

INVESTIGACIONES

Narrativas de estudiantes y docentes en una escuela pública: miradas desde la ética del cuidado¹*

Narratives of students and teachers in a public school:
perspectives based on the ethics of care

Margarita Cortés-Concha^a
María Inés Winkler-Müller^{a, b}
Carolina Jorquera-Martínez^a
Victoria Vargas-Canales^c

^a Universidad de Santiago, Chile.
margarita.cortes@usach.cl, carolina.jorquera@usach.cl

^b Universidad Alberto Hurtado, Chile.
mariaines.winkler@gmail.com

^c Colegio Cristóbal Colón de Melipilla, Chile.
victoria.vargas.c@usach.cl

RESUMEN

La ética del cuidado se releva como un marco indispensable para la configuración de culturas escolares inclusivas y de bienestar. Se presentan los resultados cualitativos de un estudio piloto realizado en un colegio municipal de Santiago de Chile, cuyo objetivo fue reconstruir las narrativas sobre prácticas y experiencias del concepto de cuidado, mediante entrevistas y grupos de discusión presenciales, en contexto pre-pandemia. A partir de un análisis intersubjetivo y categorización abierta, se elaboraron inductivamente cuatro categorías centrales en relación al cuidado: contexto, conceptualización del cuidado, prácticas de cuidado y de no cuidado. Desde un análisis relacional se elaboró un modelo hipotético- comprensivo, partiendo del cuidado concebido como protección. Se concluye que el cuidado aparece vagamente definido, una labor no reconocida y que tensiona las relaciones entre los integrantes de la comunidad. Dicho diagnóstico se constituye en antecedente de relevancia para los nuevos desafíos que habrá que enfrentar en contexto post-pandemia.

Palabras clave: ética del cuidado, educación secundaria, narrativas y prácticas de cuidado.

ABSTRACT

The ethics of care is revealed as an indispensable framework for the configuration of inclusive school cultures and well-being. The qualitative results of a pilot study carried out in a municipal school in Santiago de Chile are presented, the objective of which was to reconstruct the narratives on practices and experiences of the concept of care, through interviews and face-to-face discussion groups, in a pre-pandemic context. From an intersubjective analysis and open categorization, four central categories in relation to care were inductively elaborated: context, conceptualization of care, care and non-care practices. From a relational analysis, a hypothetical-comprehensive model was developed, based on care conceived as protection. It is concluded that care appears vaguely defined, an unrecognized task and that it stresses the relationships between the members of the community. This diagnosis constitutes a relevant precedent for the new challenges that will have to be faced in the post-pandemic context.

Key words: Ethics of Care, Secondary Education, Care Narratives and Practices.

¹ * Financiamiento: Proyecto ANID-FONDECYT No. 1181218 “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la construcción de comunidades de cuidado en el contexto educativo”.

1. INTRODUCCIÓN

Existe un amplio consenso en Chile respecto a la urgente necesidad de abordar el creciente aumento de problemas psicosociales en escolares, particularmente en preadolescentes y adolescentes. Se ha reportado tanto su frecuencia como tipos de problemas, entre otros, violencia escolar, abandono y rezago escolar, riesgos en salud biopsicosocial, bajo sentido de logro personal y de perspectiva de futuro (Ascorra, López, Núñez, Bilbao, Gómez y Morales, 2015; Villalobos-Parada, López, Bilbao, Carrasco Aguilar, Ascorra, Morales y Ortiz, 2015; Leyton-Leyton, 2020). Tales estudios, constituyen buenos diagnósticos siendo utilizados para la elaboración de políticas públicas y el diseño de programas municipales (Ascorra y López, 2019). Dentro de éstas cabe mencionar el caso de la Ley Aula Segura (no 21.128), promulgada el 27 de diciembre de 2018, que fortalece las facultades de los directores de establecimientos educacionales en materia de expulsión y cancelación de matrícula en los casos de violencia que indica.

A su vez, y tomando en cuenta las distintas aristas que tiene cada uno de los fenómenos psicosociales citados, se ha visto que uno de los principales elementos a considerar tiene que ver con las dificultades que conlleva concebir tanto la convivencia como la violencia escolar desde distintos puntos de vista, y la falta de consenso que estos conceptos tienen en el trabajo de quienes los consideran, tanto en el ámbito de intervención como de estudio (López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco Aguilar, 2018; Neut, 2017). Como en Chile adquieren mayor protagonismo las políticas públicas asociadas a la convivencia escolar en relación a las materias descritas, se plantea, por ejemplo, que el rol de encargado de convivencia, surgido el año 2011 (Ley no 20.356), tiene un escenario amplio y con escasa definición de sus tareas, configurando su rol fundamentalmente en la respuesta a situaciones evaluadas como negativas por el establecimiento escolar. Inclusive, su integración no contempla la asignación de horas al cargo ni la determinación de un perfil profesional correspondiente (Cortés, Zoro y Aravena, 2019).

En la misma dirección, se aprecia que las políticas públicas en la materia están planteadas en términos ideales y proponen como horizonte la construcción de comunidades de cuidado en el sistema educacional (Winkler, Jorquera, Cortés y Vargas, 2020). Existe una política de convivencia, recientemente publicada, que debe traducirse en normativas y protocolos elaborados por los propios colegios. En ella se hace referencia explícita a la ética del cuidado, señalando que se trataría de la preocupación de la comunidad educativa y el entorno, tanto social como físico; cuidado que debe construirse colectivamente (MINEDUC, 2019). No obstante, se desconoce cómo son aplicadas en cada colegio, qué se va a entender por comunidad, y el modo en que los distintos actores se involucran. Tal como lo han destacado algunos autores, en el ámbito de la convivencia no hay claridad en los modelos teóricos ni en el modo de usarlos, planteando una confusión que conlleva la inmovilidad (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Cortés, Zoro y Aravena, 2019).

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso, parte de un proyecto de investigación (Proyecto FONDECYT no 1181218) que indaga, desde la perspectiva de la ética del cuidado (Gilligan, 2013; Noddings, 2009), las narrativas y prácticas de los propios integrantes de una comunidad escolar, tanto estudiantes, como docentes, a partir de datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas individuales y grupos focales.

Cabe señalar que, en la etapa mencionada, la recolección de datos fue realizada en forma presencial y en contexto de pre-pandemia, por lo que queda pendiente el estudio de

cómo el drástico cambio de educación a sistema virtual ha afectado la convivencia en este establecimiento específico y la seguirá afectando post-pandemia. No obstante, consideramos que los resultados presentados poseen una relevancia contextual importante y la devolución de esta información al propio colegio será de gran utilidad. Al mismo tiempo constituye un insumo de interés para pensar el retorno a clases presenciales, en un contexto en que el tema del cuidado ha adquirido relevancia creciente, no sólo para este establecimiento sino también para el sistema de educación pública en general.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1. ÉTICA DEL CUIDADO

La ética del cuidado es una teoría que aborda los elementos morales asociados a las relaciones y la codependencia de la vida en sociedad (Sander-Staudt, 2019), convirtiéndose en una forma de entender la ética al vincular la teoría con experiencias y prácticas (Gilligan, 1982). En razón de los requerimientos de cada contexto, se busca promover el bienestar de quienes cuidan y de los que son cuidados en una cadena de relaciones sociales (Sander-Staudt, 2019).

