesos necesarios para que la escuela se convierta en aquel lugar donde niños y jóvenes, al sentirse cuidados, se atreven a cuidar a otros y, de esta manera, se rompan los círculos viciosos de la violencia e intolerancia, en los que el otro no importa. El ideal es que el cuidado se convierta en una cultura capaz de estructurar todas las prácticas de los sujetos.

2.2. Discurso pedagógico y práctica pedagógica

Otro de los soportes conceptuales abordados en este trabajo está centrado en la investigación adelantada por Bernstein sobre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica. A continuación se presenta de una manera muy sucinta la propuesta conceptual de este autor y, posteriormente, se analiza cómo dichos elementos se convierten en columnas conceptuales en este trabajo.

2.2.1. El discurso pedagógico

El discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se va efectuando. En este sentido, el discurso pedagógico es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario. El sociólogo británico entiende por discurso primario, por ejemplo, los discursos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de las humanidades, tales como la física, la química, las matemáticas, la historia, la psicología, la lingüística, la economía, etc. Estos comprenden el campo que se ha denominado campo de producción del discurso (Bernstein et al., 1990, p. 26).

En este sentido, el discurso pedagógico interviene como un principio de recontextualización que transforma un discurso primario (del campo de la producción discursiva) en uno secundario (al campo de la reproducción discursiva) y que crea su propio campo de recontextualización. Por eso, el discurso pedagógico no puede ser identificado con ninguno de los discursos recontextualizados ni con un conjunto de habilidades o disposiciones que se transmiten en la escuela. El discurso pedagógico no es un discurso específico: es una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas (Bernstein et al., 1990, p. 26).

En otras palabras, el discurso pedagógico es un dispositivo de recontextualización para efectos de reproducción de la cultura o de la producción de nuevas modalidades de cultura. Por esta razón, la regla fundamental del discurso pedagógico es la de contextualización, mediante la cual una competencia se incluye en un orden, que es la condición fundamental para la transmisión/adquisición de una competencia. Estos dos órdenes constitutivos del discurso pedagógico han sido denominados discurso instruccional y discurso regulativo. El primero regula la transmisión de competencias y de habilidades especializadas, y el segundo regula la forma como se construye un orden, relación e identidad social (Bernstein et al., 1990, p. 27).

En algunos contextos educativos, el discurso pedagógico se ha convertido en el discurso pedagógico oficial que cumple la función de regular la producción, reproducción y distribución de textos pedagógicos (Bernstein y Diaz, 1985). Este discurso pedagógico oficial establece los límites sobre los principios que regulan las teorías, prácticas y textos pedagógicos en el proceso de transmisión/adquisición. El texto que surge de esta recontextualización es un texto “pedagogizado” y se conoce comúnmente como texto pedagógico. Estos textos que se articulan en el discurso pedagógico configuran lo que se podría denominar el currículo (Bernstein et al., 1990, p. 27).

Bernstein no entiende el discurso pedagógico como un contenido, sino como un principio: es el principio por medio del cual los discursos son apropiados y relacionados entre sí para efectos de su transmisión y aprendizaje selectivo. El discurso pedagógico es un principio que regula la circulación y el reordenamiento de los discursos, al tiempo que da origen a discursos especializados mediante procesos de descontextualización y recontextualización (reenfoque). Cada vez que un discurso se descontextualiza se transforma en otro, ya no es el mismo, se transforma su posición, se reenfoca (Bernstein, 2000, p. 24).

Este proceso de recontextualización —considera Bernstein— crea su propio campo de recontextualización (CR). El CR tiene una función muy importante en la creación de la autonomía de la educación. Se pueden distinguir dos campos: el campo de la recontextualización oficial (CRO), creado y dominado por el Estado con sus respectivos agentes oficiales, y el campo de la recontextualización pedagógica (CRP), en el cual se incluyen las escuelas, colegios, departamentos de educación, revistas especializadas, fundaciones privadas, etc. (Bernstein, 1981, p. 306). Precisamente, las tensiones entre el CRO y CRP son las que generan el potencial discursivo del CR. Bernstein considera que en las sociedades contemporáneas la apropiación del discurso depende cada vez más de la ideología que domina el CRO y de la autonomía de CRP (Bernstein, 2000, p. 25). Por ejemplo, el concepto de competencias ha sido recontextualizado para la construcción de prácticas pedagógicas específicas, de manera particular en los niveles de preescolar y primaria.

El análisis de Bernstein sobre el discurso pedagógico aborda la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial y cómo este conocimiento está vinculado con las relaciones de poder determinadas estructuralmente (Sadovnik, 2001, p. 5). La teoría del discurso pedagógico permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad. Se podría decir que la teoría de Bernstein constituye la gramática teórica para comprender la compleja geografía del poder, la cual, compuesta por campos de conocimiento, discursos y formas de comunicación y práctica, está en una constante dinámica por la legitimación de nuevos límites, que se expresan en la actualidad en textos híbridos, formas de interdisciplinariedad, discursos interinstitucionales, nuevas formas de identidad profesional y nuevas formas de cotidianidad (Bernstein, 2000, p. 13).

La reflexión sobre el discurso pedagógico conecta todas las formulaciones sobre los problemas del conocimiento escolar. Este análisis integra la teoría de los códigos que se aplican tanto al lenguaje como al conocimiento escolar (distribución de significados), de modo que formula

una teoría sobre la transmisión cultural. La pedagogía se convierte en el medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura. En este sentido, la propuesta del sociólogo británico permite conectar los cambios en la cultura y en la sociedad con la reproducción de los límites discursivos y no discursivos en las relaciones sociales y con las diferentes expresiones de la diferencia que dichos límites comportan (Bernstein, 2000, p. 11). Sin embargo, Bernstein no se centra en el análisis discursivo o lingüístico de manera autónoma, sino en un análisis sociológico que articula las instituciones sociales (aquellas del campo del control simbólico y del campo educativo), constituidas por discursos y constitutivas de estos. Para este sociólogo, el discurso es una institución social y la institución social es una construcción discursiva (Bernstein, 2000, p. 14).

En este sentido, Bernstein contribuyó a un mejor entendimiento de cómo las escuelas reproducen aquello que ideológicamente están llamadas a erradicar: las ventajas de la clase social en la escuela y la sociedad. Él desvela una fuerte realidad: los procesos microeducativos están en profunda relación con los niveles macrosociológicos y de las relaciones de clase y poder. Desconocer esta relación a nivel educativo es un craso error. Por esto, el proyecto de Bernstein intenta relacionar los microprocesos (lenguaje, transmisión y pedagogía) con las macroformas, es decir, la manera en que los códigos cultural y educativo y el contenido y proceso de la educación están en relación con la clase social y las relaciones de poder (Sadovnik, 2001, p. 6).

2.2.1.1. El dispositivo pedagógico

En términos muy generales, el discurso pedagógico se construye a través del dispositivo pedagógico. El dispositivo pedagógico es entonces una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura (Bernstein et al., 1990, p. 122). Es un procedimiento, un mecanismo de implementación crucial en el proceso de comunicación pedagógica (Bernstein, 2000, p. 38). El dispositivo pedagógico proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de las reglas de la distribución, las reglas de la contextualización y las reglas de la evaluación. Las reglas de distribución son una codificación del poder que se realiza en el principio de clasificación. Las reglas de contextualización son las reglas de la comunicación especificada a través de las cuales se realiza el proceso educativo. Y, finalmente, las reglas de la evaluación son las que establecen la relación entre el discurso instruccional y el discurso regulativo (Bernstein et al., 1990, p. 29).

Estas reglas están jerárquicamente relacionadas en el sentido en que la naturaleza de las reglas de distribución regula las reglas de recontextualización, las cuales a su vez regulan las reglas

de evaluación. Las reglas de distribución, por lo tanto, regulan la relación fundamental entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y práctica, y sus reproducciones y producciones. Las reglas de contextualización regulan la constitución del discurso pedagógico específico. Las reglas de evaluación están constituidas por las prácticas pedagógicas específicas. El dispositivo pedagógico genera un regulador simbólico para la conciencia (Bernstein et al., 1990, p. 123).

En resumen, Bernstein propone una nueva perspectiva del proceso de trasmisión y transformación de la cultura, mediante la construcción conceptual sobre el dispositivo pedagógico. Su punto de vista, que considera al dispositivo pedagógico como un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de sujetos pedagógicos y como la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura, abre nuevas interpretaciones en la definición de los principios educativos (Bernstein et al., 1990, p. 29).

En este orden de ideas, Bernstein considera que hay dos productos del dispositivo pedagógico: el discurso horizontal y el discurso vertical. El discurso horizontal es el discurso local, segmentado, específico, que tiene un conjunto de estrategias locales, organizadas de manera segmentada, específicas y dependientes de un contexto dado (Bernstein et al., 1990, p. 63). La pedagogía utilizada en este tipo de discurso es la pedagogía segmentada. Esta pedagogía se reproduce en la relación social cara a cara y posee una carga afectiva muy fuerte, puesto que los actos pedagógicos que se llevan a cabo en la familia y en la escuela están relacionados con la presencia de la carga afectiva. Aún más, la pedagogía segmentada se puede transmitir a través de la modelación.

Por el contrario, el discurso vertical no está segmentado. Si para el discurso horizontal el segmento es la unidad social de adquisición, la unidad social del discurso vertical es la recontextualización. La unidad social del discurso vertical está derivada de un programa que un niño debe aprender en clase. En otras palabras, en el discurso vertical la unidad social es una unidad discursiva, es una unidad de recontextualización (Bernstein et al., 1990, p. 70). El discurso vertical está compuesto por dos modalidades diferentes de conocimiento: la estructura jerárquica del conocimiento y la estructura horizontal del conocimiento. La primera adopta la forma de un principio estructural, coherente y explícito como ocurre con las ciencias. La segunda se refiere a una serie de lenguajes especializados, cada uno de los cuales tiene su propio modo de interrogación, sus propios criterios para la aceptación de textos legítimos y para el intercambio del conocimiento.

La estructura básica de toda disciplina especializada puede estar compuesta de una serie de lenguaje especializado (Bernstein et al., 1990, p. 74). Estos serían los discursos de las humanidades y las ciencias sociales.

2.2.2. La práctica pedagógica

El interés de Bernstein de establecer la conexión entre las relaciones de clase, el macropoder y los microprocesos escolares lo llevó a centrarse en la comprensión de las prácticas pedagógicas en la escuela. El primer ejercicio de análisis que realiza Bernstein es distinguir la práctica pedagógica como transmisor cultural y lo que ella trasmite, es decir, la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico (Bernstein, 1993, p. 72). La práctica pedagógica como transmisor cultural es una serie de reglas que actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier relación pedagógica. La lógica interna de la práctica pedagógica como transmisor cultural es proporcionada por el sistema de reglas (jerarquía, selección, secuencia/ritmo y criterios), y la naturaleza de estas reglas actúa selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica (Bernstein, 2000, p. 15). Estas reglas dan lugar a diferentes modalidades de práctica pedagógica, es decir, que actúan de forma selectiva sobre el contenido y sobre el qué de la práctica pedagógica.

Las reglas actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica, pero no definen cómo se debe realizar la práctica pedagógica. Las reglas, se podría decir, consolidan los criterios que cualquier práctica debe reunir. La práctica debe reunir los criterios generales de las reglas, pero el estilo de la práctica pedagógica es propio de los agentes. Por otro lado, si se desea conocer cómo se realiza la práctica pedagógica es indispensable examinar la modalidad del código, esto es, la enmarcación y la clasificación. En este punto es importante aclarar que el principio de clasificación regula la relación entre contextos, mientras que el principio de enmarcación regula las formas de realización dentro de los contextos. Entonces, toda práctica pedagógica supone reglas que regulan las relaciones de contexto comunicativo con otros contextos (principio de clasificación) y reglas que regulan las relaciones que le son propias a su contexto (principio de enmarcación). En síntesis:

La lógica interna de las prácticas pedagógicas se constituye como un sistema de reglas. Estas reglas se refieren a los controles que definen el carácter distintivo de la forma y contexto comunicativo de la práctica pedagógica. La realización de las reglas es una función

de los principios de clasificación y enmarcación producidos por las relaciones de poder y los principios de control (Bernstein, 2000, p. 21).

2.3. Análisis de las categorías conceptuales

Después de la presentación de los contextos en que aparecieron las categorías y de cómo se engranan en el desarrollo teórico de los autores (Noddings y Bernstein), en este apartado se exponen de manera más compacta las categorías de cuidado, discurso pedagógico y práctica pedagógica. Por consiguiente, no solo se definen apropiadamente, sino que se indica cómo estas categorías se aplican en esta investigación. Se ofrecen así las herramientas conceptuales necesarias para abordar el campo empírico de investigación que es objeto de los siguientes capítulos.

Para efectos de este trabajo, se entiende el cuidado no tanto como un concepto, sino una actitud permanente de preocupación positiva por el otro (Pulido, 2014, p. 16). Es una actitud en la medida en que interviene el pensamiento y la voluntad. El pensamiento participa porque a la base del cuidado se encuentra una manera de ver, de reconocer al otro; el otro no es un enemigo, es alguien que se necesita como él mismo también necesita de otro(s). Ambos construyen una relación basada en el cuidado. Y la voluntad se implica porque se requiere un ejercicio muy concreto de hacer frente a la necesidad del otro. En este sentido, el cuidado es recíproco; se construye en la reciprocidad del que da cuidado y quien lo recibe.

Asimismo, el cuidado implica un ambiente que da lugar a dos procesos fundamentales: primero, provee de estructuras de cuidado, es decir, permite que el sujeto que participa de este ambiente se sienta cuidado y, segundo, al sentirse cuidado, comienza un proceso pedagógico de aprendizaje de cómo cuidar los otros. En un ambiente adecuado se es cuidado y se aprende a cuidar. He aquí la importancia de concebir la escuela como un ambiente apropiado para que los niños y jóvenes sean cuidados y aprendan a cuidar.

El discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se va efectuando. Más que ser un discurso específico o un contenido, es una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas (Bernstein et al., 1990, p. 26). Es un principio que regula la circulación y el reordenamiento de los discursos. Es un dispositivo de recontextualización para efectos de reproducción de la cultura o de la producción de nuevas modalidades de cultura.

Sin embargo, el discurso pedagógico no funciona solo, necesita del dispositivo pedagógico. A grandes rasgos, el discurso pedagógico se construye a través del dispositivo pedagógico, ya que proporciona la gramática intrínseca. Es un procedimiento, un mecanismo de implementación crucial en el proceso de comunicación pedagógica (Bernstein, 2000, p. 38), ya que es una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura (Bernstein et al., 1990, p. 122).

La práctica pedagógica hace referencia a las reglas que dirigen todo proceso de transmisión cultural, es decir que son las reglas que actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier relación pedagógica. Las diferentes reglas de las que se sirve la práctica pedagógica dan origen a diferentes modalidades de esta práctica. La lógica interna de la práctica pedagógica regula la forma que adopta la relación pedagógica y la forma que adopta está en su contenido (Bernstein, 2000, p. 18).

Ahora bien, ¿por qué utilizar estas categorías conceptuales en esta investigación? Como se indicó en el capítulo anterior, el SEAB, al cual pertenece el LPSGM, ha optado, en sus líneas guías, por proponer el cuidado como un elemento orientador a la hora de la creación de ambientes de enseñanza y aprendizaje (FUM, 2015, p. 9). En este sentido, resulta interesante pensar la noción de cuidado que aborda Noddings desde las categorías de discurso pedagógico y práctica pedagógica propuesta por Bernstein.

En consecuencia, llama la atención poder abordar la noción de cuidado que tienen los niños, los docentes y los padres de familia del LPSGM desde el ámbito discursivo y práctico, tomando como referentes los elementos que Bernstein desarrolló como académico. Se puede observar una profunda compatibilidad entre las categorías en el sentido que ambas fueron pensadas en el contexto de la escuela. Tanto para Noddings como para Bernstein, la escuela tiene una importancia radical en los procesos de construcción de la cultura y la sociedad.

3. Marco metodológico

En este capítulo se presenta la forma en que fue abordado el proceso de investigación, sus fases y las técnicas utilizadas para levantar la información. El andamiaje metodológico se soporta sobre los tres grupos poblacionales que intervinieron en la investigación: estudiantes de tercero y quinto, docentes y padres de familia. Se eligieron siete estudiantes de tercero y siete de quinto, seis docentes y una mamá. El criterio de selección de esta muestra fue por conveniencia, que es un muestreo no probabilístico y no aleatorio.

Con los estudiantes se desarrollaron dos talleres de cartografía social: uno del área pública (colegio) y otro del área privada (hogar), y una entrevista semiestructurada con cada uno de ellos. Con los docentes se aplicó una encuesta a través de un formulario de Google. Y con la mamá de uno de los estudiantes del colegio se procedió mediante una entrevista semiestructurada.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo. El enfoque cualitativo privilegia el análisis de un fenómeno utilizando estrategias de observación que exploran las “cualidades” del objeto a través de su interpretación y contextualización. En este sentido, puede considerarse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en formas de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández et al., 2010, p. 10).

3.1. Estudiantes

El trabajo con los estudiantes tuvo dos momentos: los talleres de cartografía social y las entrevistas semiestructuradas.

3.1.1. Talleres de cartografía social

3.1.1.1. ¿Qué es la cartografía social?

La cartografía social es una técnica en investigación social que posibilita la aparición de las distintas representaciones del mundo que tienen los sujetos. Frente a las metanarrativas de valoración social universal, consideradas totalizadoras, estandarizadas y predominantes (Paulston y Liebman, 1996, p.9), la cartografía social privilegia los relatos locales y realiza una deconstrucción de los metarrelatos (Herrera, 2022, p. xi). El objetivo de la cartografía social es hacer visibles los relatos locales, las micronarrativas de la historia; por esto, sugiere una

comprensión de lo social mucho más rica, abierta y democrática respecto de cualquier otra tradición teórica y metodológica. Los mapas revelan mucha información sobre los distintos tipos de espacio social que convergen, divergen o se yuxtaponen en un mismo lugar (Herrera, 2022, p. xi).

En este sentido, la cartografía social no solo goza de cualidades científicas derivadas de su rigor, sino que también tiene una función política. En los mapas emergen relatos antes escondidos o acallados por las versiones totalitarias del mundo. En palabras de Herrera (2022), la ciencia, el conocimiento y la investigación conllevan un proyecto, una forma de entender el mundo, una forma de proponerlo, una forma de modelarlo (p. ix).

3.1.1.2. ¿Por qué se escogió esta técnica?

Son cuatro las razones por las que se elige la cartografía social para aproximarme al mundo de los niños: 1. ayuda a visibilizar otras narrativas, 2. interpreta la relación entre el sistema global y la realidad local, 3. capta las distintas representaciones que configuran el mundo social y 4. produce información georreferenciada.

El enorme valor de la cartografía social radica en que ayuda a visibilizar otras narrativas (Herrera, 2022, p. xv). Los mapas hacen emerger relatos antes escondidos o acallados, haciendo que las micronarrativas se incluyan en el discurso social. La cartografía nos permite ver otras formas del mundo. Por esto, sugiere una comprensión de lo social mucho más rica, abierta y democrática, que vela por el respeto y cuidado de la diversidad del género humano. Según Herrera y Garzón (2022), el mapa es una red que hace visible lo invisible del territorio (p. 2), ya que favorece las diversas voces que lo habitan.

En este sentido, es interesante acercarse a unas voces que no han sido suficientemente escuchadas: las de los niños. Es de interés para este trabajo escuchar la forma en que ellos comprenden la realidad y sus relaciones, la forma en que comprenden el cuidado; resulta llamativo descubrir su complejidad. Para ese propósito, la cartografía se presenta como una herramienta adecuada. Asimismo, el cuidado, que durante mucho tiempo estuvo relegado a un área privada del ser, ahora se convierte en una narrativa que abarca también lo público. La aproximación a la noción de cuidado evidencia que los relatos (antes escondidos o acallados) ahora hacen parte del discurso social.

