

**UN EJERCICIO DE CONVIVENCIA DESDE  
LA BIOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO**

**GABRIEL BENAVIDES RINCON**

**Tesis de grado**

**Maestría en Educación**

**Director ENRIQUE CHAUX**

**Ph.D. Educación**

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

**CENTRO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
- CIFE -**

**Bogotá, D.C.**

**2005**

Comité de Tesis conformado por:  
José Alberto Mesa  
Roberto Zarama

τηχνη του βιου  
(Platón)

*Para los artesanos de la vida  
Nena, Ana María,  
Mateo y Gabriel  
por su cuidado de lo fundamental y  
de los detalles cotidianos  
que tejen amor y confianza*

Mis sinceros agradecimientos a  
las docentes Martha, Nathali, Lidia y Liliana, a  
los estudiantes de los grados 9º, 8º, 2º y 1º año 2004  
del Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo  
por su generosa participación en este proyecto

## CONTENIDO

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	8
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	16
3. METODOLOGÍA	17
3.1. Descripción de la población objeto	17
3.2. Métodos de recolección y análisis de datos	18
4. RESULTADOS	20
4.1. Proceso de implementación	20
4.2. Aprendizaje sobre nutrición	25
4.3. El cuidado	29
4.4. Aspectos organizacionales	33
5. DISCUSIÓN	37
5.1. Respuestas a la pregunta de investigación	37
5.2. Limitaciones de la intervención y de la investigación	40
5.3. Nuevos elementos para la reflexión	43
6. CONCLUSIONES	48
7. IMPLICACIONES	49
BIBLIOGRAFIA	50

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1: Descripción de la práctica	53
Anexo 2: Encuesta dirigida a los estudiantes de 8° y 9° para indagar respecto a su disposición de cuidado	54
Anexo 3: Protocolo para la entrevista personal dirigida a docentes	57
Anexo 4: Prueba de impacto para aplicar con los estudiantes de 8° y 9°	58
Anexo 5: Entrevistas finales a las docentes que participaron en la Investigación	59

## **RESUMEN EJECUTIVO**

La investigación cualitativa de carácter exploratorio trata sobre las relaciones de cuidado que los estudiantes del Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo de 8° y 9° pueden establecer con estudiantes de 1° y 2° a partir del aprendizaje sobre nutrición. En el marco conceptual son importantes las ideas sobre las relaciones de cuidado, empatía, la implementación de un proceso viable de cambio curricular, la influencia del contexto en el aprendizaje y la motivación. La pregunta principal de investigación es: ¿Cómo se pueden establecer relaciones de cuidado entre estudiantes de 8° y 9° con estudiantes de 1° y 2° a partir del tema de la nutrición en el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo? Los instrumentos utilizados fueron entrevistas, encuestas y una prueba de impacto. Los datos se analizaron cuantitativa y cualitativamente de acuerdo con las variables de investigación. Los principales resultados muestran variación significativa en las variables alusivas al cuidado de sí mismo y una tendencia a la disposición del cuidado del otro. Luego de la intervención podría decirse que los estudiantes establecieron relaciones de cuidado entre sí, que la experiencia de aprendizaje fue significativa para ellos y que los estudiantes mayores adquirieron una mayor conciencia reflexiva sobre lo que implica el cuidado. Finalmente, con ajustes en cuanto a la rutinización del proceso este tipo de intervenciones podría generar cambios significativos no solamente en la capacidad y disposición a cuidar de otros, sino en el aprendizaje de temas académicos fundamentales para la vida como la nutrición.

## 1. INTRODUCCION Y MARCO CONCEPTUAL

La investigación está orientada a explorar la posibilidad de generar un contexto particular en el cual los estudiantes puedan aprender elementos conceptuales que no sólo sean significativos para su vida, sino que les permitan relacionarse mejor consigo mismo y con los demás. El eje de la propuesta está en la idea del cuidado. Los conceptos fundamentales a los cuales recurro son los siguientes: las relaciones de cuidado y en ellas la importancia de los círculos de cuidado propuestos por Noddings; la empatía tanto en sus aspectos socio-afectivos como en sus aspectos morales; el modelo de sistema viable en lo que se refiere a la autonomía, la confianza y la participación como bases para el aprendizaje organizacional; y, por último, respecto al aprendizaje la importancia del contexto para la motivación y el aprendizaje significativo.

### ▪ **Las relaciones de cuidado**

En el Gimnasio el aspecto nutricional es de gran sensibilidad ya que el colegio pertenece a una fundación de la Iglesia orientada a ayudar a la niñez; además fruto del tamizaje nutricional, que se hace cada año, se sabe que más del 50% de los estudiantes tiene algún grado de desnutrición; por lo cual se implementó el servicio de comedor para los estudiantes con mayores problemas nutricionales. Este contexto hace que la intervención se relacione directamente con una necesidad real de la comunidad educativa y de allí surge la motivación principal para trabajar el aprendizaje sobre nutrición en el marco del cuidado como lo propone Noddings.



