

pp. 130 - 145

Recibido: 08 | 09 | 2015

Evaluado: 10 | 10 | 2015



Andariegos entre risas y rasguños*

Ramblers Between Laughter and Scratches

Andantes entre risos e arranhões

Gabriel Benavides R. | Liliana Castro C.**

* Artículo que presenta los resultados de la tesis de grado en el marco del Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de CInde. Presentado en julio de 2015.

** Estudiantes de la Cohorte 34.

Resumen

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

¿Qué necesidad tenemos de ponernos en movimiento y salir de la comodidad que puede ofrecer un sitio conocido? ¿Por qué, para qué y cómo caminar juntos? Digamos básicamente que la intención es dejar de ser transeúntes grises, anónimos, afanados (al menos por algún trayecto) y encontrarnos para ser caminantes, compartir el sendero con la esperanza de identificar nuevos destinos. Por eso a continuación, apreciados compañeros de viaje, les compartimos los motivos que nos llevaron a caminar, las metas que nos propusimos, la manera como transcurrió la travesía y los logros de nuestra caminata.

Abstract

This document is offered to readers as a logbook. Two ramblers want to share the path followed in search of some clues in order to think the links between children, teachers and families. This, with the purpose of encouraging more harmonious formative processes, not only for children but for adults as well.

¿What necessity do we have of putting ourselves in motion and getting out of the comfort zone of a common place? ¿Why, What for, and how can we walk together? Basically, the intention is to stop being grey, anonymous and in hurry bystanders (at least for some journeys) and to find each other in order to be ramblers, to share the path with hopes of finding new destinies. That's the reason why, dear journey partners, we share the motives that lead us to walk, the purposes we set, the way the journey elapsed and the achievements of our walk.

Resumo

O seguinte documento oferece a consideração dos amáveis leitores, no jeito de uma guia no que se quer compartilhar a jornada por uma e um andante, em busca de alguns sinais para pensar os vínculos entre meninas e meninos, docentes e famílias. Isto a fim de favorecer processos formativos mais harmônicos, não só das e os primeiros, mas dos adultos também.

Que necessidade temos de pôr a gente em movimento, e sair da comodidade que pode oferecer um lugar conhecido? Porque, para que e como caminhar juntos? Digamos basicamente que a interação é deixar de ser transeuntes invisíveis, anônimos, ansiosos (pelo menos por algum trajeto) e encontrarmos para ser andantes, compartilhar a trilha com a esperança de identificar novos lugares. Por isso a continuação, queridos companheiros de viagem, lhes compartilmos as razões que nos levaram a caminhar, os objetivos que nos propusemos, o jeito como decorreu a viagem e os resultados de nossa jornada.

Palabras clave

Pedagogía del cuidado, convivencia, educación para la paz, infancias.

Keywords

Pedagogy of Care, Coexistence, Peace Education, Childhood.

Palavras chave

Pedagogia do cuidado, convivência, educação para a paz, infâncias.

¿Por qué caminar juntos?

Empecemos con los motivos: si hay un sendero largo de recorrer en la trashumancia humana es el de la convivencia, afirmamos que somos seres sociales *por naturaleza* y pensamos que vivir-con es igual a con-vivir. Sin embargo, es poco lo que hacemos a favor de la convivencia, basta con ver nuestras noticias diarias para preguntarnos ¿de qué estamos hechos para actuar de manera tan agresiva y violenta entre nosotros?

En la escuela encontramos fenómenos que se han vuelto mediáticos como el matoneo y, al igual que en la sociedad, el principal dispositivo de regulación de las conductas de los estudiantes es el manual de convivencia, repitiendo la tendencia de limitarnos a reglamentar los modos de vivir con los demás; mientras la vivencia cotidiana se escapa a tanta normatividad. Asimismo, los acuerdos básicos a nivel de expectativas comunes frente al aprendizaje de niñas y niños no siempre coinciden entre las familias y docentes.