El propio cuidado y el dirigido hacia otros responde a una herramienta propia de la naturaleza humana. Consistiendo una tarea, una actitud y disposición, que debe ser aterrizada a los requerimientos del grupo asistido (Kaufman-Osborn, Hirschmann, Engster, Robinson, Yeates & Tronto, 2018). De esta forma, el cuidado es una práctica que asume un abordaje disímil y desigual de acuerdo a la clase, la raza y el género, siendo el espacio del hogar un lugar protagónico de ejercicio (León, 2008; Molinier & Legarreta, 2016).

Nel Noddings realiza aportes en relación a un enfoque feminista de la educación moral, la que tiene como principal meta facilitar la comprensión de quienes nos rodean y de nosotros mismos. En ella, la ética empieza con el deseo de ser cuidado, estableciendo relaciones positivas con el prójimo, considerando las necesidades de crear, conservar e incrementar estas relaciones (Noddings, 2009) y de dimensionar la relevancia de las relaciones con la comunidad y sociedad (López, 2009).

2.2. BREVE DESCRIPCIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCACIONAL EN CHILE

El sistema educativo en Chile ha sido un terreno altamente disputado, después del retorno a la democracia en 1990, por demandas sociales desde, principalmente, los/as estudiantes y también de los/as docentes. Los actores del campo educacional apelan a la conformación de una educación de calidad con acceso igualitario para toda la población. La segregación y las diferencias entre instituciones privadas y públicas develan el empobrecimiento de un sistema que funciona, casi exclusivamente, solo para quien puede pagar (Cornejo, 2019).

Es posible distinguir dos períodos relevantes, las reformas realizadas en época de dictadura militar (1973-1990) y la continuidad de los gobiernos democráticos post dictadura. El primero se caracteriza por una reforma educacional bajo la lógica de la competencia de mercado, traspasando la responsabilidad administrativa a los municipios y reduciendo el apoyo estatal a un porcentaje de subsidio mensual por estudiante (Moreno-Doña & Gamboa, 2014). Con el retorno de la democracia, inicialmente se trabajó en pos de

umentar la cobertura y el alcance, para luego enfatizar la calidad, inclusión y equidad. No obstante, no se altera estructuralmente la lógica de mercado insertada en la década de los ochenta, de modo que cualquier iniciativa tropieza con un campo educacional que no está garantizado como un derecho social (Aziz, 2018).

El trabajo de los gobiernos post-dictadura se centró, primeramente, en instaurar reformas que apaciguaran las repercusiones segregativas de la competencia en educación, instando a la equidad y la calidad, y ampliando los métodos de evaluación e incentivo (Cornejo, 2019; Falabella, 2015). Con el transcurso del tiempo, el estado fortalece aún más su rol de vigilancia, ubicando principalmente, el énfasis en una rendición, bajo la lógica gerencial de resultados y de cuentas (Falabella, 2019). En la última década se elaboraron políticas desde un enfoque de derechos, respondiendo a las demandas sociales de los/as estudiantes y a los acuerdos internacionales en materia educativa (Cornejo, 2019); a su vez, se intensificaron las intervenciones que acudían a subsanar la inequidad en los sectores más empobrecidos de la sociedad (Oliva, 2010).

Sin embargo, tales políticas aún se encuentran a nivel discursivo, sin que exista sistematicidad en su implementación, como se reporta en un estudio reciente en que se analizaron 24 leyes y 22 Planes de Educación Municipal (Winkler, Jorquera, Cortés y Vargas, 2020).

2.3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO: UN COLEGIO CON NOMBRE DE MUJER

El colegio, en un inicio sólo para mujeres, y cuyos resultados se presentan en este artículo fue creado en la década del 50 en un edificio que previamente fue un convento de religiosas de claustro (página web colegio²). Originalmente era identificado con un número - como ocurre con muchos colegios públicos en Chile- y en la década del 80 la propia comunidad escolar decidió nombrarlo en reconocimiento a una destacada profesional chilena. En el año 1990 se transformó en un establecimiento mixto; desde Kinder a 8o Básico mixto y de 1o a 4o medio sólo mujeres; y hace un poco más de una década se amplió la oferta educacional a jornada escolar completa y mixta.

Al año 2019 cuenta cerca de 1000 estudiantes, de nivel socioeconómico D, el que corresponde al 30% de la población de Santiago con un ingreso promedio de \$562.000 pesos chilenos mensuales (aproximadamente 670 dólares). Está ubicado en una comuna del sector oriente de la capital Santiago; creada por Decreto Presidencial a fines del siglo XIX, actualmente con más de 180 mil vecinos. De vocación eminentemente residencial, a su vez, cuenta con zonas de abundante comercio local.

En el año 2010, el colegio adscribió a la Ley no 20.248 (SEP, Establece Subvención Escolar Preferencial, 2012) con 292 alumnos/as prioritarios. Según establece el Art. no 2 de dicha ley: “Para los efectos de la aplicación de la subvención escolar preferencial se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo”.

Así también, en el establecimiento opera el Programa de Integración Escolar (PIE, 2008) con 23 estudiantes. Se trata de una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), de carácter permanente -asociadas a discapacidad- o transitorio, que asisten a establecimientos de educación regular.

² No se cita la página para mantener la confidencialidad comprometida con la comunidad del colegio.

Desde el punto de vista del rendimiento académico, se trata de un colegio que ha obtenido altos puntajes en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que es aplicada a nivel nacional todos los años.

3. METODOLOGÍA

Enmarcado en el paradigma constructivista, en el que se asume que la realidad es co-construida y local –ontología relativista-, (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2012), el presente proyecto posee un diseño flexible (Vasilachis de Gialdino, 2006). En un liceo municipal de Santiago se realizaron entrevistas individuales a estudiantes y docentes; así como grupos de discusión a ambos. Se contó con un total de 26 participantes, como se desagrega en la Tabla 1.

Tabla 1. Participantes, estudiantes y docentes según instrumento de construcción de datos

<i>Docentes</i>		<i>Estudiantes</i>
Entrevistas	5	3
Grupos de Discusión	5 integrantes	8 integrantes
		5 integrantes
Total n	10	16

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de datos, siguiendo la teoría fundada empíricamente (Glaser & Strauss, 1967; Vivar, Aranzamendi, López-Dicastillo & Gordo, 2010), se realizó una categorización abierta, validada intersubjetivamente entre las cuatro investigadoras. Posteriormente se re-analizaron los datos y se elaboró un modelo hipotético-comprensivo que da cuenta de la concepción de cuidado por parte de los/as entrevistadas.

En la presentación de resultados se identifica a cada participante en los grupos de discusión con un número (por ejemplo, Estudiante 1) y en las entrevistas individuales con una letra (por ejemplo, Docente A). Todas las entrevistas y grupos de discusión fueron efectuados en el año 2019 y fueron interrumpidas al comenzar el estallido social en Chile, cuando los colegios interrumpieron las clases presenciales.

El presente proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Santiago de Chile, tanto en su diseño y procedimiento, como respecto de los documentos de Consentimiento Informado, Asentimientos y Cartas de Autorización.

4. RESULTADOS

Las narrativas de docentes y estudiantes remiten a temas específicos del contexto educacional. Un primer aspecto refiere algunas condiciones generales de la educación en Chile, en particular las condiciones laborales de docentes y funcionarios y la administración municipal de los establecimientos. Se menciona específicamente la situación desventajosa de docentes y personal de aseo en pago y exceso de horas de trabajo. Existe conciencia en los profesores respecto de los efectos del modelo neoliberal que afecta las relaciones familiares. Así también, hay referencias a las familias en situación de desmedro económico.