En segundo lugar, dado que uno de los objetivos de la investigación es analizar las relaciones existentes entre los discursos y las prácticas de cuidado de los estudiantes, docentes y

padres de familia del LPSGM, la cartografía social es un valioso aporte, ya que permite interpretar la relación entre el sistema global y la realidad local (Herrera y Garzón, 2022, p. 2). En palabras de Herrera y Garzón (2022), la construcción de mapas rastrea la relación existente entre territorio, institución, discursos y sujetos (p. 22).

Asimismo, García (2022) considera que:

Aplicada a la educación y a la pedagogía, la cartografía social ayuda a comprender las relaciones, las prácticas concretas de trabajo en aula, las distintas posiciones que se asumen en la vida de las instituciones educativas, la complejidad de las escuelas [...]. Pero también tiene la gran ventaja de localizar la práctica pedagógica en los espacios-tiempos donde opera. Vistas desde la cartografía social, la educación y la pedagogía están siempre ligadas a territorios particulares y específicos de actuación social (p. 111).

En tercer lugar, la cartografía social es pertinente para esta investigación teniendo en cuenta que la construcción de mapas puede considerarse la metodología más apropiada para captar las distintas representaciones que configuran el mundo social (Herrera y Flores, 2022, p. 121). La cartografía social intenta captar no solo la forma en que los agentes ven el mundo, sino la mirada sobre el propio espacio que ocupan. Sin embargo, un mismo espacio social es visto de diferentes maneras según se ocupe un lugar u otro; por esto, una investigación a través de cartografía social resulta ser la yuxtaposición de distintas representaciones sobre el territorio compartido (Herrera y Flores, 2022, p. 123).

Finalmente, si el mejoramiento de la educación implica estudios y análisis cada vez más situados, la cartografía social aplicada a la educación produce información georreferenciada de los procesos educativos (Herrera y Flores, 2022, p. 127). Los mapas permiten registrar distintas narrativas y abrir posibilidades para el diálogo entre diferentes agentes del campo educativo, sobre todo aquellos agentes que no han sido suficientemente escuchados y tenidos en cuenta.

3.1.1.3. Elaboración y estructura de los talleres

Los talleres de cartografía social exploraron la noción de cuidado que tiene los estudiantes de tercero y quinto del LPSGM en dos áreas: el área pública, que hace referencia al colegio, y el área privada, que se refiere a su hogar y su vida familiar situada en casa.

¿Por qué se abordan estas dos áreas? La razón radica en el desarrollo histórico de la noción de cuidado. Como se he expuesto en los apartados anteriores, el cuidado estuvo ligado durante

mucho tiempo al área de lo privado y de lo femenino, es decir, a las prácticas que la mujer realiza en su hogar. Sin embargo, la reflexión ha dado pie a nuevas lógicas que ubican el cuidado no solo en el área privada, sino que va tomando espacio en las reflexiones de lo público y la incidencia que esto tiene en el diseño de políticas públicas y privadas. En este sentido, es valiosa la visión de los estudiantes respecto del cuidado desde la perspectiva de lo privado y lo público.

En esta línea, dado que el cuidado es una necesidad fundamental: cuidar y ser cuidados (Pulido, 2014, p. 25), en cada una de las áreas (pública y privada), se les pregunta a los estudiantes sobre sus experiencias en torno al cuidado recibido y ofrecido. En este orden de ideas, se analizan tres tópicos: los lugares, los sujetos y las formas de cuidado tanto recibido como ofrecido. Precisamente los cartogramas, que son una representación que hace el sujeto de su territorio, facilitan el acercamiento a esta información.

3.1.1.4. ¿Cómo se desarrollaron las sesiones de cartografía con los estudiantes?

3.1.1.4.1. Primera sesión: sesión de cartografía del área pública

La primera sesión de cartografía del área pública contó con la participación de cuatro estudiantes del grado tercero y cuatro estudiantes del grado quinto. Este taller se estructuró en tres partes: (1) las condiciones previas del taller, (2) el ejercicio personal de dibujar el mapa del colegio y (3) la exteriorización de los lugares, sujetos y formas del cuidado recibido y ofrecido. Este taller duró alrededor de sesenta minutos, un tiempo prudente, pues permitió abarcar lo presupuestado sin agotar a los estudiantes.

3.1.1.4.1.1. Condiciones iniciales

Se entiende por condiciones iniciales a los elementos, decisiones y criterios previstos para el buen desarrollo del taller. Estos surgen tanto de la preparación del taller como de la retroalimentación que se hace en los ejercicios de pilotaje.

El taller se realizó en la biblioteca del colegio, que es un espacio amplio con mesas suficientes para que los estudiantes pudieran estar cómodos. La intención era ofrecerle un espacio diferente al salón de clase, ya que no era una actividad académica. La elección del espacio debía cumplir con dos supuestos: un lugar que genere confianza y tranquilidad y un lugar en el que hubiese comodidad para dibujar y escribir; por esto, fueron importantes unas mesas amplias.

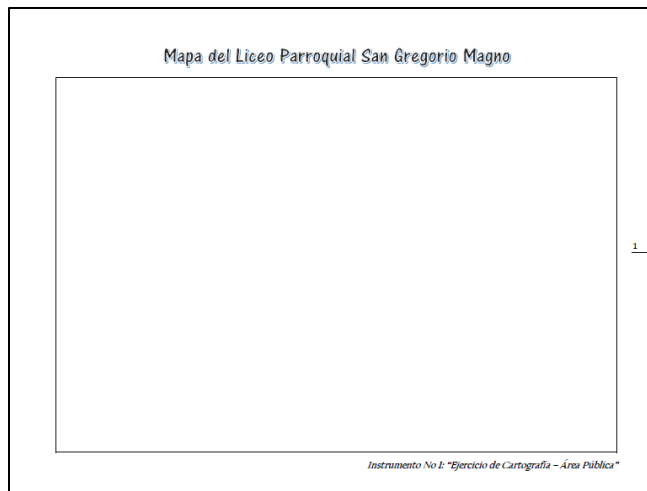
Las personas que estuvieron a cargo de la sesión fueron el investigador y una docente de primaria del área de Educación Religiosa Escolar (ERE) y Ética de la institución; dos personas al frente de la sesión fueron suficientes, dado que el taller contó con la presencia de ocho niños. Para efectos prácticos y éticos, fue favorable que el investigador estuviera acompañado de un docente durante las sesiones; la presencia de una cara conocida para los niños posibilitó una mayor apertura. Asimismo, es importante el apoyo de los docentes, ya que en una eventualidad se puede responder adecuadamente teniendo en cuenta que las sesiones se desarrollan con niños.

La misión del investigador fue liderar el desarrollo de la sesión mediante las indicaciones respectivas; estuvo atento para resolver las inquietudes que surgían en los estudiantes y observó detalladamente la sesión para captar la información esperada del ejercicio.

Los criterios para la elección de la profesora acompañante fueron, primero, su conocimiento previo de los niños, porque los acompaña en las áreas de ERE y ética. Segundo, la afinidad de su área de conocimiento con el tema de la investigación, particularmente en lo correspondiente con competencias ciudadanas. Tercero, como valor agregado, tiene conocimiento en manejo de cámaras y aparatos de grabación, lo cual fue muy útil dado que todas las sesiones de cartografía social deben ser grabadas para su posterior transcripción, codificación y categorización (García 2022; Flick, 2007; Strauss y Corbin, 2002).

Los materiales para el taller de cartografía fueron el instrumento n.º 1 (ver figura 1); lápices; colores; puntos adhesivos de color rojo y dorado; siluetas de hombres, mujeres, niños y niñas, y pegante. El instrumento n.º 1 tiene como título “Mapa del Liceo Parroquial San Gregorio Magno” y corresponde al ejercicio de cartografía del área pública. Básicamente el instrumento es una hoja en blanco para que los estudiantes realicen un mapa del colegio. La parte posterior de este instrumento sirvió para recolectar alguna información de los participantes.

Figura 1. Parte anterior del instrumento para la cartografía de estudiantes área pública



Fuente: elaboración propia, 2023.

3.1.1.4.1.2. Consentimiento informado

Antes de realizar estos talleres de cartografía social con los estudiantes, se sostuvo una reunión con los padres de familia para contarles sobre la investigación, sus objetivos y pedir su autorización para trabajar con los estudiantes. Dicha reunión tuvo lugar en la primera asamblea de padres de familia, el domingo 29 de enero de 2023, que se llevó a cabo en las instalaciones del LPSGM.

El investigador no estuvo presente en la reunión con los padres de familia, sino que el coordinador general del colegio presentó el documento del consentimiento informado. Días antes el coordinador había conocido este documento y tenía claras las indicaciones. La razón por la que se procedió de esta manera es que el investigador funge actualmente como rector del colegio. En este sentido, se consideró que su presencia podía predisponer la respuesta de los padres de familia. Como medida para evitar tal predisposición se generó un espacio neutral en el que los padres de familia pudieran responder libremente a la invitación. La presencia del coordinador general es mucho más cercana y familiar, debido a que interactúan con él en la cotidianidad de la vida escolar.

El consentimiento informado se dividió en cuatro partes. La primera hace referencia a la información general: título de la investigación, información del investigador y lugar de la investigación. La segunda se refiere al propósito de la investigación; da cuenta de las razones de la investigación, sus objetivos y las decisiones metodológicas, además de explicitar que la

participación es voluntaria. Este es uno de los elementos centrales de todo consentimiento informado (Barrio y Simón, 2006, p. 420). La tercera explica el procedimiento de la investigación y aclara que la identidad de los niños será salvaguardada, dado que la información es confidencial. Los niños son sujetos de derechos con plena dignidad (Gómez Espino, 2012, p. 48). Y la cuarta contiene la información personal del acudiente y su firma autorizando la participación de su hijo en los talleres de cartografía social y entrevistas. En el anexo n.º 2 se encuentra el modelo de consentimiento informado que los padres de familia firmaron en el marco de esta investigación.

En la reunión, se le entregó a cada uno de los padres presentes una fotocopia con el modelo del consentimiento. El coordinador leyó el documento en voz alta para todos los asistentes, respondió las preguntas y los padres procedieron a diligenciar los espacios en blanco: nombres, números de identificación, fecha y firmas. La libertad del ejercicio se notó en que algunos de los padres de familia no firmaron el consentimiento. De los estudiantes de grado tercero, 13 de 17 padres firmaron, es decir, el 76,4 % y, en el grado quinto, 13 de 23 padres firmaron, es decir, el 56,5 %. La media de aceptación de los padres para participar en la investigación fue de 66,4 %.

3.1.1.4.1.3. Ejercicio de cartografía

a. Presentación del investigador y del taller:

En un primer momento, se creó un ambiente de confianza con los niños mediante la presentación del investigador. Aunque los niños ya lo conocían, ya que es el rector del colegio, fue oportuno contarles que estaba haciendo unos estudios de maestría y que estaba realizando una investigación sobre la noción de cuidado en la que necesitaba su ayuda.

Se consideró importante poner en conocimiento de los estudiantes tres cosas: por un lado, que sus papás conocían del taller que iban a realizar y lo habían autorizado. En segundo lugar, se expresó el agradecimiento por su colaboración. Los niños son sujetos de derechos y merecen toda consideración y respeto. Ni ellos, ni sus papás están obligados a participar de este tipo de ejercicios de investigación; por eso, es de apreciar su buena voluntad y diligencia para colaborar con esta investigación. Y, en tercer lugar, se les indicó que el taller se iba a grabar tanto en video como en audio, pero que, para su tranquilidad, no se iba a publicar en ninguna red social o entornos similares; esta indicación generó en los niños una sonrisa espontánea.

El taller estaba compuesto de tres partes: (1) las indicaciones generales, (2) el dibujo del colegio y (3) la localización de los lugares, sujetos y formas del cuidado recibido y ofrecido.

b. Indicaciones generales:

Este primer momento se desarrolló con todos los participantes sentados en una misma mesa. Se les contó a los estudiantes las partes en que estaba compuesto el taller. Posteriormente, se les entregó el instrumento n.º 1 (figura 1). Como el objetivo era que ellos dibujaran un mapa del colegio, fue importante partir de la noción que tienen de mapa. La mayoría de los niños tienen una definición consistente: “es una representación de un lugar”. Para ayudar a aclarar la noción, se presentó una silueta del mapa de Colombia y del continente americano para saber si lo identificaban. Efectivamente lo asociaron.

Acto seguido, se les indicó a los estudiantes que en la hoja recibida debían hacer un mapa del colegio en el que representarían los diferentes lugares que lo componen. No hubo otra indicación, dado que el interés era descubrir la forma en que ellos representan su colegio.

c. Ejercicio personal para dibujar el mapa del colegio:

Después de las orientaciones generales, se les indicó a los estudiantes que tendrían quince minutos para realizar el dibujo del mapa. Este ejercicio debían realizarlo de manera separada, ya que en el mapa graficarían su comprensión intersubjetiva sobre un espacio social (García, 2022, p. 112). En este sentido, el ejercicio se ciñó a las indicaciones de los expertos, quienes sugieren que los ejercicios de cartografía social deben tener dos movimientos: aislar y relacionar (García, 2022, p. 112). Todos los seres humanos necesitamos espacios íntimos.

Fue evidente que, cuando los estudiantes tienen poco espacio entre sí, hay una tendencia a mirar el dibujo del otro y, en algunas ocasiones, esto termina coaccionando la forma en que hacen su propia representación. Por esta razón, fue importante disponer todo para que los estudiantes tuvieran un espacio tranquilo y aislado para representar el colegio.

d. Localización de los lugares, sujetos y formas del cuidado recibido y ofrecido:

Después de que los estudiantes dibujaron el mapa del colegio, se les solicitó que ubicaran los lugares donde se habían sentido cuidados, las personas que los habían cuidado y las formas como esas personas los habían cuidado. Para realizar esta actividad, se entregó a los estudiantes, por parejas, una hoja de puntos adhesivos de color rojo⁶ y ellos iban señalando en el mapa los

⁶ Para efectos prácticos en esta investigación, el color rojo representa el área pública y el verde el área privada.

lugares en los que se habían sentido cuidado. Podían marcar uno o varios lugares. Junto al punto, los estudiantes debían escribir el nombre del lugar; por ejemplo: patio, salón de clase, cafetería, etc.

Acto seguido, nuevamente por parejas, se les entregó a los niños un sobre con siluetas de hombres, mujeres, niños y niñas, y pegamento. Junto al lugar en que se habían sentido cuidados, debían identificar las personas que los habían cuidado. Ellos escogieron las siluetas que representaban a las personas que los habían cuidado y las pegaron junto a los puntos rojos. Se les pidió que escribieran el nombre de esa o esas personas. Estas siluetas no son insignificantes; permiten tener una percepción del perfil del cuidador, desde las categorías que manejan los niños.

Finalmente, junto a la silueta elegida, se les solicitó que escribieran la forma como aquellas personas los habían cuidado. El objetivo era que los estudiantes, a través de sus palabras y/o frases, expresaran las maneras en que los habían cuidado. Este ejercicio buscó descubrir las dinámicas de cuidado recibido. Este mismo procedimiento lo realizaron con puntos adhesivos dorados para identificar el cuidado ofrecido, es decir, los lugares donde ellos habían cuidado, las personas a las que habían cuidado y las formas en que lo habían hecho.

e. Resguardo del material elaborado por los estudiantes:

En la parte posterior del instrumento n.º 1, en el que los estudiantes dibujaron el mapa del colegio, se encontraba un cuadro para completar la siguiente información: grado, sexo, edad, un número asignado por el investigador y la abreviatura “Apu”, que significa área pública. Esta información permite caracterizar la población y codificarla sin comprometer la identidad de los estudiantes.

Figura 2. Parte posterior del instrumento para cartografía de estudiantes del área pública

NOMBRE DEL COLEGIO	LPSGM					
GRADO	1°	2°	3°	4°	5°	
SEXO	M			F		
EDAD	6	7	8	9	10	11
NÚMERO						
AREA PÚBLICA	Apu					

2

Codificación del Investigador: (Ejemplo: LPSGM 3° F8 N1 Apu)

LPSGM					APU
-------	--	--	--	--	-----

Instrumento No 1: "Ejercicio de Cartografía - Área Pública"

Fuente: elaboración propia, 2023.

El objetivo era que cada uno de los participantes del taller tuviera un código con las siguientes características:

- Lugar de la investigación
- Grado del estudiante
- Sexo del estudiante
- Edad del estudiante
- Número interno
- Área pública o área privada: “Apu” o “Apr”

Por ejemplo, el código LPSGM 3.º F8 N1 Apu significa: Liceo Parroquial San Gregorio Magno, grado tercero, femenino, ocho años, número 1, área pública.

Este taller, realizado con los estudiantes, sirvió de insumo para preparar las entrevistas semiestructuradas con el objetivo de profundizar en algunos elementos que emergieron en el taller de cartografía social.

f. Cierre de la actividad:

Terminado el taller, se les agradeció a los estudiantes su participación, se les preguntó cómo se sintieron y se compartió una galleta. Fue valioso escuchar sus sentimientos y sus aprendizajes. El compartir un detalle con ellos creó un ambiente de confianza, cuidado y preocupación mutua.

3.1.1.4.2. Segunda sesión: sesión de cartografía del área privada

La segunda sesión de cartografía del área privada contó con la participación de tres estudiantes del grado tercero y tres estudiantes del grado quinto. Este taller se desarrolló con el mismo protocolo que el taller de área pública. En el instrumento n.º 2 se les pide a los estudiantes dibujar un mapa de su casa. Se utilizaron puntos adhesivos verdes para el cuidado recibido y dorados para el cuidado ofrecido.

3.1.1.5. Validación de expertos

En este apartado se presenta el proceso de validación de los expertos a los instrumentos diseñados para la recolección de los datos de esta investigación. Los instrumentos sometidos a validación fueron: las preguntas de la entrevista semiestructurada que se le dirigió a los estudiantes y las preguntas propuestas para la encuesta con los docentes. Se entienden por instrumentos a las herramientas concretas y operativas que facilitan al investigador la recolección de los datos (Soriano, 2014, p. 20).

El desarrollo de la sesión de cartografía social y su instrumento no fueron validados propiamente por los expertos, ya que las preguntas de la entrevista con los estudiantes son la columna vertebral de los talleres de cartografía. Asimismo, no se validaron las preguntas de la entrevista con los padres de familia, ya que las preguntas de la encuesta (propuesta para los docentes) son las mismas que para los padres de familia; lo único que cambia es la técnica de recolección de datos. Esto con el objetivo de no sobrecargar a los expertos, es decir, no llevarlos a validar dos veces las mismas preguntas.

Se parte de la premisa de que, en el rol de investigador social, se deben diseñar instrumentos con rigurosidad científica (Soriano, 2014, p. 32). En este sentido, se comparte con López et al. (2018) la idea de que la validación de instrumentos es la garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas.

La validación de expertos la realizaron tres doctores en el área de la educación, siguiendo la recomendación que debe ser un número impar. Se entienden por expertos a las personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada con el tema de investigación les permite valorar, de contenido y de forma, los instrumentos de recolección de datos y, por tanto, pueden dar información, juicios y valoraciones (Soriano, 2014, p. 25; Cuevas y Moreno, 2021; Díaz et al., 2018, p. 14; Galicia et al., 2017, p. 44). La función de estos expertos fue ayudar a generar evidencias empíricas para la validación (Soriano, 2014, p. 19).

El método propuesto para la validación de expertos fue el método de agregados individuales, el cual significa que la validación la efectúa cada experto de forma individual y sin contacto con el resto de los expertos que van a validar el instrumento (Universidad Adventista de Chile, 2021, p. 4).

El proceso de validación se realizó a través de un formulario de Google. Este formulario fue construido de la siguiente manera: en la primera sección, se presenta la investigación: título, razones de la investigación, objetivos y relevancia. En la segunda sección, se agradece su colaboración, ya que son personas que, a pesar de sus ocupaciones, tienen disponibilidad y motivación para participar del proceso (Díaz et al., 2018, p. 14). En la tercera sección, se consigna la información personal del validador y se diligencia el consentimiento informado. En la cuarta sección, se presenta la entrevista con niños y niñas del grado tercero y quinto del colegio. Y en la quinta sección, se expone la encuesta para los docentes del colegio.