Nel Noddings en su libro *The Challenge to Care in Schools* argumenta que “las escuelas deben ser el centro del cuidado”, empezando por el cuidado de sí mismo hasta llegar al cuidado de las ideas. En el capítulo dedicado al cuidado de sí mismo ofrece cuatro “aspectos vitales” de reflexión: la vida física, la vida espiritual, la ocupación y la recreación. Y de manera particular, en el apartado dedicado a la vida física presenta sus ideas respecto a la importancia de tratar el tema de la nutrición en la escuela.

En la investigación se exploraron posibles relaciones entre el aprendizaje de algunos contenidos de la biología y las relaciones de cuidado en el contexto de los círculos de cuidado y relaciones de apego<sup>1</sup>, que propone Noddings (Noddings, 1992). Ella considera que a pesar de la importancia del cuerpo “sorprende la poca atención que le damos en la escuela (...) reconocemos que los niños necesitan ejercicio, descanso y una nutrición adecuada para permanecer alerta e intelectualmente llenos de vida, sin embargo algunos nos resistimos a «construir» la escuela del cuerpo como una de las formas principales para realzar la mente” (Noddings, 1992). Noddings propone motivar la reflexión de los estudiantes sobre temas fundamentales con discusiones abiertas empleando preguntas existenciales, ella asegura que “el entendimiento de uno mismo es básico para la empresa del cuidado por uno mismo”. Un ejemplo de dichas preguntas es: “¿Cómo puedo satisfacer las necesidades de mi cuerpo sin entrar

---

<sup>1</sup> El proyecto está más orientado a establecer relaciones cuidado más que vínculos de apego. La principal diferencia radica en que las relaciones de cuidado no implican reciprocidad como los vínculos de apego, y este es el objetivo principal del proyecto. No esperamos que fruto de la intervención de los estudiantes mayores se generen relaciones de apego con los niños, sino que básicamente se puedan establecer relaciones de cuidado de los mayores hacia los menores en primera instancia.

en negligencia con otros aspectos de mi vida? ¿Puede la necesidad algunas veces tornarse en virtud y ser divertida?” (Noddings, 1992).

Ya en el tema nutricional Noddings sugiere que “deberíamos aprender a preservar el valor nutricional de la comida en su cocción y almacenamiento; todos deberíamos aprender a apreciar la celebridad y ceremonialidad de la función de la comida” y esto hasta con “algún tipo de humor (...) sin quitarle su seriedad” al tema (Noddings, 1992). También considera que la nutrición podría generar otras reflexiones por ejemplo respecto a las conexiones entre nutrición y aseo, nutrición y género.

Así como al persona es una unidad, “espíritu y cuerpo están ligados”, del mismo modo es necesaria una “integración de los mismos temas que se puedan tratar incluyendo formas de meditación, oración, risa, poesía, rituales, canciones y danza” (Noddings, 1992). La posibilidad de establecer relaciones entre las distintas asignaturas se plantea como una necesidad, haciendo del aprendizaje algo divertido, lúdico, donde el maestro sea más un acompañante que un instructor. En palabras de Noddings: “La función del acompañamiento debe proveer un continuo aprendizaje, y debe también monitorear el progreso del estudiante en caso de que así se requiera. (...) Con esta aproximación al tema del aprendizaje, la gente mayor no debería tener miedo de ver la transición entre jugar y aprender” (Noddings, 1992).

Ahora bien, un elemento importante para pasar del cuidado de sí mismo al cuidado de otros, es la empatía entendida como el proceso emocional por el cual el individuo llega a “sentir con el otro”. En palabras de Einsenberg: “la empatía es el acto de «sentir dentro de» la experiencia afectiva del otro” (Einsenberg, 1992). De manera

específica espero ver en los estudiantes lo que Staub llama empatía reactiva, “la empatía reactiva (por ejemplo, unos niños sintiéndose tristes o enfadados al ver a un muchacho negro, probablemente hambriento, ante un frigorífico destartado y vacío) exige una percepción del estado del otro (empatía cognitiva) y una preocupación respecto a la necesidad del otro. (...) más que una simple reproducción del sentimiento del otro, será una respuesta sensible y acompañante” (Staub, 1992). Comentando el trabajo de Hoffman, Staub dice que: “la empatía reactiva incluye simpatía, una respuesta de benevolencia y compasión frente al estado de otros” (Staub, 1992).

Pero el concepto de empatía no sólo está relacionado con la posibilidad de establecer vínculos de cuidado, sino también con aspectos morales puesto que implica una valoración del otro. Citado por Staub, Hoffman comenta que la empatía “es una fuente de valoración positiva de los seres humanos y de preocupación acerca de su bienestar, que son los componentes básicos de una orientación prosocial. Sin empatía, la gente puede desarrollar principios morales centrados en normas y en el mantenimiento del orden social, que yo he denominado orientación de norma, pero es improbable que ellos sientan una conexión genuina con otros y una preocupación genuina hacia otros” (Staub, 1992). Desde otra perspectiva, la empatía además de promover una valoración positiva del otro también tiene un papel importante dentro de la composición de la atmósfera moral. “La atmósfera moral está compuesta por el sentido de comunidad, solidaridad y cohesión” (Villegas, 2002) y tiene como componente central la estructura de justicia (Kolhberg, 1987. citado por Villegas,

2002). En este marco, la empatía puede jugar un papel muy importante como promotora de relaciones de apego seguro y vínculos de cuidado tanto entre los adultos y los niños como entre los niños.