A partir de dicha contextualización se observa una mayor especificidad en cuanto a la imagen del colegio, particularmente de parte de estudiantes, aunque también de docentes. Tal representación contiene referencias indirectas a temas de cuidado y contextualizan prácticas concretas, que serán descritas más adelante en este texto.

4.1. CONTEXTO LOCAL: IMAGEN DEL COLEGIO

Para contextualizar los resultados respecto de los temas asociados al cuidado, se comienza esta presentación con referencias a la imagen del colegio, ya sea en términos de cómo se sienten los integrantes de la comunidad escolar o en términos del lugar o posición que se atribuye al colegio en relación al resto de la sociedad.

4.1.1. Colegio como burbuja

Es posible apreciar que la imagen del colegio es narrada como un lugar de protección/ burbuja o como un lugar de exigencia académica. Una cualidad protectora es descrita tanto por estudiantes como por docentes:

Desde el momento en que entramos al colegio, es un lugar de protección (...) la mayor parte de nuestra semana nos encontramos como 'apartados' de nuestro alrededor; desde lo más básico, como la inseguridad en las calles (Estudiante 3, Grupo de Discusión n°1).

El cuidado acá lo ponemos todos. Desde el tío pegado en la mañana tempranito, ahí (...) inspectoría los recibe, los inspectores de patio, los personales administrativos, el equipo directivo y nosotros los profesores, todos. El equipo de convivencia escolar, estamos ahí atentos (Profesora D).

Este rol protector es cuestionado cuando se percibe como extremo y que se constituye, metafóricamente, en una burbuja que no permite un adecuado contacto con la realidad social, fuera del colegio:

No sé si las burbujas sirven de algo o no, porque (...) uno al enfrentarse con el exterior, hay gente que puede ser muy sensible y eso los destroza, y no están preparados para el mundo real (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 1).

4.1.2. Exigencia académica

En el otro polo, los/as estudiantes enfatizan un alto grado de exigencia académica, la que asocian a un interés especial por salvaguardar la imagen del colegio como uno de excelencia:

Yo me doy cuenta que no cuidan tanto al alumno, sino que les interesa más la imagen que tiene el colegio. Por ejemplo, este colegio (...) es muy exigente y a veces nos ponen las pruebas coeficiente dos (...) todos los días (...) igual te estresan, pero con esa exigencia (...) (Estudiante M).

4.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL CUIDADO

Corresponde a la segunda categoría central, reconstruida a partir de las narrativas de las personas participantes. Consideramos las respuestas a la pregunta abierta ¿qué es cuidado? ¿cómo definirían el cuidado?; así como también referencias espontáneas durante las entrevistas individuales y grupales.

4.2.1. Definición de Cuidado

En primer lugar, hay consenso en los/as estudiantes en que la forma de conceptualizar el cuidado estaría supeditada a circunstancias contextuales. Los/as docentes, en cambio, postulan una definición del cuidado desde nociones prácticas, muy específicas y particulares de su labor docente.

4.2.1.1 Definición de cuidado depende del contexto

Aparece, en primer lugar, la mención a ciertas condicionantes para definir el cuidado, como las circunstancias en que ocurre, ello especialmente de parte de estudiantes:

Depende igual de en qué contexto lo vamos a hablar, supongo que educativo (...) Puedo cuidarme de mí mismo, y cuidar de los demás, preocuparme por lo que pasen los demás, preocuparme de que no haya un ambiente de bullying (Estudiante S).

O sea, podrían haber como dos tipos de cuidado, por un lado, el cuidado como propio, como de supervivencia, de que algo no te afecte; y otro sería como el cuidado de los demás, que a uno lo encuentro como vulnerable y lo cuida y lo protege, para que esté bien (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 2).

Como el cuidado de un objeto también (...) depende mucho del contexto (Estudiante 1, Grupo de Discusión n° 2).

4.2.1.2 Cuidado como protección, preocupación o mantención.

Al conceptualizar cuidado, las y los participantes recurren a sinónimos y ejemplos concretos:

Cuidar (...) si es una persona, es proteger que no le pasen malas cosas (...), no se haga daño (...) Pienso mucho en mantener el estado del liceo (...) que todo esté limpio, ordenado, que nada esté roto, que nada esté rayado ¡Preocuparse po! Por la persona, por las cosas, por el colegio (Estudiante M).

También los docentes definen el cuidado como protección, como se aprecia en la siguiente cita:

Yo creo que debe ser la actitud principal dentro del actuar de un ser humano, que es proteger todo. Partiendo de sí mismo, hasta todo lo que lo rodea, es como un principio básico (...) para lo que es la sobrevivencia (...) además, otorgar una calidad de vida a la humanidad (Profesora 4, Grupo de discusión).

También se señala el cuidado como protección, en sentidos más amplios:

Es tratar de que, tanto alumnos, como apoderados, funcionarios, se sientan acogidos, se sientan respetados, sientan que están en un lugar apto, adecuado, con personas idóneas, donde puedan expresar sus sentimientos, donde nadie los vaya a violentar de ninguna manera. Procurar que ese ambiente, calidez y armonía se manifiesten constantemente (Profesor B).

4.2.1.3 Cuidado como empatía con el otro

Un componente más afectivo surge cuando se asocia el cuidado con ponerse en el lugar del otro:

La empatía también, cuidar a los demás para que no le sucedan las cosas que no queremos que nos sucedan a nosotros mismos. Si a mi compañera le afecta un hecho y se siente mal por eso, yo la cuido porque (...) a mi no me gustaría sentirme mal (Estudiante 2, Grupo de Discusión n° 1).

4.2.1.4 Cuidado como respeto

La consideración por el otro, el reconocimiento y valoración de la persona, también se relacionan con el cuidado:

Respeto es simplemente tratar a una persona con el valor que tiene, (...) que todos somos iguales, (...) que te trataran como una persona íntegra, que vale lo mismo que tú (Profesora 4, Grupo de Discusión).

4.2.1.5. Cuidado como procurar bienestar

Tanto docentes como estudiantes refieren al cuidado como la preocupación por el otro, que se sienta bien:

Preocuparse del bienestar de la otra persona; realizar acciones para que esa otra persona se sienta bien, de alguna forma (Estudiante 1, Grupo discusión n° 1).

Creo que es hacerle sentir cómodo en el lugar en que está, con las personas con las que se relaciona y que (...) no se sienta intimidado por ninguna situación ni física ni psicológica ni ambiental (Profesor B).

4.2.1.6. Cuidado como autocuidado.

Incluye las referencias al propio bienestar, como en los siguientes ejemplos:

El cuidado como propio, como de supervivencia, de que algo no te afecte (Estudiante 4, Grupo de discusión n° 1).

Yo en particular trato de generar esta idea del cuidado que es hacerse cargo de uno mismo. Depende del nivel, (...) identificar las emociones que están en uno, manejarlas y hacerse cargo de lo que uno es capaz de ser o hacer, de tener cierta autonomía de cosas que te pueden afectar (Profesor C).

4.2.2. Carácter del Cuidado

En esta subcategoría se distinguen dos tipos de cuidado, que refieren al carácter obligatorio o voluntario de éste.

4.2.2.1. Cuidado obligatorio

Tanto en discursos de docentes como de estudiantes, se distinguen formas de cuidado según el rol de quien lo ejerce. Los/as estudiantes refieren la obligatoriedad de cuidado por parentesco y los/as docentes por su rol profesional.