Niñas y niños, con sobradas razones, nos reclaman a sus cuidadores y educadores mejores condiciones para convivir, para relacionarse como iguales, donde la base de los vínculos no sea un reglamento, sino la diaria preocupación por el bienestar mutuo, por la atención cuidadosa a las necesidades de los demás.

Por último, una motivación adicional fue darle mayor protagonismo a niñas y niños, escuchar más sus voces; ya que lo frecuente es que sean los adultos quienes hablen en su lugar mientras ellas y ellos siguen estando *sin-voz* siendo espectadores de los conflictos que les afectan.

Con el fin de ofrecer a niñas y niños un sistema de convivencia más solidaria, amable y seguro, en el que ellos puedan formarse de manera más confiable y armónica, en nuestra travesía se originaron los planteamientos: ¿desde dónde aproximarse a esos conflictos entre familias y docentes? ¿Hay alguna posibilidad de que sean los chicos quienes puedan impactar la interacción entre sus madres/padres y profesores? ¿Cómo pueden los niños favorecer los vínculos entre sus madres/padres y profesores desde una perspectiva de la pedagogía del cuidado? En consecuencia, el camino que ahora se comparte busca identificar otros modos de caminar juntos que permitan configurar algunas apuestas más genuinas a favor de una convivencia menos mediada por las normas y más enriquecida en sus vínculos cotidianos; a su vez, reconocer cómo niñas y niños perciben los conflictos entre cuidadores y profesores y las acciones que les proponen para su tramitación y cómo pueden familiarizarse con la atención a las necesidades de los demás.

Revisamos algunos mapas y alistamos la brújula

Los caminantes y la mediación metodológica

Nuestro espacio e inicio de aventura comenzó en el Colegio Distrital Codema IED, ubicado en la Localidad de Kennedy del Distrito Capital, con los integrantes del grado 101 de la jornada de la mañana (en 2014); eran 35 caminantes: 19 niñas y 16 niños entre los 7 y 8 años de edad; además, nos acompañó su directora de curso. Las principales razones de la elección de los caminantes fueron el nivel de conflictividad de las interacciones,

la apropiación del código escrito facilitaría la expresión de sus sentires y opiniones frente a las actividades propuestas y la actitud de colaboración de la directora de curso.

Nuestra brújula nos indicó que la propuesta metodológica de investigación se ubicaba en las lógicas de las ciencias sociales. De manera específica, la apuesta de los andariegos fue trabajar desde los planteamientos de la investigación-acción, en este sentido, estuvimos en permanente interacción con niñas, niños y la docente del grupo seleccionado, y fue necesario hacer un ejercicio permanente de interpretación de sus discursos y acciones de los niños (Elliot, 2000, p. 24).

El trabajo se orientó más a la observación y reflexión sobre las acciones de niñas y niños, a recoger sus testimonios por medio de registros de diario de campo. En todo momento nos mediamos desde el lenguaje (el diálogo) y los vínculos cotidianos y el análisis de los resultados se hizo desde la interpretación de los relatos que construyeron los niños en los distintos momentos del proceso. No buscamos que los resultados fueran válidos para otros contextos, pues el propósito era entender el proceso particular que vivieron las y los caminantes en la experiencia. Reafirmamos que las características de la investigación-acción “como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Pérez Serrano, 1990, p. 93, citado por Torres, 2014, p. 8) se ajustan a los propósitos y modos de proceder en nuestra travesía.

La ruta metodológica se complementó con los aportes de Noddings (2009) en relación con el modelo pedagógico que ofrece en el marco de la pedagogía del cuidado, en el

que presentan cuatro momentos a tener en cuenta: el modelaje, el diálogo, la práctica y la confirmación. Entonces, con base en esos dos insumos, se diseñó una propuesta pedagógica para implementarse en el aula, la cual consistió en que niñas y niños experimentarían primero el cuidado y luego se invitaría a los adultos a trabajar, con la intención de favorecer la mediación de niñas y niños, como una manera de cuidar de los adultos.