La validación de las preguntas se realizó por medio de una escala de Likert para identificar el grado de acuerdo del experto en torno a si las preguntas eran adecuadas y pertinentes. Asimismo, cada pregunta disponía de una casilla para realizar las observaciones. Este proceso fue central en la investigación, ya que permitió trascender de la confiabilidad a la validez de los instrumentos (Soriano, 2014, p. 19). La confiabilidad es el grado de congruencia con el cual un instrumento mide la variable; la validez es el grado en que un instrumento mide el objeto para el cual fue diseñado (López et al., 2018, p. 443).

A continuación se presentan los resultados obtenidos después de la validación de los instrumentos por parte de los expertos. La tabla 1 contiene las preguntas validadas y un valor numérico que hace referencia al coeficiente alfa de Cronbach (figura 3) por pregunta. Este coeficiente permite hacer un análisis de confiabilidad mediante consistencia interna (Aguilar y Sánchez, 2017, p. 64). Para que una pregunta tenga buena consistencia interna, de acuerdo con la

evaluación de los expertos, su valor debe ser igual o superior a 0,80. Sin embargo, el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,70 (Yunkor y Ochoa, 2021, p. 133).

Figura 3. Escala de coeficiente alfa de Cronbach

Valores	Magnitud
> 0,9	Excelente
> 0,8	Bueno
> 0,7	Aceptable
> 0,6	Cuestionable
> 0,5	Pobre
< 0,5	Inaceptable

Fuente: George y Mallery (2003), citado por Yunkor y Ochoa, 2021, p. 133.

Tabla 1. Validación de expertos a preguntas de entrevistas con estudiantes

	Adecuada	Pertinente
Los ambientes del cuidado		
1. Muéstrame en el mapa del colegio dónde te han cuidado	0,72	0,72
2. ¿Me puedes contar la anécdota de esa vez en la que te sentiste cuidado?	0,78	0,78
Los sujetos del cuidado		
3. ¿Quién cuida de ti en el colegio?	0,83	0,83
4. ¿Cómo cuidan de ti en el colegio?	0,83	0,83
5. ¿Qué se siente que te cuiden?	0,83	0,83
6. ¿Quiénes cuidan mejor: los hombres o las mujeres?	0,72	0,72
7. ¿Crees que el cuidado lo tenemos que hacer todos?	0,89	0,89
8. ¿A quiénes debemos cuidar más en el colegio?	0,89	0,89
Las formas del cuidado		
9. ¿Cómo cuidas de ti mismo en el colegio?	0,83	0,83
10. ¿Cómo cuidas de las otras personas en el colegio?	0,89	0,89
11. ¿Cómo cuidas del medio ambiente y las plantas en el colegio?	0,83	0,83
12. ¿Cómo cuidas de las cosas que hay en el colegio?	0,83	0,83
13. ¿Alguien te enseñado a cuidar? ¿Qué te ha enseñado?	0,89	0,89
Las razones por las que cuidamos		
14. ¿Por qué es importante cuidarnos a nosotros mismos?	0,89	0,89
15. ¿Por qué es importante cuidar a las otras personas?	0,78	0,78

16. ¿Por qué es importante cuidar el medio ambiente y las cosas del colegio?	0,78	0,78
17. ¿Qué es el cuidado para ti?	0,78	0,78
Promedio total	0,82	0,82

Fuente: elaboración propia, 2023.

Precisamente las preguntas que tuvieron una observación por parte de los expertos coinciden con aquellas que están en el rango de “Aceptable”. Asimismo, resulta curioso que los valores que miden si una pregunta es adecuada y pertinente contengan el mismo valor. Las preguntas modificadas fueron:

- (1) ¿En qué lugares del colegio, que están en el mapa, te has sentido cuidado?
- (2) ¿Me puedes contar la historia de esa vez en la que te sentiste cuidado?
- (3) ¿Quiénes cuidan de ti en el colegio?
- (7) ¿Crees que el cuidado lo debemos practicar entre todos?

Asimismo, uno de los expertos sugiere cambiar la pregunta 6 “¿Quiénes cuidan mejor: los hombres o las mujeres?”, ya que, desde una perspectiva de inclusión y de género, no se debería señalar solo hombre y mujer. Sin embargo, se toma la decisión de mantener el sentido de la pregunta porque el interés está en explorar la visión de género que tienen los niños sobre el cuidado; por eso, la pregunta quedó formulada así:

- (6) Quiénes cuidan mejor: ¿los hombres, las mujeres o los dos por igual?

En términos generales, el instrumento goza de una buena consistencia interna (0,82) de acuerdo con la valoración de los expertos. Desde el criterio de los expertos, las preguntas son adecuadas y pertinentes. Las modificaciones de las preguntas permitieron que el trabajo ganara en calidad y solidez.

Tabla 2. Validación de expertos a preguntas de encuestas con docentes

	Adecuada	Pertinente
Eje n.º 1: Prácticas de cuidado		
Sobre la experiencia de cuidado recibida		
1. ¿Te has sentido cuidado? Sí o no, ¿por qué?	0,83	0,83
2. ¿Qué se siente que te cuiden?	0,78	0,78
3. ¿Qué personas han cuidado de ti?	0,83	0,83
4. ¿Cómo han cuidado de ti?	0,89	0,89
5. ¿En qué lugares te has sentido cuidado?	0,83	0,83
Sobre la experiencia de cuidado ofrecida		
6. ¿Cómo cuida de usted mismo?	0,83	0,83
7. ¿Cómo cuida de su familia (pareja, hijos, padres, hermanos, etc.)?	0,89	0,89
8. ¿Cómo cuida de las personas del colegio (compañeros, estudiantes, padres de familia y acudientes, personal de apoyo etc.)?	0,83	0,83
9. ¿Cómo cuida de los extraños o desconocidos?	0,83	0,83
10. ¿Cómo cuida del medio ambiente, animales y plantas?	0,83	0,83
11. ¿Cómo cuida de los enseres y cosas de la casa, del colegio y la ciudad?	0,83	0,83
Sobre la experiencia de cuidado institucional		
12. ¿El LPSGM tiene la responsabilidad de cuidar de usted?	0,83	0,83
13. ¿Cómo el LPSGM cuida de ustedes y sus compañeros?	0,83	0,83
14. ¿Cómo el LPSGM cuida de los niños?	0,89	0,89
15. ¿El Estado tiene la responsabilidad de cuidar de usted?	0,83	0,83
16. ¿Cómo el Estado cuida de ustedes?	0,83	0,83
17. ¿Cómo el Estado cuida de los niños?	0,83	0,83
Sobre la experiencia de cuidado que practican los niños		
18. ¿Cómo cuidan los niños de sí mismos?	0,83	0,83
19. ¿Cómo cuidan los niños de las otras personas?	0,89	0,89
20. ¿Cómo cuidan los niños de su entorno (medio ambiente, los animales, plantas y enseres)	0,89	0,89
Eje n.º 2: Discursos del cuidado		
Sobre la definición de cuidado		
21. ¿Es importante el cuidado? ¿Por qué?	0,89	0,89
22. ¿Qué es cuidado? ¿Cómo lo definiría?	0,83	0,83
23. ¿Ha escuchado hablar de la pedagogía del cuidado? ¿Qué es? ¿Cómo la entiende?	0,83	0,83
24. ¿El cuidado es una práctica masculina o femenina?	0,72	0,72

El cuidado como proceso de enseñanza aprendizaje		
25. ¿El cuidado se puede aprender?	0,83	0,83
26. ¿El cuidado se puede enseñar?	0,83	0,83
27. ¿Cree que somos educados para cuidar? ¿Por qué?	0,83	0,83
El cuidado desde la perspectiva del LPSGM		
28. ¿Cómo entiende la institución el cuidado?	0,83	0,83
29. ¿Hay líneas orientadoras, directrices o criterios en la institución sobre el cuidado? ¿Podría indicarnos?	0,83	0,83
30. ¿En qué documentos están plasmadas estas propuestas sobre el cuidado?	0,83	0,83
31. ¿Considera que es una propuesta conveniente para la institución?	0,83	0,83
32. ¿Esta propuesta han generado algún impacto en la vida de los niños, padres de familia o docentes? ¿Cómo se evidencia?	0,83	0,83
33. ¿Considera que hay alguna relación entre el cuidado y el proyecto de vida?	0,83	0,83
Promedio total	0,83	0,83

Fuente: elaboración propia, 2023.

Al igual que en el instrumento anterior, las preguntas que tuvieron alguna observación por parte de los expertos coinciden con aquellas que están en el rango de “Aceptable”. En consecuencia, se modificó la segunda pregunta así:

(2) ¿Qué siente cuando experimenta o vive una situación de cuidado?

En cuanto a las preguntas 18, 19 y 20, sobre la experiencia de cuidado que practican los estudiantes, los expertos sugieren cambiar la palabra niño de las preguntas 18, 19 y 20 por estudiantes, para que el contexto en el que se aplica la pregunta sea mucho más concreto: los niños del colegio.

Asimismo, sobre la pregunta 24 “¿El cuidado es una práctica masculina o femenina?”, uno de los expertos sugiere revisar si masculino y femenino ayuda en una perspectiva de género y de inclusión. Sin embargo, precisamente lo que se busca revisar es si el cuidado está enmarcado en una perspectiva de género.

En términos generales, el instrumento goza de una buena consistencia interna (0,83). Desde el criterio de los expertos, las preguntas son adecuadas y pertinentes. Las modificaciones de las preguntas permitieron que el trabajo ganara en calidad y solidez.

3.1.1.6. Pilotaje

En este apartado se explica el proceso de pilotaje seguido para los talleres de cartografía social con los estudiantes de tercero y quinto. Según Mayorga et al. (2020), la prueba piloto:

Forma parte de la metodología de investigación que sirve para crear aproximaciones reales de los proyectos de investigación antes de establecer la prueba final. Para que un trabajo precise la recolección de sus datos, debe de tener como antecedente haber realizado una Prueba Piloto (p. 69).

Los objetivos de una prueba piloto son: (1) conocer si los procedimientos para la obtención de datos planteada en la metodología son pertinentes y factibles; (2) examinar el funcionamiento general de los instrumentos en una muestra de participantes con características semejantes a la población objeto de interés, ya que permite detectar, evitar y corregir posibles sesgos y errores en la obtención de los datos (Hickman et al., 2016, p. 2251); y (3) proporcionar entrenamiento a los investigadores, ya que se comprueba el funcionamiento del instrumento en una situación aplicada (Mayorga et al., 2020, p. 69).

En esta línea, la validación de expertos y la prueba piloto se convierten en dos procedimientos indispensables para darle rigor científico y metodológico a la investigación y para tener seguridad en los procedimientos e instrumentos.

Se realizó el pilotaje de los talleres de cartografía con dos niños: una estudiante de tercero y un estudiante de quinto, teniendo en cuenta dos criterios para la elección de los estudiantes: primero, que la prueba fuera aplicada a un niño y a una niña de los grados en que se iba a investigar, de modo que en el pilotaje participaran estudiantes que forman parte de la población objeto de la investigación. Y segundo, se eligieron estudiantes pilosos, espontáneos, abiertos, conversadores, buscando recibir de su parte la mayor retroalimentación posible sobre los procedimientos y los instrumentos.

Con el estudiante de quinto, se efectuó el pilotaje del instrumento del área pública, que corresponde al mapa del colegio. Con la estudiante de tercero, se realizó el pilotaje del área privada, que corresponde al mapa de la casa. El pilotaje se desarrolló en simultaneo.

Estos son los elementos que surgieron de la prueba piloto. En primer lugar, la prueba piloto permitió descubrir que los estudiantes tienen clara la definición de mapa: es una representación de un lugar. Sin embargo, como el problema surge con los ejemplos, ya que identificaron el mapa de Colombia y del continente americano, pero no el de Bogotá, se decide omitir este ejemplo para no

confundir a los estudiantes. En segundo lugar, dado que los estudiantes dedicaron más tiempo del presupuestado para la elaboración del mapa, fue necesario ajustar los tiempos para las actividades, precisando las indicaciones. En tercer lugar, el pilotaje evidenció que las preguntas sobre los lugares y los sujetos de cuidado eran precisas y comprensivas para los estudiantes. En cuarto lugar, el pilotaje permitió hacer conciencia sobre los materiales requeridos para los talleres. En quinto lugar, en el pilotaje se descubrió que los instrumentos tenían algunas inconsistencias o estaban incompletos.

Finalmente, al realizar el análisis de los cartogramas, llamó la atención que la noción de cuidado de los niños estaba asociada a los adultos (papás, profesores, enfermera, etc.). No había ninguna silueta con imágenes de pares (otros niños). Solo se había explorado el cuidado recibido, pero no el cuidado ofrecido. Por esta razón, se decidió incluir un nuevo punto adhesivo, esta vez de color dorado, para que los estudiantes identificaran los lugares y las personas a las que habían ofrecido cuidado. Esta decisión desencadenó otra opción. Se omitió la segunda parte del taller, en la que se preguntaba sobre las dimensiones del cuidado, por dos razones: primero, porque al hablar del cuidado ofrecido aparecen tácitamente las dimensiones del cuidado; segundo, porque en la entrevista semiestructurada que se realizó con los estudiantes hay preguntas que abordan las dimensiones del cuidado. En este sentido, el mapa funciona como pretexto para hablar con los niños sobre la noción de cuidado.

3.1.1.7. Corrección de los instrumentos

De acuerdo con las sugerencias dadas por los expertos y considerando los resultados en ejercicio de pilotaje, se procedió a realizar las correcciones de los instrumentos con la finalidad de lograr la mayor calidad y la confiabilidad en la recolección de información.

3.1.1.8. Población

Los talleres de cartografía social se realizaron con los estudiantes de los cursos tercero y quinto del LPSGM por tres razones: en primer lugar, porque estos estudiantes ya llevan algún tiempo en la institución y han hecho parte de los procesos formativos propios. La segunda razón hace referencia particularmente a que en estas edades (8, 9 y 10 años) los niños son abiertos y espontáneos, pero sin tener las dinámicas de la preadolescencia, que implican otras reglas de juego.

Finalmente, porque el ICFES aplica las pruebas Saber a estos dos grados, en las cuales se evalúa el desarrollo de las competencias de los estudiantes según los estándares básicos de competencias de Ministerio de Educación, lo cual posibilita identificar cómo el cuidado ayuda en el desarrollo de competencias ciudadanas, que es uno de los componentes de dichas pruebas.

Para el momento de esta investigación, el grado tercero se conformaba por 17 estudiantes: 11 niñas, 64,8 % de la población, y 6 niños, 35,2 %. El promedio de edad era de 7,85 años. Por su parte, el grado quinto contaba con 23 estudiantes: 12 niñas, 52,1 % de la población, y 11 niños, 47,9 %. El promedio de edad era de 9,85 años. La muestra del taller de cartografía del área pública quedó compuesta por dos niños y dos niñas de grado tercero y por tres niñas y un niño de grado quinto. La muestra del taller de cartografía del área privada quedó compuesta por dos niñas y un niño de tercero y por dos niñas y un niño de quinto. Los criterios de selección fueron los siguientes: (1) firma del consentimiento informado por parte de los padres, (2) mismo número de niños y niñas (en la medida de las posibilidades) y (3) el azar, para respetar la naturalidad de la información.

3.1.2. Entrevistas semiestructuradas

3.1.2.1. Elementos preliminares

En este apartado se aborda el sentido de entrevista semiestructurada, la pertinencia de esta técnica en la investigación y sus ejes temáticos. La entrevista es una conversación; es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas (Denzin y Lincoln, 2005, p. 643). Es la técnica, en investigación cualitativa, que permite recolectar datos basados en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes de los participantes (Vargas, 2012, p. 120). La entrevista semiestructurada privilegia la información cualitativa a través de preguntas abiertas contenidas en una guía temática general desglosada en subtemas, por eso, las respuestas no están condicionadas (Vargas, 2012, p. 124). En este tipo de entrevista, el investigador es el instrumento de investigación que descubre que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio (Flick, 2007, p. 95).

La pertinencia de esta técnica radica en que brinda la posibilidad de profundizar en las percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes de los estudiantes, representadas en los cartogramas. Los dibujos que los estudiantes realizan tienen una riqueza inmensa que la entrevista ayuda a descubrir y entender. Asimismo, escuchar a los estudiantes sobre el sentido de sus dibujos,

permite ir directamente a las fuentes para no interpretar de forma equivocada. En este sentido, la entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia de que se escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice (Vargas, 2012, p. 123).

Finalmente, las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los estudiantes de tercero y quinto giraron en torno a cuatro ejes temáticos: (1) los sujetos del cuidado, (2) los ambientes del cuidado, (3) las formas del cuidado y (4) las razones por las que se cuida. Estos ejes temáticos fueron aplicados tanto al área pública como al área privada y permitieron una aproximación a los discursos y prácticas del cuidado presentes en la vida de los estudiantes de la institución (ver anexo 1).

3.1.2.2. ¿Cómo se desarrollaron las entrevistas con los estudiantes?

3.1.2.2.1. Condiciones iniciales

La entrevista tuvo lugar en la rectoría de la institución por dos razones: en primer lugar, porque es un espacio amplio, tranquilo y que cuenta con un mobiliario cómodo; en segundo lugar, porque es un lugar visible tanto para los que están dentro como para los que se encuentran fuera. Ante todo, se buscó que el espacio fuera un lugar que generara condiciones de respeto, tranquilidad e intimidad para los estudiantes (Létourneau, 2007, p. 169).

Los materiales para realizar la entrevista fueron el instrumento n.º 1, que corresponde al cartograma realizado por los niños, un teléfono celular, una hoja con el protocolo de la entrevista, un cuaderno de apuntes y un esfero. El cartograma fue fundamental en la entrevista debido a que los temas elegidos siempre tenían una referencia al mapa. El proceso de grabación se realizó a través de un celular con su aplicación de grabadora de voz. La hoja con el protocolo de la entrevista contribuyó a darle un buen ritmo a la conversación. El conocimiento de los materiales de la entrevista, el cuestionario y el manejo de los equipos para registrar la información evidencian el trabajo de preparación del encuentro (Létourneau, 2007, p. 171). Finalmente, el cuaderno y el esfero facilitaron la toma de algunas notas durante la entrevista y después de la misma. Las notas recolectadas durante la grabación se utilizaron como recurso mnemotécnico para tener presente aquello que luego no se podía percibir al escuchar la grabación. Asimismo, las notas tomadas al finalizar la grabación funcionaron como soporte para tener presentes las impresiones generales del comportamiento y la interacción de los estudiantes, así como para destacar aquellos elementos más característicos de lo escuchado.

3.1.2.2.2. Entrevistas

Las catorce entrevistas, que corresponden al mismo número de cartogramas, se desarrollaron en dos jornadas. La extensión promedio de cada entrevista fue de 7 minutos con 18 segundos. Dado que los entrevistados fueron niños, sus respuestas se caracterizaron por ser concretas y sucintas. Esto permitió que, al ser una entrevista semiestructurada, se formularan otras preguntas, que no estaban contenidas en el protocolo, con el fin de ayudar a aclarar las ideas y las referencias. Para efectos prácticos, se considera que fue un tiempo prudencial para trabajar con un niño y mantener su concentración.

En cada una de las entrevistas se mantuvo el siguiente protocolo.

- **Saludo y entrega del mapa:** recepción de cada uno de los niños en la puerta de la rectoría, saludo, ubicación en la silla preparada y entrega del mapa que posteriormente habían dibujado.
- **Explicación de la actividad:** antes de comenzar la grabación, se les explicó que el objetivo de la actividad era charlar sobre el mapa que habían dibujado; luego se les comentó sobre los instrumentos utilizados para la grabación (celular y computador).
- **Marcación de la entrevista:** para la marcación de la entrevista, se utilizó la siguiente información: lugar y fecha de la entrevista, nombre del entrevistado, curso, edad, número interno, tipo de área y lugar de la entrevista (Létourneau, 2007, p. 171).
- **Razones de la entrevista:** se dejó explícito en la grabación el objetivo de la entrevista: dialogar sobre el mapa realizado.
- **Consentimiento informado:** se les indicó a los participantes que sus padres de familia estaban enterados de la actividad y la habían autorizado; acto seguido, se les preguntó si estaban de acuerdo en conversar sobre los dibujos.
- **Cuerpo de la entrevista:** se siguieron los temas y las preguntas de acuerdo con el protocolo.
- **Agradecimiento y despedida:** al final de la entrevista, se les agradeció la dedicación puesta en los dibujos y el tiempo para conversar. Létourneau (2007) considera que la buena educación es una regla fundamental de una entrevista, dado que los entrevistados revelan amplios contenidos de su saber sin obtener nada en contraprestación (p. 170).