4.2.2.1.1. Cuidado obligatorio por rol familiar

Se refiere a la modalidad de cuidado que está movilizada por la existencia de una relación de parentesco, que lleva adscrita el deber implícito de cuidar:

Hay como un cuidado (...) por obligación. Cuando hay que cuidar a alguien, un papá o una mamá y no lo quieren hacer, pero lo hace como por obligación, para el bienestar (...) y que a veces se hace como de mala onda, no por querer hacerlo, sino porque se siente obligado (Estudiante 1, Grupo de discusión n° 1).

4.2.2.1.2. Cuidado obligatorio por rol profesional

De alguna manera, se exige a los/as docentes una forma de cuidado, para la cual no se les ha formado, pero que se espera de ellos. Este carácter obligatorio estaría sustentado en el rol de modelo que señalan los/as docentes:

Los profesores al final somos copiados por los niños, entonces tenemos que ser un buen ejemplo para ellos, (...) darnos cuenta de las cosas que no nos sirven (Profesora D).

No, la universidad formalmente no nos dijo ‘ustedes son responsables de personas’. Nos dijo ‘ustedes son responsables de una disciplina’, pero no que éramos responsables de niñas y niños en crecimiento (Profesor A).

En el sentido de la protección (...) nosotros tenemos una perspectiva mucho más global, es como que estamos fuera (...) como para advertir a los niños de algo tan importante y que puede marcar su vida (Profesora 4, Grupo de Discusión).

4.2.2.2. *Carácter voluntario*

Se refiere a la modalidad de cuidado en que adquiere mayor importancia el interés personal de quien lo ejerce, que no se limita a cumplir con lo esperable o exigido desde un determinado rol y que aparece sólo en las narrativas de estudiantes:

Hay como un apoyo de parte de los compañeros, como que están ahí a pesar de todo (...) siento que hay como un cuidado desinteresado (Estudiante 1, Grupo de Discusión n° 1).

Los/as estudiantes valoran especialmente la dedicación de docentes fuera de sus horarios de trabajo:

Nuestro profe se da el tiempo los fines de semanas: ‘profe’ sabe que yo no entiendo esto’. Él te explica por una red social, por teléfono, y eso es una forma de cuidado tal vez (Estudiante 8, Grupo de Discusión no 1).

4.3. PRÁCTICAS-ACCIONES DE CUIDADO: ¿CÓMO SE CUIDA?

Incorporamos en esta categoría central las menciones a acciones específicas que son narradas como formas en que se cuida a otros.

4.3.1. *Prácticas Relacionales*

Corresponde a prácticas relacionales que habitualmente se dan en la relación tú a tú, tanto entre estudiantes como desde el/la docente al estudiante. Entre ellas predominan acciones dirigidas a estudiantes, tales como: Preguntarle cómo está, aconsejar, ayudar y escuchar.

Mi profe jefe siempre nos pregunta cómo estamos, sin importar lo que pase (...) Se toma el tiempo de saber cómo estoy emocionalmente (...) Lo que nos aconsejan es que nos vayamos en grupo, que tengamos más cuidado (Estudiante S).

Tengo un compañero que le cuesta mucho la materia y entre nosotros dos lo ayudamos a estudiar (...) en ese sentido nos cuidamos mucho (Estudiante M).

Para mí, la principal labor es escuchar a ese niño que está haciendo un relato que puede ser complejo, y después acudir a las instituciones que puedan ayudar (Profesor A).

En referencia a estudiantes y docentes se menciona el reforzamiento de autoestima y actividades grupales que distienden, como hablar y meditar:

Respecto a los estudiantes, incentivarlos a que son capaces de hacer cosas, motivarlos, tener cuidado con el tema de la autoestima (...) Por la parte directiva, (...) sí me he sentido cuidado respecto a la confianza que tienen en mi trabajo (Profesor C).

Colegas en situaciones de estrés se han acercado a mí, (...) lo que necesitan es conversar (...) decir 'mira, esto ya lo resolví, pero me siento mal porque pa' poder resolverlo tuve que pasar por una situación tensa' (...) necesitan desahogo (Profesor B).

En orientación, tenemos un momento de hablar (...) y meditación. Nos hace relajarnos, pensar en el presente, si dimos una prueba que nos tenía muy estresados, 'ya fue', y eso me hace sentir muy tranquilo (Estudiante S).

4.3.2. Actividades de capacitación

Tanto estudiantes como docentes mencionan actividades concretas, aunque distintas para cada estamento, realizadas en grupo, con un fin formativo:

4.3.2.1. Capacitaciones a estudiantes

Se describen distintas instancias y objetivos. Por una parte, los estudiantes cuentan con el espacio de orientación en el que se abordan los temas del comité de convivencia escolar, siendo el docente quien decide la prioridad a tratar, como por ejemplo enseñarles a convivir con otros, y en consejo de curso (clase), los estudiantes deciden lo que quieren abordar. Por otra, existe la instancia de encargados de convivencia escolar estudiantiles y el trabajo que se realiza con los Objetivos Fundamentales Transversales.

Se tratan los temas del comité de convivencia escolar (...) lo que está pasando en el curso, sobre todo cuando no está funcionando bien y dentro hay bandos. El profesor trata de unificar (...) La hora de consejo de curso son temas que tratan los niños, dicen: Esta es nuestra hora, nosotros tenemos nuestros temas', pero a veces sus temas no son el espíritu el cual le queremos imprimir como colegio al pensamiento del niño (Profesor E).

[sobre ser encargado de convivencia escolar] (...) Un encargado de convivencia escolar de todo el establecimiento (...) nos reúne y nos plantea las cosas y nosotros tenemos que plantearlas a nuestros cursos para que estén al tanto de lo que es la convivencia escolar, el orden que tenemos que tener, cosas que no debemos pasar a llevar, cuidado personal (Estudiante S).

Tenemos los objetivos transversales, eso se da en casi todas las asignaturas. En Literatura tienes para hablar ampliamente de sexualidad, de género, de autocuidado, del amor, de las relaciones de pareja, de las relaciones con padres, con la sociedad, etcétera (Profesor B).

4.3.2.2. Capacitaciones a docentes

Los/as docentes mencionan diversos protocolos y actividades de formación que reciben principalmente de parte de organizaciones externas al colegio. Además, mencionan la realización de charlas al interior del establecimiento, organizadas por el Departamento de Desarrollo Humano, en coordinación con el programa Habilidades para la Vida (HPV). De forma predominante de parte del relato de docentes, también se hace referencia al cumplimiento de normas de Convivencia Escolar:

Hemos tenido varias inducciones externas, de parte de la OPD [Oficina de Protección de Derechos], de la PDI [Policía de Investigaciones], de carabineros. En términos legales se nos ha manifestado que nosotros somos entes que tenemos que cuidar a los niños por ley (...) Un abuso sexual (...) es algo que se tiene que informar y denunciar inmediatamente (...) La última que hubo fue de la ley con respecto al uso de estupefacientes dentro del establecimiento (Profesor B).

Yo trabajo en el Departamento de Desarrollo Humano (...) y generalmente se están haciendo charlas respecto a la parte sexual, orientación en la parte psicológica. Existe también el convenio con lo que se llama el HPV, y vienen a dar charlas acá y trabajan con los niños (Profesor E).