Durante varios meses, se invitó a niñas y niños a dialogar sobre situaciones donde las personas discuten, se agreden; luego a identificar un personaje cercano a ellas y ellos que fuese un modelo de mediador; para pasar a la fase central en la que ellos conformaron diadas de cuidado y un club del cuidado. Esto con el fin de que pudiesen experimentar tanto dar como recibir cuidado.

Para el desarrollo de la propuesta se emplearon diversos recursos didácticos como talleres, plenarios con todo el grupo, sesiones de trabajo con pequeños grupos; se utilizaron recursos como videos, canciones, títeres. Por su parte, los caminantes realizaron dibujos, dialogaron con sus familias, elaboraron un correo afectivo, crearon personajes cuidadores, entre otras actividades. En todo momento, el centro de atención de los andariegos estuvo puesto en observar los vínculos de los niños y escuchar sus relatos respecto a la experiencia propuesta.

Revisando mapas y recorridos

A continuación, hacemos una breve la mención a otros caminantes, cuyos recorridos fueron de gran ayuda para nuestro ejercicio. Específicamente, nos interesa mirar los senderos del desarrollo humano, de la convivencia construida y de la pedagogía del cuidado.

Por el sendero de la ecología humana del desarrollo (humano)

Encontramos en primer lugar el sendero de la ecología humana para el desarrollo, su caminante guía es el psicólogo Urie Bronfenbrenner, quien concibe el desarrollo “como la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico (Monreal y Guitart, 2014) y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (1987, p. 29). La propuesta de Bronfenbrenner se centra en la movilidad en términos de concepción y relaciones con el ambiente, hay una “progresiva acomodación mutua”, debido a la inevitable y constante interacción entre sujeto y ambiente; en ese proceso de reestructuración, la persona gana en complejidad respecto a sus percepciones y acciones con el entorno, y el entorno se afecta con las aportaciones de la persona.

Él diseña una ruta particular caracterizada por una mirada sistémica en lo que llama *ambiente ecológico*, que se trata de una estructura organizada a través de cuatro “estructuras seriadas (...) cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente (...) en el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23) y van hasta el nivel mayor, que cobija los tres anteriores y se puede identificar con la cultura misma. Las cuatro estructuras (o niveles) son conocidas como: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Otro aspecto de la ecología del desarrollo es su enfoque ético, ya que el énfasis se hace más en la co-responsabilidad, o mejor en la *respons-habilidad* de los sujetos para

“responder con significados morales ante los desafíos de situaciones presentes” (Blanco, 2008, p. 30). En tal razón se alcanza un mayor desarrollo gracias a los vínculos, a las posibilidades de asumir roles desde patrones y en relaciones cada vez más complejas que permitan alcanzar mayores niveles de interdependencia; donde la co-responsabilidad permite responder ante y por las necesidades de un otro, con rostro y voz propia.

Para nuestro caso, el trabajo se concentró en dar algunos pasos en el microsistema (la diada de cuidado) y en el mesosistema (familias-docentes). La diada la conformaron niñas y niños del curso (2A en 2015), el patrón de las actividades consistió en dar y recibir cuidado, se definieron dos roles, quien cuida y quien es cuidado, y la relación interpersonal partió de las afinidades que las niñas y niños ya habían construido en su convivencia escolar. Pretendimos que niñas y niños comprendieran la convivencia como un ambiente-sistema donde dependemos de los demás y nos hacemos mutuamente co-responsables por nuestros vínculos.

Algunas de las implicaciones educativas desde el desarrollo ecológico son: la importancia de favorecer la participación de los niños, hacer audible su voz; el trabajo sistémico en la propuesta pedagógica, partiendo de las diadas de cuidado y ampliar el círculo de acuerdo con las pautas que vayan dando los niños; y la coherencia que debe haber entre el microsistema y los mesosistemas que se puedan afectar.

Hacia la estación de la convivencia construida

Si hablamos de vínculos, nos referimos también a la convivencia. Sin embargo, es

necesario reconocer que del hecho biológico de tener que vivir con otros, dentro de un ecosistema no podemos concluir que somos una comunidad. La vida comunitaria no es un asunto espontáneo y “las habilidades que se requieren para la vida en común (...) (Como) Dewey sostiene las actitudes y los valores no se pueden inocular” (Blanco, 2008, p. 14).