3.1.2.3. Pilotaje

El pilotaje de la entrevista se realizó con una estudiante de tercero, quien también había participado del pilotaje de los cartogramas. Esto permitió mantener la continuidad del proceso. Antes de la prueba piloto, se resolvieron dos elementos: primero, se ejecutaron unas pruebas técnicas con los instrumentos de grabación para comprobar su correcto funcionamiento y, segundo, se elaboró un protocolo que permitiera marcar adecuadamente la entrevista para, como lo dice Létourneau (2007), posibilitar la eficacia del análisis (p. 175). El objetivo es que los cartogramas, las entrevistas y las transcripciones contengan el mismo código para identificarlos claramente. El código fue indicado anteriormente.

Del ejercicio de pilotaje se concluyó que las preguntas “¿quién cuida de ti en el colegio/casa?” y “¿cómo cuidan de ti en el colegio/casa?” resultaban redundantes, ya que, cuando se expresaban las historias de los dibujos, aparecían los sujetos y las formas del cuidado sin necesidad de interrogar. En segundo lugar, en el pilotaje se evidenció la necesidad de una herramienta que ayude en la transcripción simultánea. La transcripción hace más fácil el análisis de la información (Létourneau, 2007, p. 174), dado que las ideas están a la mano y se pueden subrayar.

De acuerdo con los resultados del ejercicio de pilotaje, se procedió con las debidas correcciones de los instrumentos, con la finalidad de lograr la mayor calidad y la confiabilidad en la recolección de información.

3.2. Docentes

El trabajo con los docentes se llevó a cabo por medio de una encuesta en un formulario de Google que realizaron de manera personal y privada.

3.2.1. ¿Qué es la encuesta?

Según Hernández (2012), la encuesta es la técnica más empleada en las investigaciones realizadas en las ciencias sociales. Se utiliza para recolectar información de personas respecto a características, opiniones, creencias, expectativas, conocimiento, conducta actual o conducta pasada (p. 25). Recolecta datos a partir de un conjunto de preguntas respecto de una o más variables

a medir. Privilegia la información de tipo cuantitativa, debido a que sus preguntas son cerradas, pero también con opción de preguntas abiertas. Implica un cuestionario predeterminado que mide las variables conceptuales del problema de investigación; por eso, el nivel de estructuración de la guía es alto.

3.2.2. ¿Por qué se eligió esta técnica?

Originalmente el trabajo con los docentes se quería abordar desde un grupo focal. El grupo focal se caracteriza por ser un grupo de discusión que posibilita el diálogo sobre un asunto en especial, vivido y compartido mediante experiencias comunes, a partir de estímulos específicos para el debate que reciben los participantes (Silveira et al., 2015, p. 2). Sin embargo, debido al rol del investigador como rector de la institución, lo cual implica un vínculo laboral, se optó por aplicar la encuesta. La razón de esta decisión fue salvaguardar la espontaneidad y transparencia de los datos. La encuesta, por el contrario, permitió recolectar datos de los docentes respecto del cuidado sin ninguna presión o prevención, ya que su participación fue de manera anónima. El anonimato posibilita la espontaneidad de los datos.

3.2.3. Elaboración de la encuesta

El proceso de elaboración fue el siguiente. En primer lugar, se definieron teóricamente las variables por investigar. Estas variables surgen de los objetivos de la investigación: analizar las prácticas y discursos sobre el cuidado. Luego de cada variable, se definieron unos subtemas y unas preguntas que ayudaran a los docentes a narrar sus prácticas y discursos sobre el cuidado (ver anexo 2). Estas preguntas se llevaron a un formulario de Google distribuido de la siguiente manera: en la primera sección, se consignó la información básica de la investigación: título, razones de la investigación y relevancia, así como la razón por la que era importante la visión de los docentes, buscando que ellos tuvieran de primera mano la información de la investigación. En la segunda sección, se presentó el consentimiento informado, subrayando que la información sería confidencial. En la tercera sección, se condensaron las preguntas sobre las prácticas del cuidado. En la cuarta sección, se plantearon las preguntas sobre los discursos del cuidado. Y se finalizó con una sección de agradecimientos.

3.2.4. Pilotaje

La prueba piloto se realizó con una docente de la institución. Esto aseguró precisamente que la muestra del pilotaje tuviese características semejantes a la población objeto de interés (Hickman et al., 2016, p. 2251). Se tomaron en cuenta como criterios para la elección de la docente su experiencia de varios años en la institución, su buena relación con los estudiantes, además de ser pilosa, espontánea, abierta y conversadora. El pilotaje tuvo dos momentos: el trabajo personal de la docente diligenciando el formulario de Google y un encuentro con el investigador para dialogar sobre la experiencia y presentar las sugerencias correspondientes.

Estos fueron los elementos que surgieron del pilotaje. Primero, corrección de algunas palabras mal escritas (corrección de estilo). Segundo, cambiar el título de la sección “Sobre la experiencia de cuidado recibida” a “Sobre la experiencia de cuidado recibida a lo largo de su vida”. Y tercero, la docente señaló que, aunque el formulario es amigable y preciso, es necesario indicarles a los colegas que deben dedicarle entre 25 y 30 minutos.

3.2.5. ¿Cómo se desarrolló la encuesta con los docentes?

La facilidad que ofrece un formulario en Google es su posibilidad de ser resuelto desde cualquier lugar y en cualquier momento, basta con tener un dispositivo (celular, tableta o computador) y una conexión a internet, criterios que fueron tenido en cuenta para con los docentes. En este sentido, se compartió mediante correo electrónico el enlace al formulario. Asimismo, se brindó la posibilidad de charlar con cada uno para solicitarles su ayuda y agradecerles de antemano, ya que, como dice Létourneau (2007), los entrevistados revelan amplios contenidos de su saber sin obtener nada en contraprestación (p. 170). En este orden de ideas, concertamos un tiempo prudencial para resolver el formulario. Efectivamente, los docentes fueron receptivos y diligentes con su labor.

3.2.6. Población

El equipo docente de la institución está conformado por veintidós personas; seis hombres y dieciséis mujeres. Los postulados para la encuesta fueron los profesores directamente implicados en la formación de los niños de tercero y quinto de primaria, es decir, aquellos que tenían a cargo

las materias de estos cursos (diez docentes). De este número se eligieron seis: tres hombres y tres mujeres, dado el interés por tener la visión de género respecto del cuidado.

El criterio de elección de los docentes fue por conveniencia. Como se buscaba tener el mismo número de hombres y mujeres, necesariamente quedaron los tres profesores hombres (Ciencias Naturales, Educación Física y Tecnología); las tres profesoras mujeres fueron elegidas apelando al criterio de antigüedad en la institución (Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Artística). Las otras docentes estaban recién llegadas a la institución.

La muestra elegida para la encuesta corresponde al 27,2 % de toda la población docente, pero representa el 60 % de los que interactúan directamente con los niños de tercero y quinto en las clases. A nivel de género, las docentes mujeres de la muestra representan el 18,7 % (3/16), los docentes hombres representan el 50 % (3/6).

3.3. Entrevista a una madre de familia

Con los padres de familia se optó por realizar una entrevista semiestructurada a una mamá de uno de los estudiantes del colegio. Partiendo de que la entrevista es una conversación, se buscó entablar un diálogo para descubrir las percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes sobre el cuidado, sobre sus discursos y sus prácticas. Asimismo, la entrevista sirvió de pretexto para un acercamiento a la familia y así confrontar, en campo, las dinámicas del cuidado.

La entrevista se llevó a cabo directamente en el apartamento de la familia. Para llegar a esta estancia, hubo un diálogo previo con la mamá de uno de los estudiantes que participaron en los talleres de cartografía y en la entrevista. Se socializó con ella la investigación y se logró su colaboración. Antes de comenzar la entrevista, se le compartió el esquema, los tópicos generales y las preguntas, de forma que los conociera de antemano (ver anexo 2). La entrevista fue de 19 minutos con 28 segundos. Al finalizar la entrevista, se codificaron los archivos de audio y el adelanto de la transcripción en Word. El procedimiento de la transcripción fue similar al de las entrevistas con los estudiantes.

Básicamente, el criterio de elección de la mamá fue: primero, que hiciera parte de la institución; segundo, que fuera madre de uno de los niños que realizaron el taller de cartografía social y la entrevista, y tercero, que contara con el tiempo y la disposición.

4. Resultados y análisis de los datos

4.1. Análisis de la encuesta de los docentes

A continuación se expone el análisis de la encuesta realizada a los docentes de la institución. Este trabajo se aborda desde dos grandes categorías: las prácticas y los discursos de cuidado. El análisis de las prácticas de cuidado se tomó desde cuatro tópicos: la experiencia de cuidado recibida, la experiencia de cuidado ofrecido, la experiencia de cuidado institucional y la experiencia de cuidado que practican los estudiantes del LPSGM. Por otra parte, el análisis de los discursos de cuidado se abordó desde tres tópicos: la definición de cuidado, el cuidado como proceso de enseñanza-aprendizaje y el cuidado desde la perspectiva del LPSGM. Cada uno de los tópicos presenta de manera general las consideraciones de los docentes, expresadas en las encuestas, las coincidencias y los elementos que emergen como novedosos.

4.1.1. Las prácticas de cuidado

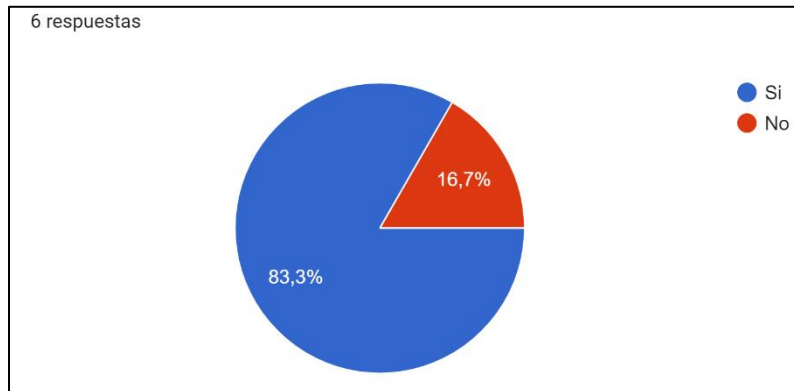
Para realizar el análisis de las prácticas de cuidado de los docentes, resulta muy oportuno tener como soporte la categoría de práctica pedagógica de Bernstein propuesta en el marco teórico. Si el sociólogo británico considera que la lógica interna de las prácticas pedagógicas se constituye como un sistema de reglas (Bernstein, 2000, p. 21), resulta válido descubrir en las prácticas de cuidado que utilizan los docentes cuáles son esos sistemas de reglas que las regulan. En el caso concreto de esta investigación, esos sistemas de reglas de las prácticas del cuidado se han venido construyendo durante toda la vida, ya que el cuidado es una experiencia recibida y ofrecida en la casa y en el colegio. Las experiencias del cuidado se convierten en el sistema de reglas para las futuras prácticas de cuidado. Asimismo, si el estilo de las prácticas pedagógicas depende del agente, es apropiado analizar el estilo de las prácticas de cuidado que utilizan los docentes.

4.1.1.1. Sobre la experiencia de cuidado recibida a lo largo de la vida

La mayoría de los encuestados reconoce haberse sentido cuidado en algún momento de su vida. El cuidado es vital. Es una necesidad básica. Hunde sus raíces en la vulnerabilidad de la persona; desde el nacimiento hasta la muerte se tiene la necesidad de ser cuidado (Vázquez et al., 2012, p. 9). Sin embargo, como lo dice Pulido (2014), muchas personas hoy en día sienten que

nadie se preocupa por ellas (que nadie las cuida) (p. 26). Precisamente esto se evidencia en la muestra encuestada.

Figura 4. ¿Te has sentido cuidado?



Fuente: elaboración propia, 2023.

Lo que siente una persona cuando experimenta una acción de cuidado tiene que ver con sentirse importante/valiosa para otras personas. Por esto, cuando alguien cuida de otra persona, esa persona se siente tranquila y segura. En palabras de Vázquez et al. (2012) el cuidado lo entendemos como aquello a lo que dirigimos nuestra atención y esfuerzo, aquello que nos ocupa y preocupa (p. 11).

Los docentes identifican que hay tres grupos de personas que los han cuidado: los padres (abuelos), la pareja y los amigos. Estas personas comparten con los docentes un vínculo emocional muy fuerte y, por lo tanto, un desplazamiento emocional. Entiéndase por desplazamiento emocional cuando la energía motivacional fluye hacia los otros y sus proyectos (Pulido, 2014, p. 31, citando a Noddings, 1992, p. 16). En este sentido, los docentes sienten que los cuidan cuando “están pendientes/se interesan por ellos”. El cuidado es entonces un acto de atención, preocupación e interés. Cuidar es estar pendiente del bienestar del otro.

Finalmente, los docentes indican que se han sentido cuidados en la casa y el trabajo. La casa claramente es el referente del cuidado. Sin embargo, es valioso descubrir que ellos experimentan el cuidado en su lugar de trabajo. Están reconociendo en el trabajo un espacio en el que los valoran y los cuidan. Una muestra de esto es que algunos de ellos, terminado su horario laboral, permanecen en las instalaciones de la institución realizando acciones propias de su labor, como también otras actividades: hablar con sus compañeros, hacer un rato de deporte o compartir el almuerzo. En este sentido, es de considerar que todos los espacios laborales deben esforzarse

por hacer sentir la experiencia de cuidado. En este punto se coincide con Vázquez et al. (2012) cuando consideran que “la educación para el cuidado tendrá por objetivo el desarrollo de competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, laboral comunitaria, técnica, cultural, doméstica, recreativa y espiritual” (p. 11).

4.1.1.2. Sobre la experiencia de cuidado ofrecida

El cuidado es una acción que se ofrece a sí mismo, a los demás y al entorno. En este apartado se analizan estas dimensiones. En primer lugar, el cuidado de los docentes por sí mismos gira en torno a tener una vida saludable desde el ámbito físico y emocional; a nivel físico, una sana alimentación, actividad física y frecuentar el médico; a nivel emocional, amor propio, procurando tener estabilidad emocional que se refleje en espacios de tranquilidad y paz. Después de la pandemia, se agudizó la salud mental; por esta razón, es imperante discutir que el cuidado implica y abarca la salud mental y emocional de los sujetos. La educación para el cuidado debe tomarse en serio la formación del afecto y las emociones (Vázquez et al., 2012, p. 43).

En segundo lugar, el cuidado de los docentes por su familia se expresa en el “estar pendientes” de sus necesidades físicas y emocionales. Cuando hablan de las necesidades físicas, se hace referencia a velar por satisfacer las necesidades básicas, como alimento, techo, educación, etc. Por su parte, las necesidades emocionales tienen que ver con estar presentes, con escuchar y dialogar. Estar pendiente del otro es un acto de preocupación por su bienestar.

En tercer lugar, los docentes cuidan de las personas del colegio cuando los ayudan poniendo al servicio de los otros sus habilidades para responder a las necesidades presentes. Asimismo, cuando despliegan cualidades propias de su ser docente: comunicación asertiva, orientación, enseñanza de valores, relaciones cordiales y acompañamiento.

En cuarto lugar, cuidan de los extraños o desconocidos cuando se presenta una necesidad que amerite la ayuda. Sin embargo, no hay una disposición a cuidar de los desconocidos y extraños. Aquí hay una tensión latente ya que ayudar a los desconocidos genera temor y desconfianza. La presencia de habitantes de calle en el sector genera dichas sensaciones, además de resistencia entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, se puede considerar lo que Vázquez et al. (2012) plantean respecto al cuidado de los extranjeros y los distantes:

Desde la perspectiva de la ética del cuidado, la moralidad se aprende, tiene su origen y se demuestra en los grupos de personas con las cuales establecemos relaciones cara a cara; si

estas primeras relaciones de confianza y cuidado se establecen de forma satisfactoria, estaremos preparados para el cuidado de personas más alejadas y, en definitiva, de la humanidad (p. 43).

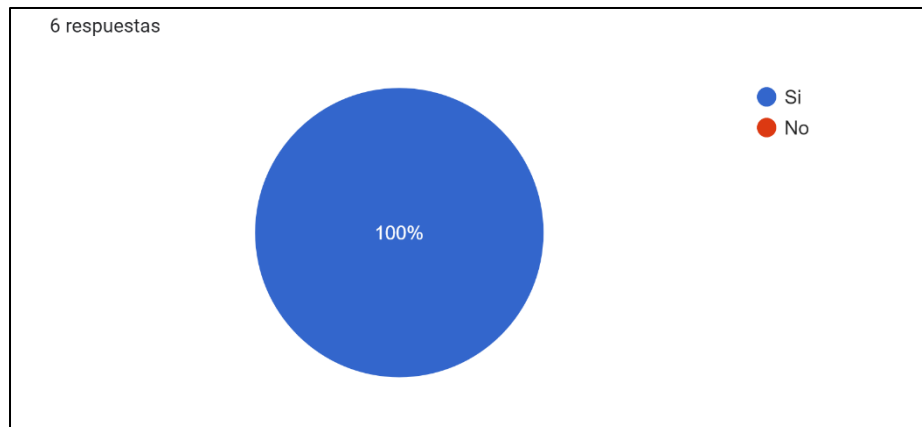
En quinto lugar, los docentes cuidan del medio ambiente, los animales y las plantas haciendo prácticas de reciclaje y dando un buen uso a los recursos naturales que poseen (cerrando el grifo del agua, apagando las luces, reduciendo el consumo de recursos). No obstante, uno de los docentes considera que lo hace desde su asignatura. Esto se considera interesante, ya que las asignaturas pueden ser un espacio de aprendizaje del cuidado. A través de estas, es posible ayudar a que los niños desarrollen múltiples competencias para el cuidado. De la escuela se espera que contribuya a la formación de las competencias de las personas, de modo que puedan participar plenamente en la vida y en la cultura de la sociedad (Vázquez et al., 2012, p. 59).

Por último, los docentes cuidan de los enseres y cosas de la casa, del colegio y la ciudad, dándoles un buen uso y manteniéndolas en buenas condiciones de aseo. El cuidado se expresa en el orden, la estética y la limpieza. La enseñanza del valor del cuidado, la limpieza y el orden de los objetos personales y comunes facilita la creación de ambientes agradables (Vázquez et al., 2012, p. 68). En consecuencia, se resaltan las razones por las que los cuidan: entienden que les aportan bienestar, que les aportan un servicio, que les ayudan en el desarrollo de su vida como ciudadanos.

4.1.1.3. Sobre la experiencia de cuidado institucional

Se hace una referencia al cuidado institucional debido al movimiento conceptual y práctico que va teniendo la noción de cuidado, ya que ha dejado de hacer parte únicamente del área privada de los sujetos para convertirse en una noción que implica el desarrollo de políticas públicas y privadas, es decir, que se va ubicando en el área pública de los sujetos y las sociedades. En este sentido, es valiosa la visión que tienen los docentes respecto del cuidado visto desde las instituciones: el colegio y el Estado. Claramente identifican que para el colegio y el Estado las personas son sujetos de cuidado.

Figura 5. ¿Considera que el LPSGM tiene la responsabilidad de cuidar de usted?



Fuente: elaboración propia, 2023.

Los docentes consideran que el LPSGM tiene la responsabilidad de cuidarlos; debe cuidarlos, ya que ellos hacen parte de la comunidad, del equipo de trabajo. Parece que la ventaja de pertenecer a una comunidad o equipo es que este ofrece protección y arropa a sus miembros. Asimismo, aparece la noción de cuidado como una obligación legal y moral. El empleado debe ser cuidado por su empleador. En este sentido, surge un planteamiento interesante: ¿el cuidado es una obligación o es un acto libre? Se sugiere esta pregunta dado que, cuando se habla del cuidado desde los sujetos, se dice que está mediado por la libertad y expresado en el interés y preocupación por el bienestar del otro. Sin embargo, cuando el cuidado es visto desde las instituciones, las reglas de juego cambian: el cuidado ya no es opcional o libre, sino que implica una cierta obligación.