4.4. PRÁCTICAS DE NO CUIDADO

Una subcategoría que aparece espontáneamente -como contraste al cuidado-, corresponde a prácticas que se estiman como inadecuadas. Aunque emergen diferentes énfasis entre las respuestas de estudiantes y de docentes, también existen perspectivas compartidas, las que están indicadas en la intersección de los conjuntos en la siguiente figura:



Figura 1. Prácticas de No Cuidado mencionadas por Docentes y Estudiantes.

Fuente: Elaboración Propia.

4.4.1. Prácticas de no cuidado señaladas por estudiantes y docentes

4.4.1.1. Conflictos/malos tratos

Corresponde a conductas dañinas entre pares, específicamente en la interacción cotidiana en la escuela:

Yo tuve un problema con él y también en la fila del almuerzo, me empujó, se acercó y me amenazó de matarme, y eso obvio que me preocupó, porque yo sabía que era capaz de dañar físicamente a otras personas (Estudiante 7, Grupo de Discusión no 1).

He tenido experiencias de malos tratos. Uno tiene que tener cuidado con las cosas que dice, cómo las dice, porque también se puede interpretar mal (Profesor C).

Ahora bien, también emerge el reporte de malos tratos y agresiones a través de las redes sociales, las que afectarían específicamente a los/as estudiantes:

A veces, le hacen bullying a un niño de un mismo curso por redes o se están mandando a través del correo cosas feas que circulan (Profesora D).

La última vez que ocurrió el tema de las redes sociales fue que subían cosas criticando a las mujeres, criticando todo en general, por algo que hacían, que si le daba un beso a alguien, porque tomaban, porque no (Estudiante 4, Grupo de discusión n° 2).

4.4.1.2. Restricciones en la participación/ “No se dan espacios para hablar” de cuidado

Los/as estudiantes mencionan la prohibición de abordar algunos temas en actividades:

El profe’ de biología quería hacer un taller de sexualidad y no lo dejaron (...) la sexualidad es algo natural, no tiene que ser tabú, pero dijeron que podían ocupar esas horas académicamente para otras cosas (Estudiante 5, Grupo de Discusión n° 2).

En el caso de los docentes, declaran que no existiría una dedicación explícita por el tema del cuidado desde el punto de vista institucional:

El cuidado como más psicológico, filosófico, ético o moral (...), no se han dado espacios para hablar únicamente de eso. Con mis colegas más cercanos hablamos de alumnos con un genuino interés por ayudarlos, pero como institución, hablar del cuidado no recuerdo haberlo visto. (...) Hay protocolos que están trabajados con convivencia, psicología (...) Pero en términos de consejo de profesores, no recuerdo (Profesor C).

4.4.2. Prácticas de no cuidado señaladas por estudiantes

4.4.2.1. Aplicación descontextualizada o extemporánea de protocolos

Esta subcategoría corresponde a las acciones formales inoportunas y/o inadecuadas, emprendidas por agentes expresos del cuidado:

Podrían meterse más internamente en el alumno, tener más empatía.(...) Simplemente te leen el protocolo (...), y lo tienes que seguir y no puedes hacer nada. Entonces, eso no me gusta, siento que es no cuidar al alumno (Estudiante M).

4.4.2.2. Sobreexigencia de rendimiento

Corresponde a la imposición de la excelencia en el rendimiento como objetivo más importante de las actividades escolares, independientemente de las consecuencias afectivas que esto conlleva:

Siento que el colegio muchas veces no se preocupa de nosotros, no se han dado cuidados respecto a los sentimientos que tenemos hacia el tema académico (...) he visto que varias personas se sienten súper afectadas (...) por la presión constante del NEM [Notas de Enseñanza Media], de ir a la universidad. A mí me ha afectado mucho esa presión de tener buenas notas. El colegio sólo se preocupa de exigir, de exigir, pero no del bienestar psicológico y de qué les puede provocar que todo el día les estén exigiendo que rindan (Estudiante 2, Grupo de Discusión n° 1).

4.4.2.3. Homogeneización de estudiantes

Los/as estudiantes refieren la imposición de reglas sobre la presentación personal, que coarta la expresión de una búsqueda identitaria y no considera posibles incomodidades de quienes deben acatarlas.

La expresión de cada persona, (...) cómo nosotros nos vestimos es una representación de quienes somos. El colegio no piensa en que cada uno tiene su propia personalidad y los quiere estandarizar a todos (...) No piensan en las cualidades de cada persona, porque tener el pelo morado, café o negro, no va a ser que sea una mejor persona o alumno (Estudiante 1, Grupo de Discusión n° 1).

4.4.2.4. Descuido de parte de los docentes

En las narrativas de estudiantes se aprecia que resienten ciertas actitudes de docentes, que consideran de no cuidado e incluso dañinas:

A veces los profesores dicen cosas que no saben que pueden dañar toda una autoestima detrás de un alumno, a veces una pequeña palabra puede destruir todo el esfuerzo que tú persiste al dar una prueba o haciendo un trabajo (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 2).

4.4.2.5. Discriminación ante la diversidad sexual

La identificación y sanción de manifestaciones de diversidad sexual al interior del colegio es también reportada como una práctica:

El año pasado, las tías estaban haciendo como un plan 'jungla', así de pillar a quién eran las homosexuales para retarlas (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 2).

4.4.2.6. Protección de la imagen del colegio

Se reconocen diferentes acciones que son percibidas como un intento por mejorar la percepción que se tiene del colegio desde afuera:

Las personalidades mayores, como la jefa de UTP [Unidad Técnico Pedagógica], la directora, no siento que se preocupan tanto por el alumno, se fijan más en la imagen del colegio (...) Yo estaba en un taller y unas niñas por diversión me acusaron de que yo las molestaba, me llamaron de UTP, y me echaron del taller sin escuchar mis razones. Me lo dijeron de una manera super fea. Me largué a llorar ese día, fue como que no me están cuidando ahí, yo sentí que estaban evitando que dijeran oye, hay bullying en este colegio (Estudiante M).

4.4.3. Prácticas de no cuidado mencionadas por docentes

En el caso de los/as docentes, describen prácticas de no cuidado por parte de padres y apoderados:

4.4.3.1. Despreocupación de padres/madres por sus hijos

Corresponde a la denuncia de poca preocupación por parte de las familias:

Generalmente, sobre todo en la media, los papás vienen acá y dejan a los alumnos, y que ellos se las arreglen por sí solos, son muy pocos los que están preocupados (Profesor E).

4.4.3.2. Escasa claridad sobre los valores comunes en el colegio

Aún cuando existen documentos en que se explicitan los valores centrales del colegio, los/as docentes estiman que no existe claridad al momento de aplicarlos a situaciones concretas: “Yo creo que es necesario que la escuela tenga un espectro de valores comunes, colectivos. Se requiere con urgencia” (Profesora 2, Grupo de discusión).

4.5. ACTORES INVOLUCRADOS EN EL CUIDADO

4.5.1. Quien cuida

Sobre la categoría “quien cuida en el colegio”, aparecen pequeñas bifurcaciones en el discurso de los/as estudiantes, señalando que existe una distancia entre “quien debería cuidar” y “quien efectivamente lo hace”. Así, señalan a algunos profesores y al grupo de amigos como actores que realizan labores de cuidado, al tiempo que sostienen que estas también debieran ser realizadas por dirección, el equipo de convivencia escolar, UTP, los/as compañeros/as y profesores/as en general. Además, reconocen distinciones entre los niveles de cuidado que pueden aportar los/as distintos/as agentes.