Entonces, “¿cómo se construye un sistema de convivencia?” (Ianni y Pérez, 1998, p. 16). Las condiciones para construir sistemas de convivencia son generadas por las instituciones, es allí donde se pasa de un vivir-con como un hecho, a la con-vivencia como una intención. “Geertz entiende (que) la manera de convivir es cultural y es construida”, entonces la convivencia no es el punto de partida del camino, sino el camino mismo; “(...) convivir va creando un significado común construido históricamente (Geertz, 1994) (...) que genera un sentido de familiaridad” (Blanco, 2008, p. 18), y en el ámbito de la ecología humana es necesario construir un sistema de convivencia que fomente la confianza (familiaridad) a través de las instituciones.

La convivencia, entonces, se enseña y se aprende, desde las actitudes que muestran los demás; de ahí que niñas y niños lleguen al sistema educativo con unos saberes en relación con los modos de vivir. Pero el colegio les recibe con toda su institucionalidad: manual de convivencia, uniformes, horarios, rutinas, etc., sin un adecuado proceso dialogado, participativo, donde se fomenten primero vínculos cuidadosos. El aprendizaje de la convivencia escolar se reduce a la obediencia de las normas.

En concordancia con la convivencia como sistema construido, está la comprensión de

la educación: como acogida y hospitalidad, como lo proponen Bárcena y Mèlich, cuestionando la autonomía como única finalidad de la educación (moral) y proponiendo como aspecto complementario la heteronomía, entendida “como respuesta no solamente al otro, sino también del otro, esto es, debe entenderse como responsabilidad” (2000, p. 136; Meza, 2012) es desde el otro que se propone el fundamento de lo ético, sin duda es la presencia de un otro –igual a mí en la convivencia–, lo que genera la apertura ética, pero se trata de un otro contextualizado, con rostro, con una huella e identidad propia.

Desde esta perspectiva del acto educativo como acción de acogida y hospitalidad, se esperaba que los participantes en el proyecto pudieran asumir estas actitudes como criterios fundamentales de acción. Es decir, que tanto docentes como estudiantes enriquecieran sus vínculos cotidianos identificando las necesidades del otro.

El camino central de la ética y la pedagogía del cuidado

¿Por qué asumir la categoría del cuidado cómo la brújula de este caminar? La principal razón es la relación directa que hay entre la ética del cuidado y la regulación de conflictos, como lo propone la profesora Irene Comins (2003, pp. 118-140), atendiendo al menos a tres aspectos diferenciadores de la ética del cuidado: primero, la posibilidad de atender y comprender el conflicto desde una perspectiva amplia, considerando factores que escapan a la normatividad; segundo, el hecho de no buscar ganadores y perdedores en la resolución de un conflicto, se puede decir que en el conflicto todos perdemos algo, pero también es una oportunidad para

todos; y tercero, el énfasis en la atención a las necesidades, más que en la aplicación de sanciones. Como nuestro proyecto se enmarca en el contexto amplio de "niñas, niños y jóvenes constructores de paz"¹, vemos más que pertinentes estos planteamientos. A continuación, se presentarán las características principales del cuidado como categoría ética y referente pedagógico.

Nos ubicamos entonces en el camino de las éticas comunitarias, que retoman la perspectiva aristotélica y argumentan que la vida moral de los sujetos cobra sentido dentro de una comunidad. Encontramos también las éticas de la compasión y la responsabilidad por el otro (Lévinas, 1993), donde se ubica la ética del cuidado, formulada por inicialmente por Carol Gilligan (Noddings, 1984); esta perspectiva destaca una ética relacional "basada en el cuidado hacia el otro/a en contraposición a la ética de principios universales"² (Blanco, 2008, pp. 27-28). Un aspecto fundante de la teoría del cuidado "es que el énfasis que esta pone en la relación determina un énfasis equivalente en las condiciones que favorecen la vida moral" (Noddings, 2009, p. 32), con el cual se prioriza el encuentro y la interacción cotidiana.