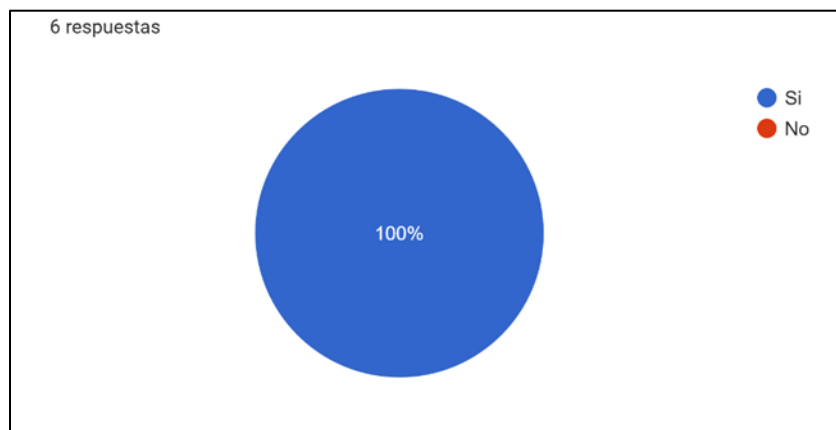
En este orden de ideas, los docentes consideran que el LPSGM los cuida a través de tres prácticas: primero, genera un ambiente acogedor, tranquilo y en paz, concretado en el estado de las instalaciones y enseres, así como en un lugar limpio y aseado. Segundo, es puntual con el pago de las obligaciones administrativas: sueldos, salud, caja de compensación familiar, etc. Y tercero, proporciona los materiales necesarios para el desempeño de la labor docente. En resumen, un buen ejercicio administrativo en el colegio es expresión del cuidado.

Los docentes consideran que el LPSGM cuida de los estudiantes mediante dos prácticas: contratando el personal capacitado para responder a las necesidades de los estudiantes (personal docente, administrativo y de servicios) y manteniendo el buen estado de las instalaciones (limpieza, mantenimiento).

Por otro lado, los docentes consideran que el Estado tiene la responsabilidad de cuidarlos. El Estado cuida del docente cuando garantiza que las entidades cumplan con sus responsabilidades, es decir, vigilando que los aportes por impuestos se utilicen correctamente y velando por el cuidado y correcto funcionamiento de los bienes y servicios para los ciudadanos. Sin embargo, uno de los encuestados expresa que el Estado no garantiza el cuidado de su persona.

Asimismo, el Estado cuida de los niños garantizando el cumplimiento de sus derechos, esto es, proporcionando espacios de servicios básicos para el cuidado de los niños: educación, salud y recreación.

Figura 6. ¿El Estado tiene la responsabilidad de cuidar de usted?



Fuente: elaboración propia, 2023.

4.1.1.4. Sobre la experiencia de cuidado que practican los estudiantes del LPSGM

Como un interés de esta investigación es conocer la percepción de los docentes sobre las prácticas de cuidado que realizan los estudiantes, se hace un enfoque en las prácticas que utilizan con ellos mismos, con las otras personas y con el entorno.

Los docentes piensan que los estudiantes cuidan de sí mismos cuando: primero, entienden y aprenden sobre la importancia del cuidado y, segundo, cuidan de los propios bienes (útiles, uniformes, lonchera, etc.), se comunican con sus padres y les piden ayuda, se alimentan adecuadamente y hacen ejercicio.

Los estudiantes cuidan de las otras personas en el colegio cuando generan espacios de sana convivencia basados en el trato respetuoso, que implica ponerse en el lugar del otro. Aunque para uno de los docentes el sistema de cuidado de los estudiantes se basa en preocuparse por su mejor amigo.

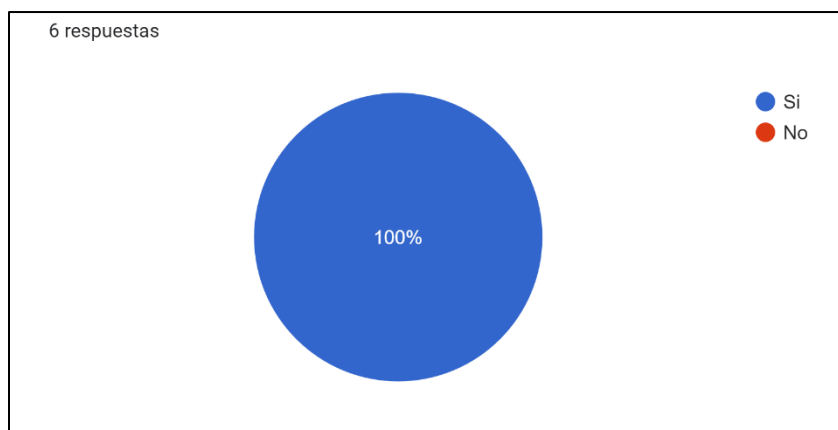
Finalmente, los docentes plantean que los estudiantes cuidan de su entorno cuando hacen buen uso de los recursos naturales e institucionales. No obstante, uno de ellos considera que los estudiantes cuidan de su entorno no por voluntad propia, sino por direccionamiento docente. Esto es interesante, ya que evidencia que el cuidado no es una realidad que esté anclada con firmeza en los estudiantes. El proceso de aprender a cuidar pasa por el direccionamiento.

4.1.2. Los discursos de cuidado

Para realizar el análisis de los discursos de cuidado de los docentes me resulta muy oportuno nuevamente tener como soporte la categoría de discurso pedagógico de Bernstein propuesta en el marco teórico. El sociólogo británico entiende el discurso pedagógico no como un contenido, sino como un principio. Es el principio por medio del cual los discursos son apropiados y relacionados entre sí para efectos de su transmisión y aprendizaje selectivo. En este sentido, analizar los discursos del cuidado de los docentes permitirá entender si el cuidado es un principio o un contenido. En la medida en que docentes, estudiantes y padres de familia entiendan el cuidado como un principio que ordena los discursos de una institución, se lograrán procesos de producción, reproducción y transformación de la cultura (Bernstein et al., 1990, p. 122). El ideal es hablar de una cultura del cuidado.

4.1.2.1. Sobre la definición de cuidado

Figura 7. ¿Es importante el cuidado?

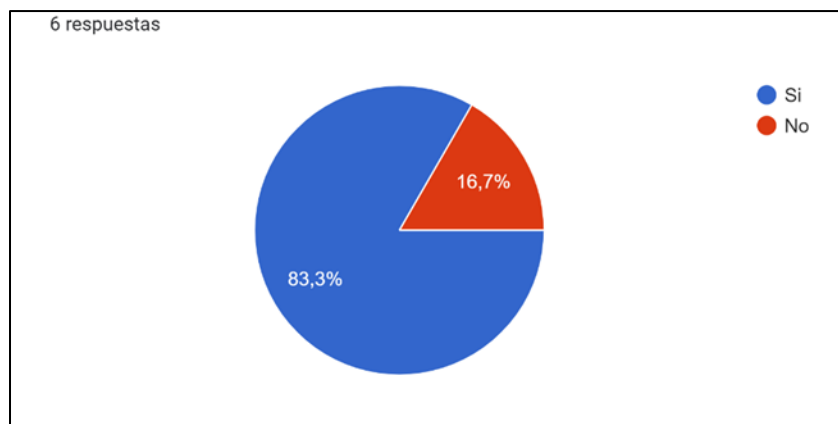


Fuente: elaboración propia, 2023.

Los docentes estiman que el cuidado es importante por dos razones: primera, porque produce mejores seres humanos; mejora la existencia en cuanto que ayuda en el progreso y crecimiento del individuo y de sus cualidades humanas. En esta línea, los docentes coinciden con Vázquez et al. (2012) porque una sociedad democrática implica seres humanos capaces de cuidar y ser cuidados. El cuidado crea un capital social capaz de construir sociedades a la altura de la dignidad humana (p. 13).

La segunda razón radica en que el cuidado es fundamental para asegurar la vida y ayudar en la conservación. Sin cuidado, la humanidad perece, se destruye. Es necesario el cuidado para la supervivencia inicial y en todas las etapas de la vida individual y colectiva (Vázquez et al., 2012, p. 17). De este mismo modo, los docentes definen el cuidado como una acción humana para proteger o salvaguardar algo sobre lo que recae un interés. Tiene una doble dinámica: cuidado recibido y cuidado ofrecido. Con esto, es una acción que favorece el bienestar individual y colectivo. Esta definición, trabajada desde lo empírico, coincide (en gran medida) con los elementos sugeridos por los autores que se citan en esta investigación.

Figura 8. ¿Ha escuchado hablar de la pedagogía del cuidado?



Fuente: elaboración propia, 2023.

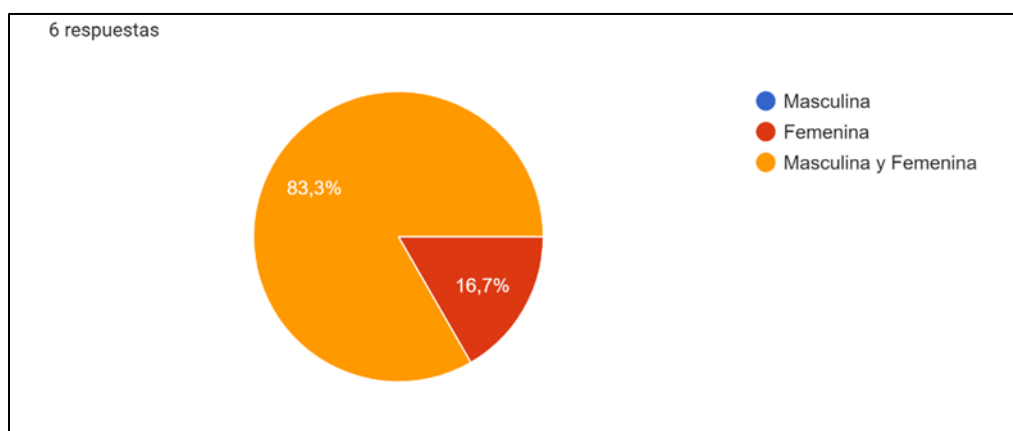
Con relación a la pedagogía del cuidado, la mayoría de los docentes ha escuchado de esta noción. La definen como las acciones y estrategias para aprender a cuidar de sí, del otro y del entorno. Aunque coinciden en algunos elementos, es conveniente rescatar la definición que hace Pulido (2014) sobre la pedagogía del cuidado:

El cuidado además de ser una actitud de preocupación positiva por el aprendizaje y por el bienestar del otro, es, ante todo, un ambiente educativo que permite que las personas se

desarrollen de la mejor manera y puedan conocer, producir y contribuir al aprendizaje de los demás y al desarrollo de la ciencia. En otras palabras, el cuidado es una estrategia educativa que favorece ambientes con un matiz pedagógico (p. 16).

El cuidado, aunque en algún momento se destacó por ser una práctica femenina que beneficiaba a la sociedad y al ecosistema, en la actualidad, es una práctica universal sin distinción de género. Todos pueden cuidar de otros. Así lo consideran la mayoría de los docentes encuestados. Sin embargo, sigue apareciendo, en menor medida, que el cuidado es una práctica asociada a lo femenino.

Figura 9. ¿El cuidado es una práctica masculina, femenina o masculina y femenina?



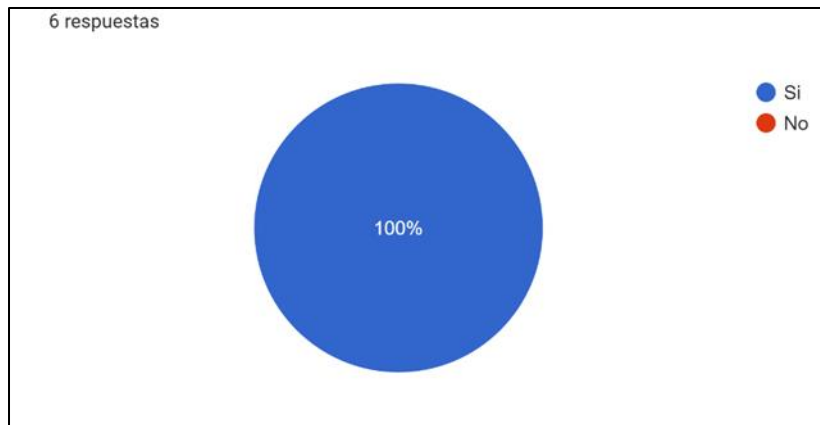
Fuente: elaboración propia, 2023.

El anhelo de construir una sociedad con nuevos criterios implica proponer el cuidado como una práctica que no esté ligada a un género. No es que los hombres o las mujeres cuiden mejor. Tanto hombres como mujeres deben desarrollar competencias necesarias para cuidar de otros. A esto se hace referencia cuando se propone el cuidado como una práctica universal. De igual modo, la percepción de la mayoría de los docentes gira en torno a esta idea. La problematización del cuidado ha llevado a plantearse cuestiones sobre la dicotomía que separan lo masculino de lo femenino, lo público y lo privado. El objetivo, entonces, es proponer las prácticas de cuidado como bien público, como un asunto de responsabilidad pública para toda la ciudadanía (Vázquez et al., 2012, p. 16).

4.1.2.2. El cuidado como proceso de enseñanza-aprendizaje

A continuación se analizan las consideraciones de los docentes respecto del cuidado como un proceso de enseñanza-aprendizaje.

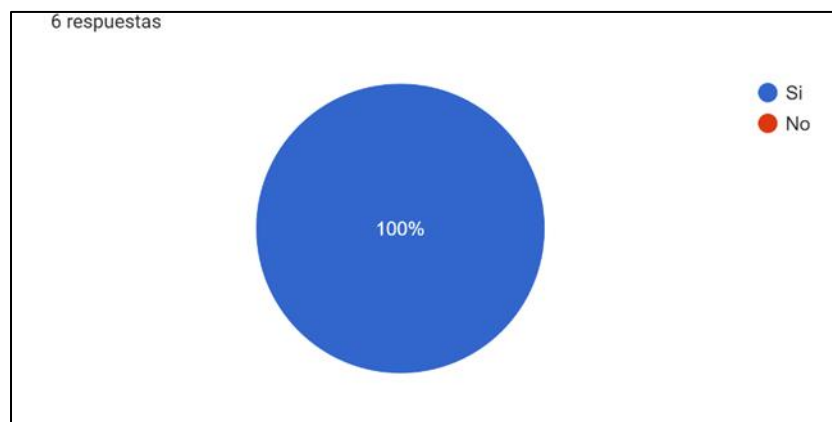
Figura 10. ¿El cuidado se puede aprender?



Fuente: elaboración propia, 2023.

El cuidado se puede aprender porque va unido al proceso de desarrollo del ser humano. En la medida en que el ser humano se desarrolla, va aprendiendo formas de cuidado a través del proceso de imitación. Al tener la experiencia de sentirse valorado, cuidado y protegido, se tiene la posibilidad de reproducir esas mismas acciones. Según Noddings (1984, p. 22), citada por Pulido (2014), las personas aprenden a cuidar cuando participan de relaciones de cuidado (p. 34). Como el cuidado se aprende haciendo, la idea es que se convierta en una acción habitual.

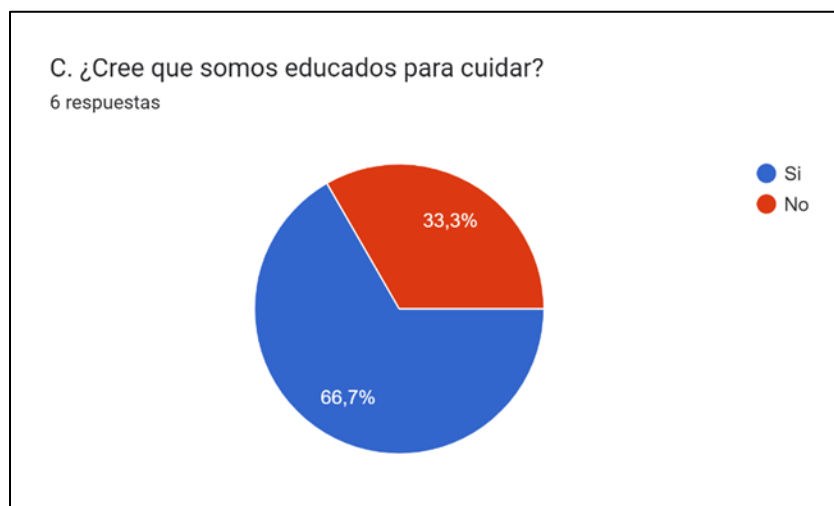
Figura 11. ¿El cuidado se puede enseñar?



Fuente: elaboración propia, 2023.

Por otro lado, frente a la pregunta ¿cómo se enseña el cuidado?, la respuesta de los docentes es unánime: se enseña con el ejemplo. En este punto, los docentes coinciden con los teóricos. Por ejemplo, si un niño tiene un modelo apropiado a seguir, se compromete en la práctica y poco a poco comienza a actuar con cuidado (Pulido 2014, p. 34). Sin embargo, la capacidad de cuidado de una persona depende de que haya vivido una experiencia adecuada como receptor de cuidados (Noddings, 1984, pp. 179-182, citada por Pulido 2014, p. 34).

Figura 12. ¿Cree que somos educados para cuidar?



Fuente: elaboración propia, 2023.

En este orden de ideas, algunos consideran que el ser humano es educado para cuidar, otros no. Se es educado para cuidar, dado que los diferentes escenarios sociales que se comparten (colegio/educación, la empresa, la familia) ofrecen herramientas que posibilitan esta práctica. Asimismo, es una acción que va implícita en el crecimiento y el desarrollo humano, porque va unida al ejemplo y las experiencias cotidianas. Sin embargo, hay signos que evidencian una falta de educación para cuidar; algunas personas no cuidan del entorno ni de las otras personas, simplemente velan por sus intereses, sin pensar en los otros.

4.1.2.3. El cuidado desde la perspectiva del LPSGM

Desde la perspectiva del LPSGM, los docentes entienden el cuidado como un principio básico para ser partícipe de una comunidad, una política institucional que vela por el bienestar

personal y colectivo del colegio, una capacidad de responder a las necesidades presentes de los estudiantes en todas sus dimensiones y una obligación laboral/moral.

Estos principios y políticas institucionales están consignadas en el PEI, el manual de convivencia (los valores institucionales), los proyectos transversales y de área, los planes operativos (medio ambiente y competencias ciudadanas) y el SG-SST (a nivel laboral ellos entienden que hay unos criterios que rigen el cuidado de los empleados). Es interesante que los docentes asocien el cuidado con los documentos rectores de la institución, a pesar de omitir algunos otros como el Proyecto Educativo del SEAB (2019) y la estrategia de entornos protectores de la Arquidiócesis de Bogotá, liderada por la Oficina del Buen Trato (2018 y 2021).

Los docentes consideran que el cuidado es una propuesta conveniente para la institución por tres razones: primera, porque asegura el bienestar de todos los miembros de una comunidad, ya que favorece la sana convivencia. La educación para el cuidado alimenta la sana convivencia (Vázquez et al., 2012, p. 89). Segundo, porque se le apuesta a la formación integral de los estudiantes como ciudadanos. Y tercero, porque aporta soluciones a las múltiples situaciones de riesgo presentes en el contexto actual: económico, ambiental, de convivencia-violencia, entre otras.

Los docentes constatan que el cuidado ha generado un impacto en la vida de los estudiantes, particularmente en la construcción del proyecto de vida. Si el objetivo es formar servidores de la sociedad, estos deben estar caracterizados por ser gestores de cuidado, cuidadores de la sociedad y cuidadores del entorno. Además, el cuidado personal es criterio fundamental para construir un proyecto de vida. En otras palabras, el proyecto de vida es una concreción del cuidado, del anhelo de cuidar de los otros y del entorno. En este sentido, Vázquez et al. (2012) señalan que la educación para el cuidado es el medio para desarrollar proyectos vitales que merezcan la pena a sí mismos y creen las condiciones para que todos y cada uno pueda hacerlo también (p. 13).