Cuando un compañero está llorando, generalmente se acercan sus más cercanos a preguntarle qué pasó o lo acompañan al baño a ayudar a que se exprese (...) Uno

a veces sigue el consejo del amigo, pero es distinto al que puede dar un profesor o inspector (Estudiante V).

No sé, por ejemplo, hay un profe' en específico o dos, que se acercan a ti y te preguntan 'oye, ¿cómo estás?', porque en general los profes' te ven de lejos, es un alumno, así como un objeto, no como una persona que le ocurren cosas (Estudiante 5, Grupo de discusión n° 2).

En el caso de los docentes, todos ellos siempre asumen que su rol está asociado al cuidado de los estudiantes y está en primer lugar dicha tarea, por lo que se atribuye una identificación como sujeto cuidador. También hay reconocimiento de la labor llevada a cabo por la dirección del establecimiento:

Estamos bien protegidos, digamos, la directora incluso ha imprimido a este colegio justamente un espíritu de cuidado, centrado en la persona, en los valores (...) sí, uno se siente protegido acá, adentro del colegio (Profesor E).

4.5.2. A quien se cuida

En términos de 'a quien se cuida', aparece relevada la imagen de los/as estudiantes y de quienes presentan algún tipo de vulnerabilidad:

A las personas que tienen una discapacidad, alguna enfermedad o nosotros conocemos sus miedos o cosas que quieren evitar (Estudiante 2, Grupo de discusión n°1).

En menor medida, aparecen comentarios relativos a la transversalidad del cuidado: Yo considero que el cuidado, no es sólo con los alumnos, sino del alumno hacia los profesores, hacia los auxiliares, hacia todos, porque todos somos personas y todos estamos conviviendo un mismo espacio diario (...) tenemos que ayudarnos a seguir en este trabajo diario que tenemos cada uno por su lado, y para eso es necesario que no sólo los profesores cuiden al alumno (Estudiante 3, Grupo de discusión n°1).

No obstante, los mismos estudiantes reconocen que el cuidado está principalmente dirigido hacia ellos: "El colegio tiene cuidado hacia el estudiante (...) lo del cuidado de los profesores no se toma mucho en cuenta" (Estudiante 4, Grupo de Discusión n° 1).

En caso de los docentes, aparecen en primer lugar los estudiantes como sujeto a quién deben cuidar; atribuyendo la importancia del cuidado de todos los miembros de la escuela en un segundo plano:

¿Y a quien se cuida en el liceo? D: Primero los estudiantes por supuesto, y luego entre nosotros también colegas, funcionarios (Profesor C).

Y claro, en la comunidad educativa, los padres, los profesores entre nosotros, o sea todos, todos. No es una cosa de uno hacia otro, no, es hacia todos niveles (Profesora D).

En la situación de sujetos de cuidado, también se destaca la preocupación que tienen los docentes por ellos, asumiéndolo como un rasgo histórico del sujeto docente como trabajador.

Siempre los profesores y esto es histórico, han tenido algún tipo de... de relación de... solidaridad entre ellos y ¿Ya? Y esto es histórico en Chile; es decir, l(...) las escuelas no son empresas comunes y corrientes (Profesor A).

A continuación se presenta un modelo hipotético-comprensivo que da cuenta de una síntesis de la concepción de cuidado, así como de algunas de las principales relaciones entre las categorías reconstruidas a partir de las narrativas de estudiantes y docentes. Este modelo fue elaborado con el método de codificación selectiva, según las pautas de Glaser y Strauss (1967).

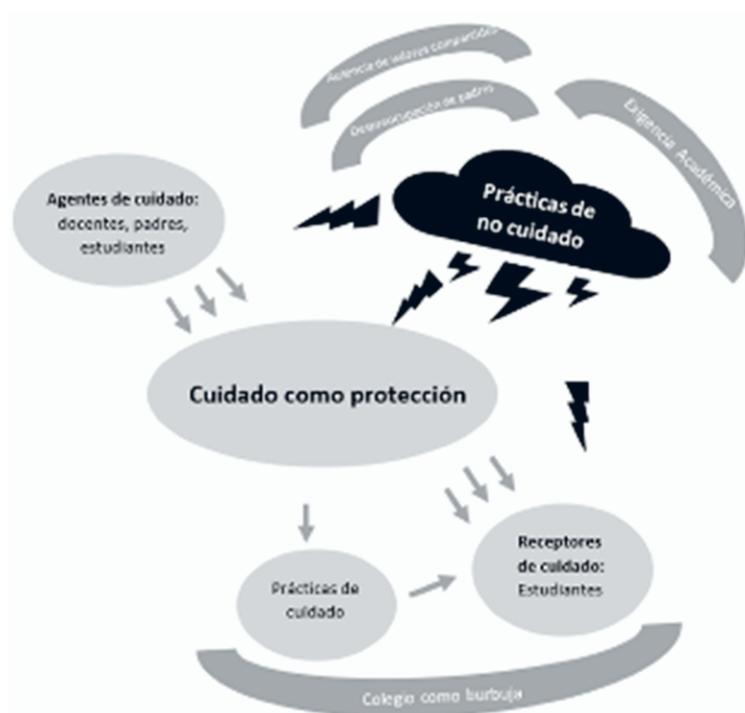


Figura 2. Modelo hipotético-comprensivo de la conceptualización de cuidado.

Fuente: Elaboración propia.

En lo medular, el cuidado es concebido como protección, en un sentido amplio, incluyendo capacidad de escucha, empatía y preocupación por el otro, que corresponden a acciones destinadas a que el otro se sienta bien. Tal protección se manifiesta en prácticas concretas, compartidas en las narrativas de estudiantes y docentes, dirigidas principalmente

a evidenciar un interés por el otro (interés afectivo-relacional) y prácticas grupales; para estudiantes actividades grupales que distienden y para docentes actividades de capacitación.

Entonces, existiría una relación dinámica entre la conceptualización del cuidado y las prácticas de cuidado que cristalizan en el concepto central que es protección. Tal protección, así como las prácticas de cuidado entran en conflicto, interactuando con las prácticas de no cuidado, algunas compartidas en las narrativas de docentes y estudiantes y otras descritas por cada grupo en particular.

Esta dinámica se relaciona a su vez con la percepción de los contextos en que se desenvuelven. Las prácticas de cuidado son parcialmente influidas por la imagen que señalan los/as estudiantes del colegio como una burbuja, que a la vez protege y aísla de las realidades sociales, descritas como el mundo externo.

A su vez, las prácticas de no cuidado, descritas por estudiantes, contribuyen a la concepción de su propio contexto local, es decir el colegio, como de alta exigencia con el objetivo de mantener la excelencia académica, principalmente en las pruebas nacionales como SIMCE. En el caso de los/as docentes, emerge una referencia al contexto local, al denunciar la falta de valores comunes en el colegio y otra al contexto nacional al señalar que existiría una falta de preocupación de parte de los apoderados por sus pupilos.

En torno al ejercicio del cuidado, hay actores definidos en relación a ello, siendo los docentes los principales agentes de cuidado, en mucho menor grado apoderados y alumnos, y los estudiantes como los destinatarios correspondientes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran la consecución del objetivo general del proyecto de investigación reportado, en términos de la reconstrucción de las narrativas sobre prácticas y experiencias sobre el concepto de cuidado de docentes y estudiantes de una escuela pública en Santiago de Chile. Aún cuando el término de las entrevistas obedeció a un factor externo, el estallido social, el análisis de las entrevistas evidenció que se había obtenido suficiente información como para el cumplimiento de dicho objetivo.