El cuidado en la escuela: círculos de cuidado y modelo didáctico

Dos elementos que propone Noddings en su reflexión pedagógica son los círculos de

cuidado y un modelo que favorece la implementación de acciones pedagógicas en los escenarios educativos. Respecto a los círculos de cuidado³, estos guardan semejanza con las estructuras de desarrollo que propuso Bronfenbrenner, en ambos casos son estructuras seriadas que preceden niveles mayores de complejidad con base en las nuevas interacciones que tienen lugar.

Desde lo didáctico, la propuesta consiste en tener en cuenta cuatro elementos: modelación, diálogo, práctica y confirmación. En la modelación, inicialmente el docente es llamado a convertirse *en testimonio de relaciones de cuidado* consigo mismo y con sus cercanos en el contexto escolar (estudiantes y colegas); "no hay cuidado de sí sin la presencia del maestro" (Pagni, 2013, p. 5). El diálogo, más que un momento específico, es una actitud que propicia y favorece el encuentro; es clave que niñas y niños sean escuchados, es muy enriquecedor que chicos y grandes "discutan sobre lo que les concierne" (Benavides, 2007, p. 73; Pagni, 2013, p. 5; Sennett, 2012 p. 30), que sean capaces de expresar sus sentimientos y necesidades, y tengan la experiencia de ser acogidos desde sus palabras. En la práctica, la clave está en favorecer experiencias donde sea claro que se da o se recibe cuidado, en articulación con lo que plantea Bronfenbrenner, la definición del rol al interior de la diada de cuidado es importante. Finalmente, en la confirmación volvemos a la palabra para encontrar nuevos sentidos a la práctica, para expresar los sentimientos

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

2 Un estudio muy riguroso sobre los aportes y la complementariedad de la ética del cuidado se puede encontrar en la tesis doctoral de Irene Comins (2003) citada en las referencias bibliográficas.

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

producidos al momento de dar o recibir cuidado, “no se trata de alabar a los estudiantes ingenuamente, sino de llegar al fondo de sus motivaciones” (Benavides, 2007, p. 73). Esta confirmación permite consolidar la confianza, encontrar nuevas maneras de cuidado, ampliar la construcción del sistema de convivencia cotidiana.

De esta manera, el cuidado es una vivencia que favorece el desarrollo de actitudes como la responsabilidad y responsividad, ya que “a medida que aprendemos a cuidar de nosotros mismos, nos volvemos más capaces de valorar los esfuerzos que hacen otros para cuidar” (Noddings, 2009, p. 72; Pagni, 2013, p. 10). La pedagogía del cuidado propone un modelo educativo cimentado desde una ética de la existencia situada en el mundo, responsable con su prójimo desde la opción afectiva de asumirlo en sus necesidades.

El camino recorrido

¿Qué resultados se lograron en este caminar? En calidad de andarriegos hacemos una primera reflexión respecto a los resultados en este tipo de ejercicio, si bien algunos de estos fueron motivados por la propuesta y otros son fruto más del azar presente en lo cotidiano. El esfuerzo será entonces tratar qué logros están más articulados con la intencionalidad de la travesía y distinguirlos de los que fueron surgiendo producto más de las interacciones de quienes participamos en ella.

Para el análisis de datos, hemos querido ser fieles al ejercicio preferido de los andarriegos (además de caminar), es decir, conversar, y para ello nos apoyamos, a manera

de báculo, en algunas ideas que nos ofrece Bajtín respecto al sentido que se construye dialogando, desde una perspectiva de interpretación que se conoce como la estética dialógica, que se orienta a establecer una relación más estrecha entre el sujeto-autor y el objeto-obra que se propone para el análisis.

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

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

Finalmente, Bajtín hace alusión a la polifonía de voces, entonaciones y acentos que tienen las palabras de cada interlocutor y las del diálogo mismo, manteniendo un permanente “diálogo abierto, sin solución” (p.