4.2. Análisis de las entrevistas y cartogramas de los estudiantes

A continuación se presenta el análisis de las entrevistas y cartogramas de los estudiantes de la institución. Se abordó este trabajo desde dos grandes áreas: el área pública (colegio) y el área privada (casa). Cada una de estas áreas fue analizada desde cuatro tópicos: los sujetos del cuidado, los lugares del cuidado, las formas del cuidado y las razones del cuidado. Para efectos prácticos, las referencias a las entrevistas se realizan mediante la misma codificación utilizada en los cartogramas y que fue explicada en el capítulo sobre la metodología. La ventaja de esta codificación

es que permite identificar claramente las siguientes características de la persona mencionada: curso, género, edad, número interno y área a la que pertenece.

4.2.1. Área pública

4.2.1.1. Los ambientes del cuidado

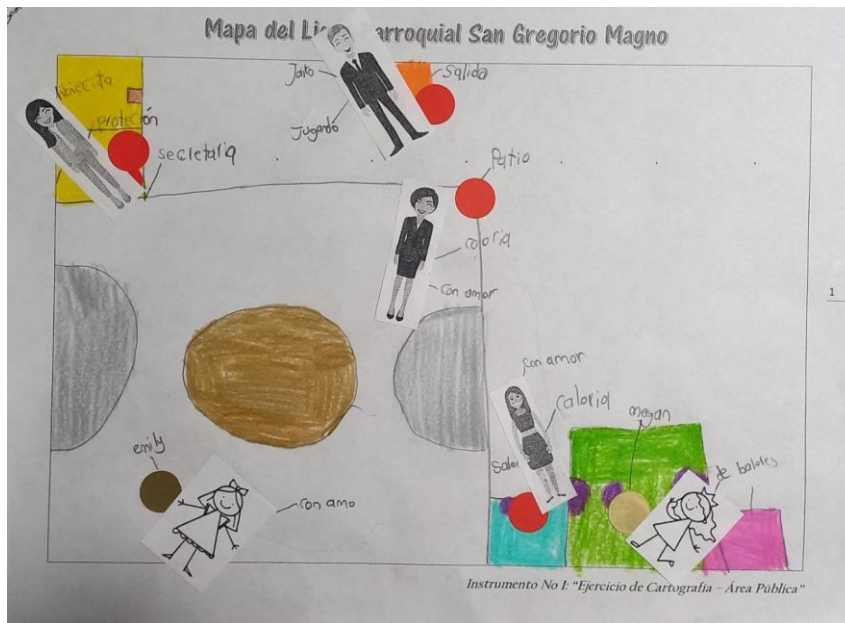
En los cartogramas, los estudiantes destacan tres lugares en los que se han sentido cuidados: el patio, el salón de clases y la enfermería. Es interesante proponer el patio y el salón como un lugar privilegiado para el cuidado. Desde aquí se puede adelantar un trabajo que posibilite situar el cuidado en términos espaciotemporales; el cuidado se puede geolocalizar. Esta es una ventaja de los cartogramas: permiten identificar referencias a los lugares no desde afuera, sino desde lo que los mismos sujetos piensan.

Desde afuera se podría pensar que el patio y el salón son los lugares del caos por la cantidad de personas que interactúan; sin embargo, precisamente donde hay seres humanos en relación, allí se da la posibilidad del cuidado, como lo argumentan Vázquez et al. (2012):

La relación con sentido educativo consiste en el cuidado del otro como base fundamental de la responsabilidad educativa, la piedra angular sobre la que se edifica la educación para el cuidado es la creación de una relación interpersonal construida sobre la base de la actitud de acogida a cada una de las personas (pp. 23-24).

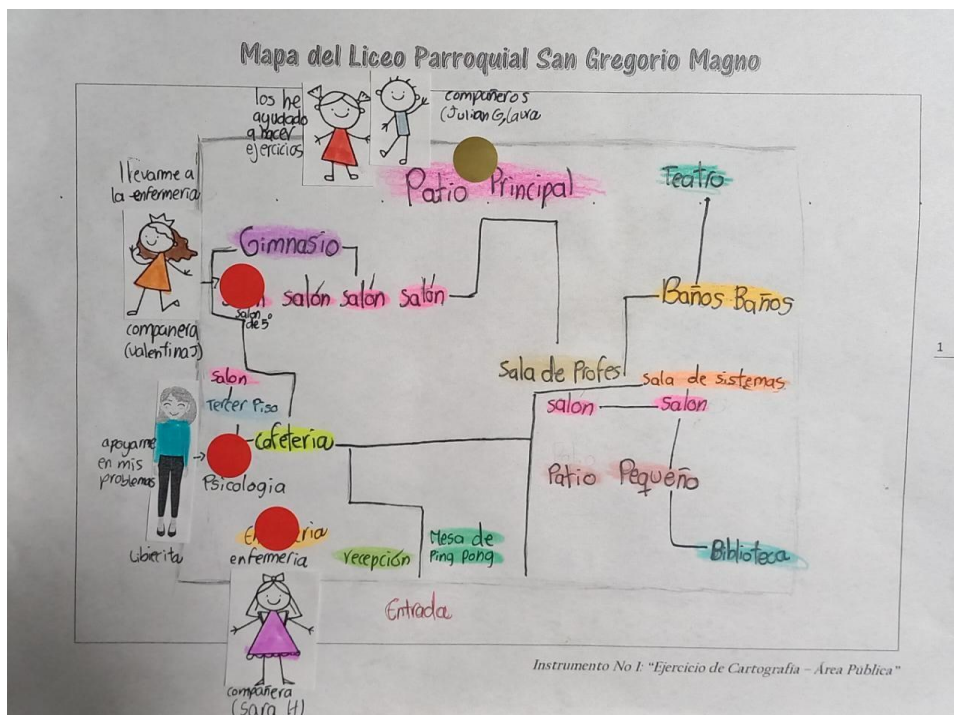
Definitivamente el patio y el salón son lugares de acogida donde se viven con mayor intensidad las relaciones interpersonales. Por esto, también son los lugares donde se ha cuidado de otros. Precisamente esto es lo que se puede apreciar en los siguientes cartogramas.

Figura 13. Cartograma LPSGM 3° F7 N2 APU



Fuente: elaboración propia, 2023.

Figura 14. Cartograma LPSGM 5° F10 N10 APU



Fuente: elaboración propia, 2023.

4.2.1.2. Los sujetos del cuidado

Los estudiantes expresan que los han cuidado los docentes, sus compañeros y amigos, la enfermera y la psicóloga. Sin embargo, el sujeto que más se repite son los docentes. Para los estudiantes, los docentes son verdaderos sujetos de cuidado. En este sentido, se puede considerar que la razón está relacionada con lo que sugieren Vázquez et al. (2012) cuando proponen que “los docentes, además de instruir en ciertos saberes académicos, han de desarrollar relaciones interpersonales que enriquezcan a todos con nuevos modos de interpretar la realidad con nuevos valores y actitudes, y con calidad en los comportamientos” (p. 77).

Los estudiantes coinciden en que el cuidado es una acción que implica estar pendiente del otro. ¿Qué significa estar pendiente del otro? Es dedicar tiempo, atención, apoyo; preocuparse por sus necesidades. Por eso, valoran tanto el juego (LPSGM 3° F7 N3 Apu, 2023; LPSGM 5° M10 N8 Apu, 2023). Dedicar tiempo para jugar implica preocupación y estar pendiente del otro. En otras palabras, el juego es una forma de cuidado. En este sentido, aunque la expresión “estar pendiente del otro” parezca coloquial para un análisis científico, como pretende ser este trabajo, se puede considerar que es la forma de ser fiel a las nociones que aparecen en la investigación.

El cuidado es una fuente de alegría y felicidad. Esto es precisamente lo que experimentan los estudiantes cuando los cuidan: “Me siento bien y me siento como amado” (LPSGM 3° M10 N4 Apu, 2023). La desgracia de un ser humano tiene que ver con la imposibilidad de recibir cuidado. Por otra parte, en la mayoría de los casos, los estudiantes entienden que el cuidado no tiene un rol de género; tanto los hombres como las mujeres cuidan por igual. Así lo explicitan: “Los dos por igual. Mis papás me cuidan por igual” (LPSGM 3° M10 N4 Apu, 2023). Claramente, los estudiantes consideran que el cuidado es una acción universal a la que todos están llamados. Esta idea está en la línea con lo propuesto por Vázquez et al. (2012), ya que la sociedad necesita que los ciudadanos de ambos sexos se ocupen con antelación de aquello a lo que dirigen su cuidado (p. 64).

Finalmente, los estudiantes tienen opiniones divididas respecto de si se debe cuidar más a alguien en el colegio. Algunos creen que se debe cuidar a todos por igual y otros piensan que es prioridad cuidar más a los pequeños (preescolar y primer grado).

4.2.1.3. Las formas del cuidado

Lo que en este documento se denomina formas del cuidado, Noddings (1992), citada por Vázquez et al. (2012), lo llama contenidos de la educación para el cuidado. Para que los educandos aprendan el valor del cuidado, se deben planificar experiencias educativas concretas. Como contenidos de la educación para el cuidado, se plantean el cuidado por sí mismo; el cuidado por las relaciones en el círculo más cercano; el cuidado por los extranjeros y los otros distantes; el cuidado por los animales, las plantas y la Tierra; el cuidado por el mundo fabricado por el ser humano y el cuidado por las ideas (pp. 64-65).

A partir de tal presupuesto, se analiza a continuación cómo los niños cuidan de sí mismos, de las otras personas, del medio ambiente, de las plantas y de los enseres del colegio. Los estudiantes entienden como formas de cuidado de sí mismos aquellas prácticas en bien de su salud física: comer alimentos sanos y lavarse las manos, así como aquellas asociadas con protegerse de los peligros que les puedan ocasionar algún daño. El cuidado de las otras personas del colegio está ligado a protegerlas de los peligros o ayudar cuando es necesario, aunque hay una respuesta particular que es justo subrayar: “Cuidar a los otros es hablarles y verlos” (LPSGM 5° M10 N8 Apu, 2023). Estas dos acciones claramente están dentro del marco general del cuidado porque implican reconocer que el otro es importante. El diálogo conecta y ayuda a mantener relaciones de cuidado (Pulido, 2014, p. 35).

Los estudiantes tienen una clara consciencia de que el cuidado del medio ambiente pasa por reciclar y proceder adecuadamente con la basura. Se ha avanzado mucho en este camino y los niños evidencian este esfuerzo. Ellos tienen una sensibilidad especial frente a esta área tan importante para la sociedad y la supervivencia del ser humano. Por otra parte, los estudiantes creen que cuidan las cosas del colegio cuando no las dañan: no destruirlas, no golpearlas, no pegarles *stickers* y no rayarlas. Pero llama la atención que asocien el cuidado con el mantener los espacios limpios: “Mantener los espacios limpios, no, no dejar basura por ahí tirada, no golpearlos, nada...” (LPSGM 5° F10 N7 Apu). Esta pista resulta valiosa porque se convierte en un camino que hay que recorrer con firmeza. La enseñanza del valor del cuidado, la limpieza y el orden de los objetos personales y comunes facilita la creación de ambientes agradables (Vázquez et al., 2012, p. 68).

Finalmente, los estudiantes han indicado que quienes les enseñan a cuidar son los padres y docentes. Esta labor es crucial para toda la sociedad, es un asunto de interés público. Los padres de

familia y los docentes tienen una responsabilidad cívica. Por esta razón, es necesario poner el cuidado en el corazón de la teoría política, social y educativa (Vázquez et al., 2012, p. 32).

4.2.1.4. Las razones por las que cuidamos

En esta sección se ofrece un análisis de las razones por las que los estudiantes cuidan de sí mismos, de los otros y del entorno. La referencia que hacen los estudiantes al cuidado de sí es hacia el cuidado de su cuerpo. Cuidan su cuerpo para mantener energía y para no lastimarse. Asimismo, un estudiante considera que el cuidado de sí tiene que ver con la mente: “No dañar la mente, no pensar cosas negativas” (LPSGM 5° F10 N6 Apu, 2023).

En el análisis de las entrevistas se descubre que es necesario indagar sobre el cuidado de sí, pero desde la parte emocional y mental; los docentes en la encuesta proponen igualmente este tema. Una crisis por la que pasan hoy los colegios, a raíz de la pandemia, es el aumento de casos de enfermedades asociadas con la salud mental y emocional. En la actualidad, es importante saber de primeros auxilios físicos, pero también de primeros auxilios psicológicos. Por esto, la Secretaría de Salud de Bogotá ha propuesto cursos gratuitos en torno a primeros auxilios en salud mental.

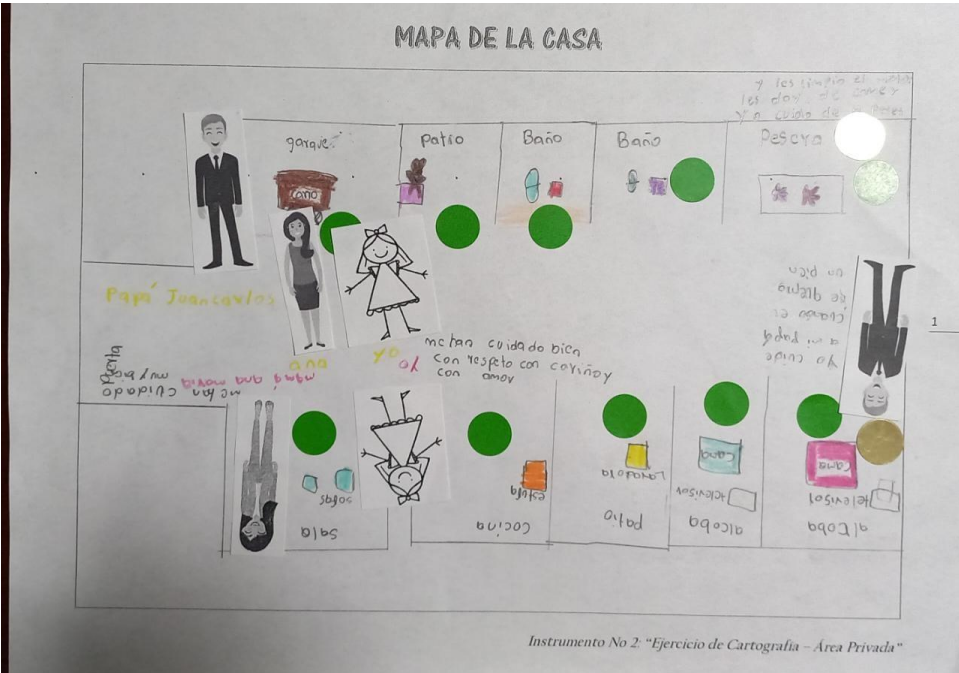
Los estudiantes claramente entienden que es importante cuidar de los otros para que los otros los cuiden; comprenden el cuidado como una acción recíproca. No basta con dar cuidado, se necesita recibir cuidado. Por esto, se entiende que el cuidado es relacional. En todos los cartogramas el cuidado está ligado a otra persona (el docente, la enfermera, la psicóloga, los compañeros, etc.). Asimismo, consideran que es importante cuidar de los otros para que haya una buena convivencia (LPSGM 5° F10 N6 Apu, 2023). Los estudiantes expresan que los problemas convivenciales aparecen cuando no cuidan de los otros, por ejemplo, cuando hay peleas.

Respecto al medio ambiente, los niños tienen una clara referencia al peligro de no cuidarlo. A la pregunta sobre qué pasa si no se cuida el medio ambiente, las respuestas de los estudiantes son precisas: se está acabando la capa de ozono, hace mucho calor, no hay árboles y no hay oxígeno. Los estudiantes tienen la conciencia de que el medio ambiente es un ser vivo que se debe cuidar.

Frente a las cosas del colegio, consideran que deben cuidarlas porque se han construido con mucho trabajo, es el espacio que utilizan y, si no las cuidan, deben pagarlas. En este sentido, ellos entienden que es importante cuidar de las cosas porque son útiles, les ofrecen un servicio y les facilitan la vida.

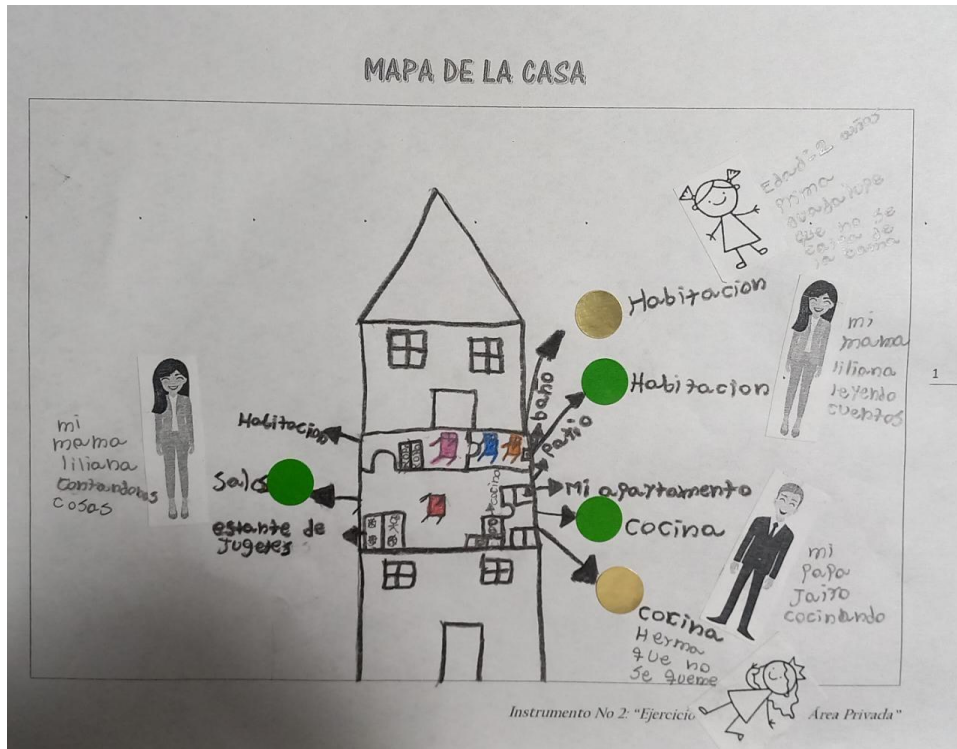
4.2.2. Área privada

Figura 15. Cartograma LPSGM 3° F8 N12 APR



Fuente: elaboración propia, 2023.

Figura 16. Cartograma LPSGM 5° M9 N18 APR



Fuente: elaboración propia, 2023.

4.2.2.1. Los ambientes del cuidado

Los estudiantes, en los cartogramas, destacan dos lugares en los que se han sentido cuidados: la habitación y la cocina. La habitación no solo hace referencia a la intimidad y la privacidad, sino también al lugar donde se experimentan las formas más cotidianas de cuidado. La cocina tiene que ver con la alimentación; el alimento es expresión de cuidado y preocupación. Asimismo, el lugar privilegiado para cuidar de otros en casa es la habitación. Allí ofrecen cuidado a los que se encuentran enfermos y se protege, particularmente, a los más pequeños. Los niños consideran que el cuidado es una actividad que realizan personas grandes para los pequeños.

4.2.2.2. Los sujetos del cuidado

Los estudiantes expresan que en casa los han cuidado los padres y hermanos. Sin embargo, el sujeto que más se repite son los padres. Para los estudiantes, sus padres son verdaderos sujetos

de cuidado. Ante la pregunta sobre cómo los cuidan, los estudiantes, desde el área privada, asocian el cuidado con el alimento. Reconocen que los cuidan cuando les preparan los alimentos y se los sirven: “Siento que me cuidan, pues se interesan en mí y, si no se interesan en mí, entonces pa[ra] qué me cocinan” (LPSGM 5° F10 N16 Apr, 2023). También identifican el cuidado con la protección. Ellos consideran que los cuidan cuando los protegen para que no les pase nada malo. También asocian el cuidado con el juego; cuando juegan con ellos, se sienten cuidados, ya que les están dedicando tiempo.