La reconstrucción de narrativas y prácticas de estudiantes y docentes en torno a la temática del cuidado, implica sumergirse en un escenario educativo compartido; no obstante, diferido en lo que respecta los distintos roles desde los que se aproximan. Por lo mismo, en el proceso investigativo es posible identificar elementos comunes, pero también disímiles o contrarios entre docentes y estudiantes.

Una primera diferencia corresponde a la imagen del colegio, que en palabras de los/as estudiantes es percibido como un lugar de protección, que aísla de la vida concebida como real y al mismo tiempo se constituye como un espacio de exigencia académica. Los/as docentes no se refieren a la imagen del colegio; se centran principalmente en las prácticas de cuidado. Pareciera que tales diferencias se relacionan con los distintos roles que cada grupo tiene al interior del establecimiento. Así, para los/as docentes se supone que deben cuidar a los/as estudiantes y que la forma de hacerlo es a través de la promoción del rendimiento; mientras que los/as estudiantes perciben tal preocupación como una excesiva exigencia académica, la que también es descrita como práctica de no cuidado.

Tal descripción de los/as estudiantes es concordante con el hecho que el colegio efectivamente ha obtenido, en los últimos años, un alto puntaje en la prueba SIMCE. Al

mismo tiempo, llama la atención que no es un tema mencionado por los/as docentes, lo que podría ser entendido como una cierta invisibilización de parte de éstos, de una característica del colegio que es relevada por los/as estudiantes.

Ahora bien, junto a lo anterior, los/as estudiantes reconocen el colegio como un lugar de protección, incluso como un espacio que los aísla de cierta forma del mundo real. Hay una cierta queja respecto a la falta de incorporación, en la docencia, de lo que ocurre en la sociedad, fuera del colegio. Para describir tal tema, usan la metáfora del colegio como una burbuja.

Dicha imagen como burbuja se cristaliza en un contexto nacional en el que precisamente los estudiantes secundarios han sido protagonistas en levantar demandas sociales en relación al derecho a la educación; en paralelo con reformas educacionales curriculares que han tendido al cierre de debates en torno a temáticas de índole histórico-político, y a exigencias de rendiciones de cuentas en resultados académicos a los colegios municipales (Cornejo, 2019; Falabella, 2019; Oliva, 2010). De esta manera, se genera una tensión entre la protección que brindaría el colegio, al intentar resguardar de distintas formas a sus estudiantes y la exigencia académica. Esta situación despierta la interrogante sobre el propósito implícito que podría estar asociado a un esfuerzo de despolitización estudiantil, tanto por resguardar del afuera como también por centrar en el rendimiento individual los resultados de logro educativo. El tema de la calidad ha sido intensamente discutido en razón de ser un problema estructural, por una lógica de mercado que segrega socialmente (Cornejo, 2019).

Un segundo hilo conductor de los resultados dice relación con la conceptualización de cuidado, en la que prima un cruce relevante con las teorizaciones sobre la ética de cuidado, principalmente por las menciones a los elementos relacionales involucrados. Noddings (2009) con su contribución de enfoque feminista de la educación moral, centra la fuerza de ello en las relaciones de cuidado que validan, enseñan, orientan y entregan reconocimiento. No obstante, en las narrativas de los actores educativos, la definición suele ser vaga. Los estudiantes enfatizan que depende del contexto, y los docentes dan respuestas amplias y muy ligadas a su práctica profesional; priorizando el bienestar del otro, el respeto y la empatía.

Sumado a lo anterior, el cuidado también es referido en torno a su carácter obligatorio o voluntario, punto en el que tanto estudiantes como docentes vuelven a poner en evidencia las distintas miradas con las que abordan el fenómeno escolar.

En cuanto a la definición y prácticas de cuidado, estas refieren principalmente a habilidades relacionales, tales como preguntarle al otro cómo está, escuchar, ayudar, aconsejar y motivar; y en forma concordante y dependiente de la definición, lo que ocurre principalmente de parte de docentes a estudiantes, aunque estos/as también mencionan y valoran prácticas de cuidado entre ellos/as. La escasez de ejemplos más precisos, en comparación con el apartado de prácticas de no cuidado, muestra que estas últimas resaltan en las narrativas.

Un elemento común corresponde a la distinción entre prácticas de cuidado institucionales y relacionales, aunque los contenidos son distintos. La idea del colegio como instancia de protección para los/as alumnos/as es compartida por ambos grupos de participantes; aunque con pocos espacios de los/as docentes cuidándose entre sí y ausencia de los/as alumnos/as cuidando a sus docentes.

Por otra parte, una mirada detenida en lo que no se dice muestra que el cuidado aparece como algo sobre-entendido en la escuela. Los/as entrevistados/as no se refieren a instancias donde se haya explicitado o discutido sobre lo que hay que cuidar, quiénes deben hacerlo y

por qué. En el caso de los/as docentes, no aparecen discusiones sobre qué es lo que deben cuidar y de qué manera hacerlo; sin embargo, existe cierta conciencia en que el cuidado es importante y debería explicitarse. Podría decirse que no se transparentan esas lógicas, pareciendo que el tema del cuidado es muy obvio. No hay un espacio donde se converse, se analice, se reflexione sobre qué es específicamente el cuidado y en qué consiste; aun cuando, en reuniones al inicio del año escolar se compartan discursos generales acerca de lo que habría que prevenir.

A su vez, los/as estudiantes interpretan algunas intervenciones docentes como reto y no como cuidado. Así, una práctica puede ser entendida de ambas formas; el docente piensa que cuida y el estudiante lo entiende como no cuidado.

Lo anterior se podría entender a partir de los planteamientos de Mayeroff (1971) quien señala que para cuidar a alguien se requiere de cierto conocimiento sobre esas personas, tanto de sus necesidades, fortalezas y limitaciones, así como también de las propias. En este contexto faltaría un diálogo al asumir unilateralmente una práctica cotidiana, obviando elementos circunstanciales diversos como la asimetría en la relación y las diferencias generacionales.

En complemento con lo anterior, el cuidado y la forma de entenderlo va a depender de la postura individual del/a docente y no de una noción institucional consensuada. Esta situación se condice con la escasa claridad que hasta hoy existe en relación a la convivencia escolar, tanto en torno a la labor específica del/a encargado/a, como también de las consideraciones que implica a nivel institucional. Pareciera ser que las priorizaciones en rendiciones de cuenta de resultados educativos ha sido en desmedro de dimensionar la escuela como un contexto que teje un cúmulo disímil y amplio de relaciones de actores y actrices, de modo que la mirada academicista por sobre la formación ciudadana, afectiva e integral, merma los desarrollos y fortalecimientos en materia de la riqueza y relevancia de la construcción de comunidades educativas que ejercen, prioritariamente en sus prácticas, intentos de labores de cuidado.

De esta forma, se vuelve a confirmar la sobrecarga de una temática compleja como el cuidado de menores de edad en los/as docentes (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019). Profesionales que no solo resienten las exigencias de rendición académica como el SIMCE y la PSU, sino que también deben intentar resolver de manera individual, sin contar con una formación profesional ni tampoco con un reconocimiento salarial o de horario, la labor que involucra la atención de diversos fenómenos o problemas sociales que aquejan a los estudiantes con los que trabajan. Si bien existen protocolos y normativas que ellos mismos mencionan, se reitera cierto desconocimiento o confusión, y aparece como la figura de acudir a la norma en razón de un vacío en la práctica. De hecho, en las narrativas reconstruidas no se hace alusión a los programas especiales incluidos en las reformas educacionales y a las que el colegio adscribe; específicamente, la ley SEP y el Programa PIE.