107), sin punto final. De manera similar, nuestro análisis no pretende ser definitivo, tampoco tiene punto final, la responsabilidad/responsividad/respons-habilidad con nuestro discurso nos lleva, de una parte, a seguir escuchando a las niñas y niños caminantes, pero además reconocemos que son nuestras voces, y si bien aportamos a la construcción de sentido no hay ninguna pretensión, solo intentamos ser veraces con la experiencia del camino. No hay entonces una lógica argumentativa, lineal, una secuencia preestablecida, sino más bien una cierta *caoticidad* que se asemeja a las interacciones de niñas y niños, quienes no actúan bajo la perspectiva de un único guión, sino que son capaces de ser amigos y *pelear* a la vez en medio de sus miradas y voces, donde aún logran reconocer al otro como un par en la convivencia.

Recordemos entonces que nos aventuramos a proponerle a un grupo de chicos (muy chicos) que participaran en una especie de utopía, siendo mediadores en los conflictos de los adultos. Ahora, nos damos cuenta de lo ambicioso de esta pretensión, pues si no lo logramos los adultos con las herramientas que nos da la experiencia, mucho más complejo para las niñas y niños, a quienes además tendemos a desconocer.

En consonancia con las intencionalidades de la investigación, se pueden mencionar los siguientes aspectos: se valoró la participación de los niños, lo cual implicó que como cuidadores reconocimos sus voces y nos tomamos en serio lo que nos dijeron. De otra parte, mostrar en la propuesta pedagógica el trabajo sistémico a partir de las diadas de cuidado, para luego ampliar el círculo de acuerdo con las pautas que vayan dando

los niños. Y un tercer aspecto es el de los vínculos mismos, puesto que la posibilidad de avanzar tanto en el desarrollo como en el aprendizaje se centra en la construcción de vínculos afectivos cada vez más seguros, confiables y amplios, lo cual favorece el tránsito entre el microsistema y el mesosistema, o la posibilidad de ampliar los círculos de cuidado.

Se alcanzaron algunos avances, principalmente en las interacciones de niñas y niños, por ejemplo, la conformación de las diadas de cuidado hizo que algunos de ellos estuviesen más atentos de sus compañeros en acciones concretas, como prestándoles sus cuadernos para que se adelantaran; acompañándoles en el descanso para que no estuvieran solos.

Otro avance a destacar fue un inicial sentido de pertenencia al club de cuidado, que se denominó *El club de Cari y Pacho*, elaboración a la que se llegó luego de recoger diversos aportes de personajes que fueron creando niñas y niños. Portar la manilla que los identificaba como miembros del club les invitó a expresar una cierta corresponsabilidad por algunos aspectos de su aula.

También con la docente directora de curso y la profesora de educación física se logró un buen nivel de sensibilización y reflexión sobre la dinámica propuesta. Se percibe como viable la posibilidad de organizar la convivencia sin hacer mucho énfasis en el cumplimiento de las normas, sino atendiendo en primera instancia la calidad de los vínculos.

A nivel del Colegio Codema, específicamente para la sección de la básica primaria, jornada de la mañana, desde la coordinación

de la sección se considera pertinente ampliar la experiencia a otros grupos y generar un proyecto de mayor impacto a nivel de la convivencia desde los presupuestos de la pedagogía del cuidado.

Por último, una de las intenciones de los andarriegos era articular algunos conceptos de la pedagogía del cuidado con el programa educativo de Cinde “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz”, al respecto consideramos que el ejercicio investigativo permitió documentar los elementos centrales de la pedagogía del cuidado, presentar sus elementos didácticos más característicos y algunas alternativas para el trabajo con niñas y niños. En consecuencia, se puede decir que en el documento final efectivamente hay una contribución al programa de Cinde.

De otra parte, quisiéramos presentar en este apartado algunas reflexiones adicionales en relación con el desarrollo de la propuesta pedagógica propiamente dicha. Recordemos que seguimos el esquema propuesto por Noddings: modelar, dialogar, practicar y confirmar.