La mayoría de los estudiantes considera que tanto hombres como mujeres cuidan por igual: “No por ser hombre cuidas mejor que una mujer o viceversa; el cuidado depende de la personalidad” (LPSGM 5° F10 N16 Apr, 2023). Solo uno de los estudiantes considera que las mujeres cuidan mejor, ya que los hombres trabajan lejos y no se preocupan tanto como las mujeres (LPSGM 3° M8 N13 Apr).

Finalmente, la mayoría de los estudiantes no cree que se deba cuidar a alguien de una manera especial. Consideran que el cuidado es para todos y por igual. Sin embargo, dos estudiantes piensan que se debe tener un cuidado especial por las hermanas; dos niños son quienes responden de esta manera (LPSGM 3° M8 N13 Apr, 2023; LPSGM 5° M9 N18 Apr, 2023). Ellos consideran que deben cuidar más a las hermanas porque son más tiernas y están más expuestas a los peligros.

4.2.2.3. Las formas del cuidado

Enseguida se analiza cómo los niños cuidan de sí mismos, de las otras personas, del medio ambiente, plantas y cosas de la casa. Los estudiantes cuidan de sí mismos en casa a través de acciones de protección que tienen que ver con su cuerpo: cepillarse, acostarse temprano, darse tiempo para hacer lo que les gusta. En esta línea, el cuidado, que se centra en la educación del afecto y las emociones, debe ayudar a que los niños sean dueños de sus propias vidas, lo mismo que de su creatividad y originalidad (Vázquez et al., 2012, p. 43). Asimismo, priorizan acciones de protección relacionadas con lo que pasa a su alrededor: “No pegarse, no jugar brusco, no ir a la cocina cuando están cocinando para no dañarse” (LPSGM 5° M9 N18 Apr).

Los niños cuidan de las otras personas de la casa protegiéndolas para que no les pase nada malo. De esta manera, los cuidan cuando están enfermos, por ejemplo, acercándoles los medicamentos. Asimismo, cuidan de los otros ayudando con las labores de la casa. Las tareas del cuidado del hogar son algo natural que no precisa reconocimiento alguno. Las personas que se

implican en el cuidado del hogar desarrollan competencias éticas en el propio desempeño de tales actividades (Vázquez et al., 2012, p. 36).

Los niños cuidan del medio ambiente haciendo ejercicios de reciclaje: meter papeles en botellas, guardar el cartón y compartirlo con los recicladores, diferenciar las canecas para desechos ordinarios y reciclables. Cuidan del medio ambiente no malgastando el agua. Los que tienen animales cuidan de ellos alimentándolos y limpiando los lugares que habitan. El cuidado se vincula con no dañar las cosas; por esto, gran parte de los niños refieren que cuidan de las cosas de la casa no saltado en la cama y cuidando los juguetes. Finalmente, los estudiantes han indicado que quien les enseñan a cuidar es la mamá; en una menor medida aparecen los papás. Generalmente, es ella quien indica las cosas: “No botes basura a la calle” (LPSGM 3° F7 N11 Apr). Asimismo, la mamá enseña a cuidar de otros; por ejemplo, de los animales. En este orden de ideas, una práctica de cuidado debe ser enseñar a cuidar de sí, de los otros y del entorno.

4.2.2.4. Las razones por las que cuidamos

Los niños entienden que es importante el cuidado de sí: primero, porque les ayuda a estar bien, es decir, protegidos; y segundo, porque, si no se cuidan a sí mismos, no podrán cuidar a los demás (LPSGM 3° F8 N12 Apr). Ellos consideran que cuidar a las otras personas de la casa es un acto de corresponsabilidad; los cuidan porque ellos lo han dado todo. Asimismo, entienden que cuando cuidan a otros, las otras personas los cuidarán.

Por otro lado, los estudiantes entienden que es importante cuidar el medio ambiente porque está contaminado, no hay oxígeno, se acaban los árboles y las plantas; comprenden que el medio ambiente es importante para nuestra vida. Por último, los estudiantes consideran que es importante cuidar de las cosas de la casa, puesto que cumplen una función en su beneficio y, si no se cuidan, entristecen a los padres que con esfuerzo las adquirieron (LPSGM 3° F8 N12 Apr, 2023).

4.3. Análisis de las entrevistas con la madre de familia

4.3.1. Prácticas de cuidado

4.3.1.1. Sobre la experiencia de cuidado recibida

Para efectos prácticos, la forma de identificar la entrevista de la madre de familia será la siguiente: (LPSGM MF, 2023), que son las iniciales del colegio, la letra MF (madre de familia) y

el año de la entrevista. La mamá entrevistada manifiesta que se ha sentido cuidada; a través del cuidado se ha sentido amada, protegida, segura y respaldada. Pero también hace referencia a la sobreprotección: hay una línea muy delgada entre el cuidado y la sobreprotección (LPSGM MF, 2023). En este orden de ideas, resulta interesante descubrir que el cuidado puede ser utilizado como una forma de control; precisamente esta es la idea que desarrolló Pereira (2004) en su etnografía titulada *O terror e a dádiva*, en la que presenta la tensión entre el don y las prácticas de control.

Las personas que la han cuidado han sido sus padres, su familia y su esposo. La han cuidado cuando le proveen lo que necesita, pero también con el apoyo moral y espiritual. Asimismo, asegura que su esposo la ha cuidado porque no la ha dejado sola y porque comparten las labores del hogar. Eso nace de su interés, motivación y de un diálogo conjunto. Dice Pulido (2014) que la mejor forma de cuidar es el diálogo; el diálogo permite tomar decisiones razonables, ya que nos conecta y nos ayuda a mantener relaciones de cuidado (p. 35). Los lugares en los que se ha sentido cuidada son la casa de sus padres, la casa de sus suegros, su hogar y el entorno laboral.

4.3.1.2. Sobre la experiencia de cuidado ofrecida

Ella cuida de sí misma fundamentalmente con la alimentación y con el aseo personal, dado que esto la hace sentir bien; se siente feliz cuando está limpia y huele rico. Cuida de las personas con las que convive atendiendo a sus necesidades básicas. Particularmente, a su hijo lo cuida proveyéndole todo lo necesario, ofreciéndole una buena educación y acompañándolo en su vida espiritual. En este sentido, hay dos prácticas de cuidado muy concretas: la primera, la educación es un acto de cuidado; y la segunda, que cuidar es acompañar la vida espiritual. En este punto, hay coincidencia con lo expresado por Vázquez et al. (2012), ya que la educación para el cuidado ayuda a desarrollar competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, laboral, comunitaria, técnica, cultural, doméstica, recreativa y espiritual (p. 11).

A sus compañeros de trabajo los cuida generando un buen ambiente laboral y ayudando cuando puede hacerlo. Ahora bien, a los extraños debe ofrecerles cuidado debido a que su profesión (docente), en algunos momentos, implica acercarse a personas extrañas. Ella cuida de su mascota dándole alimento y llevándolo al veterinario cuando se enferma. Cuida de las plantas hidratándolas y ofreciéndoles cariño. Además, cuida de las cosas y enseres mediante el aseo. Mantener las cosas organizadas, limpias y en su sitio es una forma de cuidado.

4.3.1.3. Sobre la experiencia de cuidado que practican los niños

La entrevistada se reconoce como una madre sobreprotectora. Por esto, muchas de las cosas que hace su hijo en torno al cuidado de sí, de los otros y del entorno son porque ella se las pide, se las sugiere y se las exige. En esta línea, Vázquez et al. (2012) propone que:

La familia es el espacio educativo privilegiado para desarrollar **personalidades maduras** que nos permitan vivir en sociedad sin renunciar a las propias individualidades [...] donde se viva la educación no desde el control, sino desde la confianza. El cuidado es ayudar a que el individuo desarrolle confianza en sí mismo, los demás y el entorno en que habita (pp. 36-37).

Definitivamente, la educación para el cuidado que se realiza tanto en casa como en el colegio debe ayudar a que los estudiantes desarrollen personalidades maduras. Una personalidad madura es aquella que se forma no desde el control, sino desde la confianza. Lastimosamente, el cuidado, cuando no es bien entendido, termina siendo un dispositivo de control de los sujetos.

4.3.1.4. Sobre la experiencia de cuidado institucional

La mamá considera que el LPSGM debe ofrecer acciones de cuidado a su hijo. El colegio lo cuida mediante la preocupación de los docentes, la provisión de lo necesario a los estudiantes, instalaciones en las mejores condiciones, y un personal administrativo y docente competentes; en resumen, que haya ambiente seguro.

A nivel del Estado, también considera que este debe cuidar de los niños, pero, lastimosamente, en muchas ocasiones todo se queda en un discurso político, en propuestas que no se materializan (LPSGM MF, 2023).

4.3.2. Los discursos de cuidado

En este último apartado se presentan los discursos sobre el cuidado que la madre de familia compartió en la entrevista. El análisis se centra en la definición de cuidado, el cuidado como un proceso de enseñanza y aprendizaje y el cuidado desde la perspectiva del LPSGM. En primer lugar, la entrevistada considera que el cuidado es importante, dado que es un pilar, una pieza fundamental en el desarrollo del individuo y la sociedad. En esto coincide con Vázquez et al. (2012), ya que las actividades de cuidado son imprescindibles para la sostenibilidad de la vida de las personas, del

planeta y sus recursos ecológicos (p. 14). El cuidado es proveer lo necesario para satisfacer las necesidades de los otros; estas necesidades no son simplemente materiales, aunque se incluyan. Cuidar es generar confianza y seguridad. La motivación para cuidar es el amor.

Asimismo, entiende la pedagogía del cuidado como el proceso en el que todo ser humano entra para aprender y enseñar a cuidar de sí mismo, de los otros y del entorno; el cuidado es una responsabilidad de todos. Señala que no tiene relación con la edad, el género o las creencias (LPSGM MF, 2023). El cuidado es general, universal, para todo el mundo.

En segundo lugar, el cuidado se enseña con el ejemplo. Los adultos son modelos para imitar. La propia relación de cuidado muestra el camino que se desea enseñar. El propio ejercicio de cuidado supone, para los otros, ejemplo de cómo ofrecerse y recibirse cuidado (Vázquez et al., 2012, p. 38). En este sentido, ella considera que las personas no están siendo educadas para cuidar o tal vez el proceso no se está llevando convenientemente. Las campañas sobre el cuidado se han enfocado en las cosas materiales: “cuida tus objetos personales”, pero no se busca cuidar los pensamientos, los sentimientos y el corazón.

Finalmente, respecto del cuidado desde la perspectiva de LPSGM, la mamá entrevistada considera que el cuidado es fundamental e inherente a la vocación de docentes, como a la esencia de una institución educativa. Los niños, además de aprender conocimientos, necesitan sentirse protegidos, cuidados y felices. En esta línea, ella considera que el cuidado garantiza que una persona sea feliz (LPSGM MF, 2023). El cuidado es una propuesta conveniente en la institución y sus líneas orientadoras, directrices y criterios están contenidos en el manual de convivencia. Particularmente, el proyecto de vida logra materializar, en gran parte, todas las ideas sobre el cuidado. El proyecto de vida es la semilla de la vida de los niños regadas desde el cuidado.

5. Conclusiones

Esta investigación partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas y discursos del cuidado de los estudiantes (de tercero y quinto), docentes y padres de familia del LPSGM? Para dar respuesta a esta pregunta se planteó como objetivo general identificar las prácticas y discursos de cuidado de los estudiantes de tercero y quinto, los docentes y padres de familia del LPSGM. Para cumplir este objetivo, fue necesario segmentar la investigación en tres partes que correspondían a los tres grupos poblacionales que se querían intervenir. Las técnicas de recolección de datos utilizadas con cada uno de los grupos permitieron un acercamiento a los discursos y las prácticas de cuidado de ellos y, de esta forma, cumplir con los objetivos específicos de la investigación (esta descripción fue presentada en la sección anterior). De manera particular, en esta sección se resumen algunos elementos que resultaron interesantes al momento de analizar en conjunto las prácticas y los discursos de estos tres grupos, algunas limitaciones de la investigación y algunas recomendaciones.

Al analizar las prácticas de cuidado de los estudiantes, docentes y padres de familia se evidenciaron unas prácticas de cuidado emergentes y otras que merecen atención especial. Fue posible identificar cinco prácticas de cuidado emergentes. Primera, el cuidado se practica a través de la limpieza, el aseo y el orden de los objetos personales y comunes. La práctica del cuidado en este sentido facilita la creación de ambientes agradables. Solo será posible disfrutar de las cosas en el futuro en la medida en que las cuidemos en el presente (Vázquez et al., 2012, p. 68). Si el objetivo es crear ambientes para el cuidado, es indispensable considerar el aseo, la limpieza y el orden como factores determinantes en ambientes del cuidado y para el cuidado.

Segunda, el cuidado se practica en la preparación de los alimentos. Aunque parezca básico, los niños descubren en esta práctica un gesto de amor y cariño enorme. Se sienten amados, queridos y cuidados cuando les preparan los alimentos. Así lo expresa uno de los estudiantes: “Siento que me cuidan, pues se interesan en mí y, si no se interesan en mí, entonces ¿pa[ra] qué me cocinan?” (LPSGM 5° F10 N16 Apr, 2023). En este sentido, el cuidado es básico para el individuo y la sociedad, ya que intenta satisfacer las necesidades básicas y elementales del ser humano.

Tercero, los niños manifiestan que el juego es una práctica de cuidado porque son conscientes de que, cuando juegan con ellos, sea un adulto u otro niño, les dedican tiempo, hay confianza y cercanía. En este sentido, si el objetivo es que en las instituciones implementen

prácticas de cuidado, el juego es una herramienta que se debe explorar y explotar. A través de este es posible crear ambientes de cuidado en los que los estudiantes aprendan a cuidar. El juego puede ser entendido, en este orden de ideas, como un dispositivo que posibilita ambientes de cuidado. Precisamente los espacios que más disfrutaban los estudiantes tienen que ver con el juego y, si al juego se le suma el cuidado, la combinación puede resultar muy valiosa.

Cuarto, acompañar la vida espiritual de los niños es una práctica de cuidado. Es posible que en la actualidad muchos padres y docentes hayan dejado de dedicar tiempo y esfuerzo a esta dimensión. Sin embargo, lo espiritual es un componente de la realidad como sujetos y ciudadanos; no es más importante o menos importante que otras dimensiones, simplemente es un componente del ser humano. En este sentido, la educación para el cuidado ayuda a desarrollar competencias para la vida en todas sus dimensiones, incluida la dimensión espiritual (Vázquez et al., 2012, p. 11). El cuidado no sería cuidado si se dedicara a una sola dimensión; el cuidado es holístico.

Finalmente, la gestión administrativa es una práctica de cuidado. Tanto los docentes como los padres de familia reconocen que el LPSGM debe cuidarlos, al igual que a los estudiantes. Este cuidado se realiza a través de la gestión administrativa que tiene que ver con generar ambientes acogedores, ser puntual con el pago de sueldos y prestaciones sociales y proporcionar los materiales necesarios para el desempeño de la labor educativa.

Por otro lado, este trabajo investigativo da razón de unas señales de alerta en torno a cuatro prácticas de cuidado: primera, el cuidado de la salud mental y emocional; segunda, el espacio laboral como un lugar de cuidado; tercera, la necesidad de que las distintas materias del colegio se conviertan en un espacio de aprendizaje del cuidado, y cuarta, el peligro latente de confundir el cuidado con el control.

Fue recurrente en las entrevistas y en las encuestas el tema del cuidado de la salud mental y de las emociones. La pandemia hizo evidente y agudizó los problemas de salud mental y emocional que se están viviendo en la sociedad. Por esto, la educación para el cuidado debe tomarse muy en serio la educación del afecto y las emociones (Vázquez et al., 2012, p. 43). Desarrollar estabilidad emocional, seguridad afectiva y capacidad de comunicación afectiva y efectiva debe ser un objetivo de las familias, las instituciones y la sociedad.

Fue valioso descubrir que tanto los docentes como los padres de familia experimentan acciones de cuidado en su lugar de trabajo. Se reconocen valorados y cuidados. Esta es una situación afortunada. Sin embargo, también está la otra cara de la moneda. Muchas personas sienten

que en sus trabajos no los cuidan y no los valoran; las razones pueden ser múltiples y objeto de investigación. Simplemente se sugiere que las instituciones, particularmente las educativas, tomen en serio el cuidado de los colaboradores.

Al finalizar este trabajo, de modo personal, se anhela que todas las asignaturas del LPSGM se conviertan en espacios de aprendizaje del cuidado. No puede ser solamente enseñar un saber, una técnica o un arte, también es importante enseñar y aprender a cuidar. Es necesario abrir caminos en los que se vaya descubriendo cómo desde el saber específico se va proponiendo el arte del cuidado a los estudiantes. Cada asignatura debería ayudar a que los estudiantes desarrollen múltiples competencias para el cuidado.

Por último, aunque cuidado y control comiencen con la misma letra, no son similares. Hay un peligro latente de confundir el cuidado con el control. Tanto los docentes como los padres de familia deben ser muy cuidadosos para que en sus prácticas no se confundan estas dos realidades. El verdadero cuidado no es utilizado para controlar o dominar a los miembros más débiles (Vázquez et al., 2012, p. 38). Lastimosamente, al realizar el análisis de las prácticas de cuidado, se tiende a confundir el cuidado con el control. El control no ayuda a que los seres humanos se desarrollen plenamente.

Tras analizar los discursos de cuidado de los estudiantes, docentes y padres de familia, se considera fundamental presentar algunos elementos relevantes en torno a la noción de cuidado que son indispensables al momento de presentar el cuidado como una categoría interpretativa de lo social y lo educativo. El cuidado ayuda a construir una sociedad con nuevos criterios; una sociedad en la que los sujetos tengan las competencias necesarias para cuidar de sí mismos, de los otros y del entorno; una sociedad en la que cuidar sea una acción espontánea y natural (Vázquez et al., 2012, p. 30). En este sentido, construir una sociedad diferente implica que el cuidado sea comprendido desde dos perspectivas: el cuidado como un asunto de responsabilidad de toda la ciudadanía y el cuidado como una acción universal. Si en el pasado el cuidado fue asociado al área privada del sujeto y a la vida familiar, ahora es indispensable comprender que el cuidado es un asunto público que le compete a toda la sociedad y a las instituciones.

El cuidado es una acción universal, en cuanto la realizan los hombres y las mujeres en la misma medida y con el mismo compromiso. No es dependiente del género, la edad, la raza, las creencias o las decisiones políticas. Como lo expresan Vázquez et al. (2012):

La práctica del cuidado no es algo más natural en un sexo o en otro. No están las mujeres psicobiológicamente mejor preparadas para la compasión, la solicitud y el cuidado, sino que históricamente se les ha otorgado funciones relacionadas con la crianza o atención de niños, ancianos y enfermos en el interior del hogar (pp. 99-100).

En este sentido, los padres de familia y los docentes comparten una responsabilidad neurálgica, ya que son ellos los que cuidan y enseñan a cuidar a los niños. De esta enseñanza depende el futuro de una sociedad en la cual los sujetos tengan las competencias para cuidar. Como se argumentó en apartados previos, el cuidado se enseña a través del ejemplo, pero no basta; puesto que quien no se ha sentido cuidado nunca cuidará de otros. Por esto, se necesita un ambiente en el que se propicien las experiencias de cuidado ofrecido y recibido.

En este orden de ideas, el LPSGM ha intentado generar un ambiente de cuidado a través de una práctica muy concreta: la elaboración del proyecto de vida. En el proyecto de vida se concretan decisiones sobre el cuidado de sí, de los otros y del entorno. Con el proyecto de vida se aporta a la formación de excelentes seres humanos, auténticos cristianos y verdaderos servidores de la sociedad. Excelentes seres humanos que tienen competencias para cuidar, auténticos cristianos que cuidan desde el evangelio y servidores de la sociedad en cuanto que son gestores del cuidado.