Cabe precisar, también, que en razón de la poca claridad sobre lo que se va a entender por cuidado, y en concordancia la unificación de valores del colegio vistos en práctica, existe un Proyecto Educativo Institucional que los contiene; no obstante, a veces sólo quedan en el papel. Si bien en la misión del colegio se plantea que se busca propiciar una formación integral de los alumnos/as, que le permita insertarse crítica y positivamente en el contexto que les corresponde; tales metas no son creadas de manera ampliamente participativa y tampoco se revisan en función de los cambios generacionales. Asimismo, existe falta de tiempo para llevar a cabo ese tipo de consideraciones en la escuela, porque

la lógica externa es otra. Por ejemplo, como colegio municipal se comparten definiciones con otros establecimientos de la comuna, asumiendo una mirada más amplia.

Ahora bien, las prácticas de cuidado están principalmente dirigidas a estudiantes, siendo los/as docentes los/as encargados/as. Se genera un circuito en el que los/as docentes quedan invisibilizados en relación a sus propias necesidades, tanto de formación como de su propia convivencia escolar con colegas, las posibilidades de trabajo en equipo y la construcción de una comunidad educativa.

Respecto de los apoderados, los alumnos no se refieren a ellos; los docentes los mencionan más bien desde una postura crítica, indicando que no se preocuparían lo suficiente de sus pupilos/as. Los/as estudiantes consideran que el rol de padres y apoderados conlleva una cierta obligatoriedad del cuidado, mientras los/as docentes mencionan y ejemplifican cómo el propio rol profesional opera como modelo de cuidado para sus estudiantes.

El resultado que refiere al énfasis preponderante que tanto estudiantes como docentes otorgan a las prácticas de no cuidado; es decir, acciones que hacen daño y que son fuertemente cuestionadas, puede ser asociado a la herencia de la dictadura, en que concibe una educación basada en el autoritarismo (Moreno-Doña y Gamboa, 2014). Por ejemplo, los/as estudiantes denuncian una imposición de reglas respecto de la presentación personal, considerando que ello coarta la expresión de una búsqueda identitaria y no considera posibles incomodidades de quienes deben acatarlas.

Más aún, tales prácticas, así como otras relacionadas -que no fueron mencionadas en este estudio - como acciones de violencia asociadas a protestas sociales o ataques físicos a docentes- han sido institucionalizadas por el gobierno respectivo enfatizando sanciones. Durante el primer gobierno de Sebastián Piñera se promulgó la ley n° 20.536 Sobre Violencia Escolar (2011) y durante el segundo gobierno, en curso, la ley 21.128 Aula Segura (2018). En ambos casos, particularmente en la última, se otorga poderes especiales a Directores/as de colegios para sancionar a quienes sean acusados de acciones violentas hacia estudiantes o docentes.

Coexisten con dicha perspectiva heredada nuevas demandas que se plantean a los colegios, en tanto se les exige ser responsables de un cuidado que no les corresponde; por ejemplo, hacerse cargo de vulnerabilidades psicosociales estructurales, cuya solución se encuentra fuera de su alcance.

Concretamente, por ejemplo, los/as estudiantes valorizan muy positivamente que los/as docentes respondan mensajes por correo electrónico fuera de su horario de trabajo, incluso los fines de semana; lo que desde otra perspectiva podría ser considerado un abuso hacia los/as profesores, ya que trasciende sus obligaciones laborales.

Cabe destacar que posterior a la recogida de datos en esta investigación, en el año 2019, el Ministerio de Educación de Chile ha declarado que en cada establecimiento educacional se trabajará en torno a la ética del cuidado, debido a que ésta se ubica entre los elementos básicos de la convivencia escolar, según lo reglamentado. Lo anterior, considera que esta reglamentación se constituye en el horizonte ético de toda la política educativa, invitando a cada una de los colegios a pensarse, a reconocer el tipo de relaciones que predominan al interior de cada uno de ellos y a trabajar para que los modos de convivencia permitan alcanzar los objetivos compartidos. Lo anterior se ha denominado como parte de la ética del cuidado, incluyendo en este cuidado a aquel que se ejerce sobre cada uno, sobre las personas del entorno, sobre los bienes públicos, entorno natural y el planeta (MINEDUC, 2019). Queda pendiente un seguimiento de cómo se concretizan tales propuestas.

Para finalizar, con López (2009, p. 87) compartimos que: “Se educa, definitivamente, por algún bien, pero el problema actual es que no tenemos una respuesta adecuada, clara, y sobre todo compartida, a la pregunta: ¿qué queremos decir con la palabra “bien”? Y al no existir esta respuesta, aún sin darse cuenta, el sistema educativo entra en crisis porque se queda sin una orientación socialmente aceptada que marque el rumbo, que trace el horizonte de sus finalidades, que ayude a visualizar modos concretos de contestar a la pregunta: ¿para qué se educa?”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascorra, P. & López, V. (eds). (2019) *Una década de investigación en convivencia escolar*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C., Bilbao, M., Gómez, G. & Morales, M. (2015). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas. *Universitas Psychologica* 15(1), 65-78.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N° 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Carrasco-Aguilar, C. & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas* 18(1), 1-11 <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Cortez Muñoz, M., Zoro Sutton, B. & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas* 18(2), 18-32. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>
- Cornejo, A. (2019). *Construcción de la identidad colectiva docente en el Chile de la educación neoliberal (1973-2008)* (Tesis para optar a grado de doctor). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2020/hdl_10803_669357/acs1del.pdf
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y práctica. En: Norman Denzin & Yvonna Lincoln. (eds.) *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Editorial Gedisa.
- Falabella, A. (2015) El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade* 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- _____. (2019). *La seducción por la hipervigilancia. Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. Lom Ediciones.
- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- _____. (2013). La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*. N°30. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Norman Denzin & Yvona Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- León, F. (2008). Ética del cuidado feminista y bioética personalista. *Persona y Bioética* 12(30), 52-61. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83203006>

- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación* 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, M. (2009). Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación. *Perfiles Educativos*, 31(123), 80-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.123.18819>.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. Harper & Row Publishers.
- MINEDUC (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos*. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Molinier, P. & Legarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto colectivo. *Papeles del CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva)* (1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16084>
- Moreno-Doña, A. & Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista* (51), 51-66. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, (46), 222-247. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação* 15(14), 311-410. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Sander-Staudt, M. (2019) *Care Ethics*. Internet Encyclopedia of Philosophy. <https://www.iep.utm.edu/>
- Tronto, J. (1993) *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa Editorial.
- Villalobos-Parada, B., López, V., Bilbao, M., Carrasco Aguilar, C., Ascorra, P., Morales, M. & Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psychology, Society, & Education* 7, 133-152. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3944/Villalobos2.pdf?sequence=1>
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. & Gordo, C., (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index Enferm* 19(4), 283-288. DOI: <https://doi.org/10.4321/S1132-12962010000300011>
- Winkler, M. I., Jorquera, C., Cortés, M. & Vargas, V. (2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas públicas educacionales? Un análisis documental: 1991- 2019. *Revista Psicoperspectivas* 19(3), 182-194. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1935>