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

Respecto al diálogo, Noddings lo propone como una práctica constante con niñas y niños, “proporciona información sobre los participantes, favorece la relación, induce a pensar y a reflexionar y contribuye a aumentar la capacidad de comunicarse” (2009, pp. 49-50); de ahí la importancia de promover el diálogo entre quien cuida y quien recibe cuidado. Si bien intencionalmente no pretendíamos modificar conductas, si buscamos sensibilizar y reflexionar en torno al cuidado, para lo cual el diálogo se convirtió en una manera de interacción personalizada.

En las conversaciones con niñas y niños, surgió un elemento de reflexión que consideramos importante en relación con el cuidado y es lo que tiene que ver con la identificación de las necesidades propias y ajenas. La importancia de este punto es que a partir de las necesidades se genera toda la dinámica de cuidado, por tanto, es clave que se identifiquen y se comuniquen. Varias niñas y niños no sintieron que sus compañeros los hubiesen cuidado, pero a la vez varios cuidadores expresaron que no sabían cómo cuidar a sus compañeros.

En relación con la práctica, como ya se comentó, las diadas *de cuidado* se convirtieron en la principal estrategia, niñas y niños escogieron su diada de acuerdo con sus cercanías afectivas. Una vez conformadas las diadas, durante una semana la mitad de los y las estudiantes asumieron el rol de cuidadores y en la semana siguiente, el de receptores de cuidado. Al parecer, el entusiasmo inicial de niñas y niños favoreció algunas expresiones de cuidado, sin embargo se requiere mayor insistencia y acompañamiento para generar prácticas más conscientes y consistentes.

Finalmente, la confirmación requiere más tiempo y un trabajo sistémico más amplio, de sostenimiento diría Noddings; por tanto, hay que reconocer que ese paso no se logró. Se esperaría que, si además de las diadas de cuidado, se logra articular el mesosistema colegio y casa, entonces niñas y niños podrían confirmar sus experiencias de cuidado. En una apuesta sistémica, que requiere un alto nivel de articulación entre sus distintas fases y componentes, era de esperarse que los resultados finales no fuesen los proyectados. Lo que guarda consonancia con los planteamientos teóricos, por cuanto una propuesta fundamentada en los vínculos requiere desde su planeación identificar los modos de interacción que van a enriquecer dichos vínculos, y aquí no se trata solamente de tener *tiempo de calidad*, sino de tener cantidad de tiempo como uno de los principales recursos a *invertir*.

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

Causas y azares, debate para seguir andando

¿A dónde hemos llegado? ¿Qué implicaciones educativas se pueden colegir de esta

experiencia? ¿Qué discusiones nos suscita este caminar? Lo primero que habría que decir es que no todo son causas ni todo son azares, sin duda hay algunas causas con sus correspondientes efectos, y también es posible identificar algunos azares que se escapan a los análisis juiciosos y se quedan en las vivencias y en los relatos.

Un primer elemento que ponemos en consideración es la dificultad que manifestaron niñas y niños para identificar las necesidades del otro, en cambio para nosotros, como diada de andariegos, la mayor dificultad estuvo en reconocer que necesitamos de los demás y que podemos recibir cuidado. Aunque en los dos casos se pudo dar un fortalecimiento de los vínculos, también es importante aprender a cuidar de sí mismo tal y como lo haría una persona que cuida a otra. Se considera que un campo de trabajo muy importante para fomentar actitudes cuidadosas tiene que ver con la importancia de reconocer las necesidades propias y expresarlas, puesto que no es fácil saber qué es lo que necesita el otro de mí, de hecho para los adultos es muy complejo mostrarse necesitado del otro, porque en cierta medida se sienten vulnerables. Tal vez niñas y niños no experimenten la vulnerabilidad, pero tampoco están acostumbrados a reconocer y expresar sus propias necesidades y las de los demás.