Por otra parte, las limitaciones de la investigación se pueden condensar en tres aspectos: primero, la naciente reflexión del cuidado desde el ámbito de las ciencias sociales; la trayectoria del cuidado en el mundo de las ciencias sociales no es muy amplia. A nivel nacional, recién comienzan a surgir trabajos en este orden. El cuidado ha sido analizado desde la educación y la pedagogía, pero en menor medida desde las ciencias sociales. El segundo aspecto son las pocas referencias metodológicas para realizar este tipo de investigación. No hay claras herramientas metodológicas en las que se pueda basar una investigación sobre el cuidado. El trabajo realizado intentó abrir un camino metodológico que seguramente tiene muchas cosas por mejorar.

A este punto se le puede sumar otro elemento que es el trabajo de cartografía social con niños. Tampoco hay muchas experiencias de cartografía social con este grupo poblacional. Se espera haber sentado un precedente en este ámbito. Y el tercer aspecto limitante contempla la pandemia por el COVID- 19. Cuando se inició este trabajo de investigación, no se había escrito mucho sobre el cuidado, sin embargo, a raíz de este evento mundial aumentó la reflexión sobre este tema. Tras este evento mundial, comenzaron a surgir referencias desde las ciencias sociales en torno al cuidado. La pandemia se convierte en una coyuntura para analizar el cuidado.

Finalmente, para futuras investigaciones sobre el tema de investigación se sugiere, en primer lugar, la validación de expertos. Dado que el cuidado es un campo de investigación naciente, es recomendable contar con una validación de este tipo, con el fin de ganar seguridad y rigor metodológico y científico a la hora de explorar nuevos caminos para comprender el cuidado. En segundo lugar, se sugiere aplicar el rigor ético al momento de hacer investigación con niños. El éxito de una investigación que implique la participación de menores de edad es no descuidar ninguno de los elementos éticos: los consentimientos informados de los padres de familia y los ambientes tranquilos y seguros para los niños. En esta investigación, desde el primer momento, se consideró esta variable y se le dedicó todo el empeño necesario para que los estudiantes se sintieran tranquilos y seguros. En este sentido, es valioso trabajar con los estudiantes, dado que su forma de ver el mundo puede enseñar mucho a los adultos.

6. Bibliografía

- Aguilar Correa, C. M. y Sánchez Sánchez, G. I. (2017). Construcción y validación de un instrumento para valorar desempeños pedagógicos de estudiantes en formación inicial. *Revista Educación*, 42(1), 54-68. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22728>
- Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 18(5), 43-60. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1427>
- Álamo Santos, M. (2011). La idea de cuidado en Leonardo Boff. *Revista Tales*, (4), pp. 243-253. https://revistatales.files.wordpress.com/2012/05/243_nro4nro-4.pdf
- Alder, N. (2002). Interpretations of the Meaning of Care: Creating Caring Relationships in Urban Middle School Classrooms. *Urban Education*, 37(2), 241-266.
- Alfonso, R. y Fombuena, J. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia*, 6(1), 95-107. <https://redalyc.org/pdf/1610/161016087008.pdf>
- Alvarado García, A. (2004). La ética del cuidado. *Aquichan*, 4(1), 30-39. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/47>
- Barrio-Cantalejo, I. M. y Simón-Lorda, P. (2006). Problemas éticos de la investigación cualitativa. *Medicina Clínica*, 126(11), 418-423. <https://doi.org/10.1157/13086126>
- Beltrán-Sánchez, J. Cota, L. y Vázquez, M. (2019). Pilotaje y validación de contenido de un instrumento de autorreporte para medir la competencia investigativa.
- Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences [Algunos determinantes sociológicos de la percepción: estudio de las diferencias subculturales]. *British Journal of Sociology*, 9(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/587912>
- Bernstein, B. (1960). Language and social class [Lenguaje y clase social]. *British Journal of Sociology*, 11(3), 271-276. <https://doi.org/10.2307/586750>
- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning [Estructura social, lenguaje y aprendizaje]. *Educational Research*, 3(3), 163-176.
- Bernstein, B. (1962a). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence [Códigos lingüísticos, fenómenos de balbuceo e inteligencia]. *Language and Speech*, 5(1), 31-46.
- Bernstein, B. (1962b). Social class, linguistic codes and grammatical elements [Clase social, códigos lingüísticos y elementos gramaticales]. *Language and Speech*, 5(4), 221-240.

- Bernstein, B. (1973a). *Class, codes and control* (vol. 1) [Clases, códigos y control]. Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1973b). *Class, codes and control* (vol. 2) [Clases, códigos y control]. Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities and the process of de cultural Reproduction: A Model. *Language in Society*, 10(3), 327-363. <https://www.jstor.org/stable/4167260>
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, vol. 4 [Clases, códigos y control: la estructura del Discurso Pedagógico]. Morata.
- Bernstein, B. (1993). Las clases sociales y la práctica pedagógica. En *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. y Díaz M. (1984). Towards a theory of pedagogic discourse. *CORE*, 8(3).
- Bernstein, B., Chávez, C. y Díaz, M. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico: textos seleccionados*. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot.
- Boff, L. (2012). ¿Qué significa propiamente “cuidado”? *Leonardo Boff*. <https://leonardoboff.org/2012/05/25/que-significa-propiamente-cuidado/>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2003, julio 26). El ethos que cuida. *La Columna Semanal de Leonardo Boff*. <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=023>
- Castillo Cedeño, I., Castillo Cedeño, R., Flores Davis, L. E., Cervantes, G. M. (2015). La ética del cuidado en la Pedagogía saludable. *Revista Educación*, 39(1), 1-11.
- Chodorow, N. (1987). *El ejercicio de la maternidad*. Gedisa.
- Comelin Fornés, A. del P. (2014). ¿Quién cuida a los familiares que cuidan adultos mayores dependientes? *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (50), 111-127.
- Concha, V. Barriga, O. y Henríquez, G. (2008). Los conceptos de validez en la investigación social y sus problemas pedagógicos. En I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9473/ev.9473.pdf
- Congregación para la Educación Católica (2014). *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva.* *Instrumentum laboris*.

https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html

- Cuevas Rodríguez, F. A. y Moreno Moreno, M. Á. (2021). Validación de un instrumento para evaluar metodología de enseñanza de la lengua en docentes de educación secundaria. En: *UNACIENCIA*, 14(27), 35-49. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v14i27.635>
- D'Alessandro, M. (2018). *Economía Feminista*. Penguin Random House.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Actio*, (12), 41-57.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores Ángeles, R. L. y Tena Guerrero, O. (2014). Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido en tensión. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 18(50), 27-42. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1426>
- FUM. (2016). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. FUM.
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A. y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- García, D. (2022). La cartografía educativa como método cualitativo para comprender el currículo. En Herrera, J. y Flores I., *Pedagogía y Territorio* (pp. 91-118). Uniandes.
- Gholami, K. (2011). Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis. *Pedagogy, Culture y Society*, 19(1), 133-151.
- Gil Claros, M. F. (2012). El cuidado de cara a la ética, la política y la pedagogía vivencial para la vida. *Entramado*, 8(1), 178-187. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265424601012.pdf>
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Gómez Espino, J. M. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA: Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (24), 45-65. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124737003.pdf>
- Gómez Urrutia, V. (2010). Género, ciudadanía y cuidado: aportes al debate en América Latina. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25(3), 713-732.

- Gonçalves, A. M. y de Sena, R. R. Alda Martins, G., y Roseni Rosângela de, S. (1999). A pedagogia do cuidado de enfermagem / La pedagogía del cuidado de enfermería / Teaching nursing care. *Revista Mineira de Enfermagem*, 3(1/2), 41-45. <http://www.revenf.bvs.br/pdf/reme/v3n1-2/v3n1-2a08.pdf>
- Hernández, D. y D'Alessandre, V. (2014). La producción social de cuidado: Familia y derechos del niño. En VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4562/ev.4562.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill.
- Herrera, J. y Flores I. (2022). La cartografía social una alternativa metodológica para el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica. En Herrera, J. y Flores I., *Pedagogía y territorio* (pp. 119-138). Uniandes.
- Herrera, J. y Flores, I. (2022b). *Pedagogía y territorio*. Uniandes.
- Herrera, J. y Garzón J. (2022). La cartografía social como dispositivo de la construcción de saber pedagógico. En Herrera, J. y Flores I., *Pedagogía y territorio* (pp. 1-27). Bogotá: Uniandes.
- Hickman Rodríguez, H., Alarcón Armendáriz, M. E. y Cabrera, R. (2016). Piloteo de un instrumento de evaluación de prácticas docentes de profesores de la carrera de psicología. En Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016, año 2, n.º 2, septiembre de 2016 a agosto de 2017.
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce>
- Létourneau, J. (2007). *La caja de herramientas del joven investigador*. La Carreta Editores.
- López Fernández, R., Avello Martínez, R., Palmero Urquiza, D., Sánchez Gálvez, S. y Quintana Álvarez, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 Sup.), 441-450. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/390>
- Maldonado, N., Tosoni, M., Lema, S. y Mazza, C. (2014). Educación y cuidado: Las expectativas y estrategias de las familias de sectores populares en relación a la escuela. En VIII Jornadas

- de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4533/ev.4533.pdf
- Mayorga Ponce, R., Virgen Quiroz, A., Martínez Alamilla, A. y Salazar Valdez, D. (2020). Prueba piloto. *Educación y Salud. Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 9(17), 69-70. <https://doi.org/10.29057/icsa.v9i17.6547>
- Nelsen, P. (2013). The Inquiry of Care. *Educational Theory*, 63(4), 351-368.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics y moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in school: an alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (1997). Character education and community. En A. Moldar, *The construction of children's character, part II: 96th yearbook for the study of education*. University of Chicago Press.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, 8(2), 145-151.
- Oficina para el Buen Trato de la Arquidiócesis de Bogotá [OBT]. (2018). *Entornos protectores en la Iglesia*. PPC.
- Oficina para el Buen Trato de la Arquidiócesis de Bogotá [OBT]. (2021). *Nuestra Iglesia, un hogar seguro. Lineamientos para la prevención de la violencia sexual contra niños, niñas, adolescentes y personas vulnerables en ambientes eclesiales*. PPC.
- Paulston, R. G. y Liebman, M (1996). Social cartography. A new metaprhor/tool for comparative studies. En R. Paulston (Ed.), *Social cartography. Mapping ways of seeing social and educational change* (pp. 7- 28). Garland Publishing.
- Pulido, R. A. (2014). *La pedagogía del cuidado: un desafío para la escuela hoy*. Fundación Universitaria Monserrate.
- Putman, J. y Burke, B. (1992). *Organizing and managing classroom learning communities*. McGraw Hill.
- Rosenbluth, A., Cruzat-Mandich, C. y Ugarte, M. L. (2016). Metodología para validar un instrumento de evaluación por competencias en estudiantes de psicología. *Universitas Psychologica*, 15(1), 303-314. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.pppmp>

- Rovinelli, R. J. y Hambleton, R. K. (1977). On the use of content specialists in the assessment of criterion-referenced test item validity. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 2(2), 49–60.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 31(4), 687-703. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bernsteins.pdf>
- Salgado, A. (2013). *El cuidado infantil en el ámbito doméstico de la capital neuquina: Estudio exploratorio sobre la forma en que conciben y valoran el cuidado de niños mujeres que, en calidad de madres y trabajadoras, contratan el servicio del cuidado infantil en el ámbito doméstico de la capital neuquina, entre el período de octubre del 2012 y julio del 2013* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Memoria Académica*. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.974/te.974.pdf>
- Sánchez Sanabria, M. y Rondón Contreras, B. J. (2013). La diversidad cultural en los procesos de formación académica de enfermería requiere el manejo de la ética pedagógica, la corresponsabilidad y un pensamiento mediador. *Enfermería Global*, 12(1), 147-157.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] y Centro de Investigación y Educación Popular [CINEP]. (2015). *Cuidado y autocuidado. Manual de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de sentidos y redes*. SED y CINEP. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/518>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/947>
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2014a). *Guía para la promoción del cuidado y el autocuidado en los colegios distritales*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/529>
- Secretaría de Integración Social. (2010). *Lectura de realidades del territorio social 1*. https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1_entidad/gsi/14_martires_lectura_de_realidades_1.pdf
- Secretaria Distrital de Planeación. (2011). *21 monografías de las localidades. Distrito Capital 2011. Localidad #14 Los Mártires. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos 2011*. <https://www.sdp.gov.co/gestion-estudios->

[estrategicos/informacion-cartografia-y-estadistica/repositorio-estadistico/monografia-localidad-de-los-martires-2011%5D](#)

- Shevalier, R. y McKenzie, B. A. (2012). Culturally Responsive Teaching as an Ethics- and Care-Based Approach to Urban Education. *Urban Education*, 47(6), 1086-1105.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá [SEAB]. (2014). *Una propuesta: un camino. Documento de trabajo*. SEAB.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá [SEAB]. (2015). *Informe sistema educativo arquidiocesano de Bogotá 2015*. SEAB.
- Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá [SEAB]. (2019). *Proyecto educativo SEAB*. SEAB.
- Smith, M. K. (2004, 2016). Nel Noddings, the ethics of care and education. The encyclopaedia of informal education. <http://infed.org/mobi/nel-noddings-the-ethics-of-care-and-education/>
- Soriano Rodríguez, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, (14), 19-40.
- Toro Arango, J. B. y Rojas, C. P. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad Adventista de Chile. (2022). *Formato de Validación por expertos. Guía para validar instrumentos de investigación*. https://www.unach.cl/wp-content/uploads/2018/06/INSTRUMENTOS_Validacion_expertos_cuestionario-2.docx
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Vázquez Parra, J. C. (2013). El vínculo y la racionalidad, tres enfoques de la noción ética del cuidado del otro. Una aproximación desde la teoría de la racionalidad elsteriana. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 34(134), 349-364.
- Vázquez, V., Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Editorial Brief.
- Vega, C. y Gutiérrez Rodríguez, E. (2014). Nuevas aproximaciones a la organización social del cuidado. Debates latinoamericanos Presentación del Dossier. *Íconos*, (50), 9-26.
- Vera Rojas, W., Montes Maldonado, C. y de la Barra Urquieta, C. (2016). Los cuidados en infancia: regímenes y arreglos familiares en Chile y Uruguay. *Psicoperspectivas*, 15(3), 34-45.

Villamediana, V. (2014). Representaciones del cuidado infantil como problema de políticas públicas en el Estado ecuatoriano: ambivalencias y cambios potenciales. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (50), 97-110.

Yunkor-Romero, Y. y Ochoa-Pachas, J. M. (2021). Validación interna de instrumentos de investigación en las ciencias sociales. https://www.academia.edu/81580706/Validaci%C3%B3n_Interna_de_Instrumentos_de_Investigaci%C3%B3n_en_las_Ciencias_Sociales?f_r=534

Zibecchi, C. (2014). Cuidadoras del ámbito comunitario: entre las expectativas de profesionalización y el ‘altruismo’. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 18(50), 129-145. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1433>

Anexos

Anexo 1: Protocolo de entrevistas estudiantes área pública

A. Los ambientes del cuidado

- ¿En qué lugares del colegio, que están en el mapa, te has sentido cuidado?
- ¿Me puedes contar la historia de esa vez en la que te sentiste cuidado?

B. Los sujetos del cuidado

- ¿Quiénes cuidan de ti en el colegio?
- ¿Cómo cuidan de ti en el colegio?
- ¿Qué sientes cuando te cuidan en el colegio?
- ¿Quiénes cuidan mejor: los hombres, las mujeres o los dos por igual?
- ¿Crees que el cuidado lo debemos practicar entre todos?
- ¿A quiénes debemos cuidar más en el colegio?

C. Las formas del cuidado

- ¿Cómo cuidas de ti mismo en el colegio?
- ¿Cómo cuidas de las otras personas en el colegio?
- ¿Cómo cuidas del medio ambiente y las plantas en el colegio?
- ¿Cómo cuidas de las cosas que hay en el colegio?
- ¿Alguien te ha enseñado a cuidar? ¿Qué te ha enseñado?

D. Las razones por las que cuidamos

- ¿Por qué es importante cuidarnos a nosotros mismos?
- ¿Por qué es importante cuidar a las otras personas?
- ¿Por qué es importante cuidar el medio ambiente y las cosas del colegio?
- ¿Qué es el cuidado para ti?

Protocolo de entrevistas estudiantes área privada

A. Los ambientes del cuidado

- Muéstrame en el mapa de tu casa dónde te han cuidado
- ¿Me puedes contar la anécdota de esa vez en la que te sentiste cuidado?

B. Los sujetos del cuidado

- ¿Quién cuida de ti en la casa?
- ¿Cómo cuidan de ti en la casa?
- ¿Qué se siente que te cuiden?
- ¿Quiénes cuidan mejor: los hombres o las mujeres?
- ¿Crees que el cuidado lo tenemos que hacer todos?
- ¿A quiénes debemos cuidar más en la casa?

C. Las formas del cuidado

- ¿Cómo cuidas de ti mismo en la casa?
- ¿Cómo cuidas de las otras personas con las que vives?
- ¿Cómo cuidas del medio ambiente, las plantas y los animales en la casa?
- ¿Cómo cuidas de las cosas que hay en la casa?
- ¿Alguien te ha enseñado a cuidar en casa? ¿Qué te ha enseñado?

D. Las razones por las que cuidamos

- ¿Por qué es importante cuidarnos a nosotros mismo?
- ¿Por qué es importante cuidar a las otras personas?
- ¿Por qué es importante cuidar el medio ambiente y las cosas de la casa?
- ¿Qué es el cuidado para ti?

Anexo 2. Entrevista semiestructurada a padres de familia del LPSGM

Prácticas de cuidado

- **Sobre la experiencia de cuidado recibida**
 - ¿Te has sentido cuidado? Sí o no, ¿por qué?
 - ¿Qué se siente que te cuiden?
 - ¿Qué personas han cuidado de ti?
 - ¿Cómo han cuidado de ti?
 - ¿En qué lugares te has sentido cuidado?
- **Sobre la experiencia de cuidado ofrecida**
 - ¿Cómo cuida de usted mismo?
 - ¿Cómo cuida de las personas con las que convive?
 - Familia (pareja, hermanos, padres, etc.)
 - Hijos
 - Compañeros de trabajo
 - Extraños o desconocidos
 - ¿Cómo cuida usted de su entorno?
 - Medio ambiente, animales y plantas
 - Cosas y enseres
 - Su casa
 - Lugar de trabajo
 - Ciudad
- **Sobre la experiencia de cuidado que practican los niños**
 - ¿Cómo cuidan los niños de sí mismos?
 - ¿Cómo cuidan los niños de las otras personas?
 - ¿Cómo cuidan los niños de su entorno (medio ambiente, los animales, plantas y enseres)?
- **Sobre la experiencia de cuidado institucional**
 - ¿Considera que el LPSGM debe ofrecer acciones de cuidado a sus hijos?
 - ¿Cómo el LPSGM cuida de sus hijos?
 - ¿Considera que el Estado debe ofrecer acciones de cuidado a sus hijos?
 - ¿Cómo el Estado cuida de los hijos?

Discursos del cuidado

- **Sobre la definición de cuidado**
 - ¿Qué es cuidado? ¿Cómo lo entiende? ¿Cómo lo definiría?
 - ¿Es importante el cuidado? ¿Por qué?
 - ¿Ha escuchado hablar de la pedagogía del cuidado? ¿Qué es? ¿Cómo la entiende?
 - ¿El cuidado es una práctica masculina o femenina?
- **El cuidado como proceso de enseñanza-aprendizaje**
 - ¿El cuidado se puede aprender y/o enseñar?
 - ¿Quién le enseñó? ¿Cómo aprendió a cuidar?
 - ¿Cómo les enseña a sus hijos a cuidar (de sí, de los otros, de su entorno)?
 - ¿Cree que somos educados para cuidar? ¿Por qué?
- **El cuidado desde la perspectiva del LPSGM**
 - ¿Cómo entiende la institución el cuidado?
 - ¿Hay líneas orientadoras, directrices o criterios en la institución sobre el cuidado?
¿Podría indicarnoslas?
 - ¿En qué documentos están plasmados estas propuestas sobre el cuidado?
 - ¿Considera que es una propuesta conveniente para la institución?
 - ¿Esta propuesta han generado algún impacto en la vida de sus hijos y de usted como padre de familia? ¿Cómo se evidencia?
 - ¿Considera que hay alguna relación entre el cuidado y el proyecto de vida?