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

Un segundo aspecto para mirar con mayor atención tiene que ver con las experiencias de cuidado, es claro que se requiere de lo que Noddings llama un mayor sostenimiento, que va de la mano de un modelaje más explícito, cotidiano y prolongado por parte de los adultos; antes de que niñas y niños asuman la corresponsabilidad de sus compañeros. Esto debido a que, en términos generales, nosotros como adultos (en los entornos familiares y escolares) no escuchamos con la debida atención a niñas y niños, por ende no favorecemos experiencias de corresponsabilidad y no le damos el lugar a sus voces, a sus actos, a sus presencias. Las inquietudes que surgen es ¿cómo diseñar otras rutas en las que niñas y niños sean más protagonistas de los cambios? ¿Cómo aproximarnos a los adultos para invitarles a interactuar desde otras lógicas con los niños? ¿De qué manera mediar el poder del adulto que es impositivo y dominador, con el poder de niñas y niños que suele desconocerse?

Este caminar también nos invita a reconocer que no siempre se llega al escenario que inicialmente se diseñó; si bien recurrimos a mirar algunos mapas y establecimos una ruta, es necesario dar el crédito a las niñas y niños que han caminado a su propio ritmo y con sus intereses y necesidades. Así pues, del objetivo inicial se logró una experiencia de diadas de cuidado y también se generó una sensibilización de la temática en un equipo de docentes del Colegio Codema IED. Se puede decir que la investigación en el campo educativo exige, en ocasiones, que aprendamos que los alcances y los puntos de llegada se modifican mientras avanzamos, esto implica una atención especial para seguir aprendiendo desde los cambios mismos. Aquí los cuestionamientos son directamente por

nuestra práctica investigativa, entonces ¿qué estrategias podemos seguir implementando para hacer que en la praxis de los docentes la investigación no sea una experiencia esporádica sino un ejercicio cotidiano?

Desde las categorías conceptuales, consideramos que el caminar fue un poco más preciso, por cuanto se presentaron las características fundamentales del cuidado que complementan los presupuestos éticos de la justicia. Sin embargo, se suscitan debates al menos en dos líneas: la primera, en la complementariedad entre los planteamientos de la justicia y los del cuidado; no son pocas las críticas que se hacen de un lado y del otro cuestionándose como contradictores, lo cual muestra que la complementariedad no es algo tan evidente y se requiere seguir trabajando en identificar mejores articulaciones. La segunda línea de cuestionamientos surge en relación con la categoría cuidado, puesto que una limitada concepción puede dar lugar a justificaciones de situaciones que atentan contra el bienestar del cuidador, como el autosacrificio; o contra el bienestar de quien recibe cuidado, como la sobreprotección.

En síntesis, consideramos que el ejercicio permitió enriquecer la relación de niñas y niños con su entorno inmediato, al interior de las diadas, experimentar el cuidado en acciones como el trabajo colaborativo o estar atentos a sus compañeros. A nosotros nos exigió en nuestra capacidad de escucha a los niños, en esforzarnos para reconocerles como actores del proceso, también en hacer mucho más intencionado nuestro actuar cuidadoso no solo con ellos, sino en nuestros distintos círculos de interacciones. Y a nivel de retos, seguimos cuestionándonos respecto a cómo logramos identificar y expresar

nuestras (propias) necesidades para favorecer la recepción del cuidado, cómo posibilitamos que niñas y niños participen de manera protagónica en la transformación de algunas interacciones de los adultos donde se posicione su voz como constructores y cuidadores de paz. La utopía es que a la cultura ciudadana la complementemos con una cultura *cUIdadana*.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Benavides, G. (2007). El cuidado como propuesta pedagógica. *Boletín SIEP*, 67-77.
- Blanco, R. (. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Innovemos.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. En: *Acta Poética*, 27(1), 7-115.
- Comins, I. (2003). La ética del cuidado como educación para la paz. Tesis doctoral. Castellón.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Paidós: Buenos Aires.
- Monreal, M. y Guitart, M. (2014). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15(2012), 79-92. Recuperado de <http://www.udg.edu/Portals/92/ecis/contextoseducativos2012.pdf>
- Noddings, N. (2009). *La educación moral*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pagni, P. (2013). El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica. Reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de Educación* (en prensa).
- Torres, A. (2014). Metodologías participativas de investigación social (Módulo). Bogotá: Cinde.