Finalmente, en cuanto al desarrollo socio-afectivo, el adulto (padre y profesor) tiene la responsabilidad de servir como una “base segura”, como “cuidador”, para el niño. Lo cual le permitirá al niño explorar con seguridad su entorno, reconocer a otros, construir su noción de “nosotros” y empezar así un adecuado desarrollo de su capacidad de cuidado (Cassidy y Shaver, 1999).

- **Un aprendizaje organizacional desde el modelo de sistema viable**

Uno de los objetivos de la investigación es extender la práctica a otros elementos del currículo del Gimnasio, hacer de ella un modelo aplicable a otros temas y a otras asignaturas, de alguna manera generar un aprendizaje por parte de la organización para mejorar su práctica pedagógica. Por lo cual, es importante observar la implementación del proceso y en ese sentido son valiosas las ideas de Giddens respecto a la estructuración de las sociedades y de Espejo en cuanto al modelo de sistema viable.

En la teoría de la estructuración se plantea un proceso de conformación de las instituciones que “se puede comprender por referencia a actividades que «se estiran» por segmentos de espacio – tiempo” (Giddens, 1998), que hace énfasis en un enfoque sistémico de las instituciones y le otorga un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la expresión de la vida social.

Los principales estadios del proceso de estructuración se pueden describir así: todas las personas tenemos una «conciencia práctica»<sup>2</sup> del modo de ser de nuestras comunidades formada gracias a la «rutinización»<sup>3</sup> de las actividades que «se estiran» en el tiempo y en el espacio; la rutinización a su vez se nutre de la conciencia práctica dándole seguridad y confianza a la persona dentro de ese modo de ser comunitario. Ahora bien, es necesario que los actores tengan una verdadera intencionalidad<sup>4</sup> en sus acciones y formen así su conciencia discursiva<sup>5</sup> gracias a su capacidad de reflexión. Finalmente, la reflexividad permite una «comprensión teórica» ya no sólo de las actividades rutinarias sino de las estructuras de la sociedad.

El papel del lenguaje incluye la comunicación a través del cuerpo. Los gestos, la postura corporal, la disposición del cuerpo también son expresiones que dicen mucho respecto a la vivencia que los actores tienen. En este sentido Giddens afirma que es “fundamental para la vida social la postura del cuerpo en encuentros sociales (...) Cada individuo adopta de manera inmediata una postura en el fluir de la vida cotidiana” (Giddens, 1998).

Para lograr el aprendizaje organizacional deseado es indispensable potenciar la participación desde la autonomía y la confianza y favorecer la cohesión al interior del grupo. El modelo de sistema viable, que es una herramienta para diagnosticar y diseñar la estructura de una organización (Espejo, s.f.), ayuda a entender cómo son las

---

<sup>2</sup> “Una conciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de «ser con» en contextos de vida social sin ser capaces de darles una explicación discursiva directa” (Giddens, 1998).

<sup>3</sup> “La rutinización es vital para los mecanismos psicológicos que sustentan un sentimiento de confianza o de seguridad ontológica durante las actividades diarias de la vida social” (Giddens, 1998).

<sup>4</sup> Definida “como lo propio de un acto del que su autor sabe, o cree que tendrá una particular cualidad y resultado, y en el que ese saber es utilizado por el autor del acto para alcanzar esa cualidad o ese resultado” (Giddens, 1998).

interacciones de las personas que comparten espacios de comunicación en una estructura particular. En palabras de Espejo, “un sistema viable puede aplicarse a cualquier colectividad o grupo de personas que están en permanente interacción y todo el tiempo desarrollan una identidad para ellos (...) Cuando un colectivo se constituye como un sistema viable, sus miembros están no solamente creando sino también produciendo significados colectivos” (Espejo, 2003). Los estudiantes de un curso que comparten el espacio del salón son una organización en donde se espera que tenga lugar el aprendizaje, pero además es una organización que aprende, como lo propone Senge (2002) en el libro *Escuelas que aprenden*. A un curso se le puede aplicar el modelo de sistema viable en tanto que contiene otros subsistemas y es contenido en la organización escolar, permite la participación de quienes lo conforman y genera significados con los cuales se identifican sus miembros.

- **El aprendizaje**

Por último, es importante que el aprendizaje sea algo significativo y motivante para los estudiantes. Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción de conocimiento tanto a nivel individual como a nivel colectivo: “La construcción del conocimiento es un proceso activo, la actividad se puede describir en términos de cognición individual o también en términos de procesos sociales y políticos” (Phillips, 1995).

Autores como Piaget y Vigostky, por caminos diferentes, afirman que el conocimiento es una construcción, es un proceso de interacción entre el sujeto y el

---

<sup>5</sup> “Un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta,

medio (social y cultural). En palabras de Vigotsky: “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en dos planos. Primero aparece en el plano social, y luego en el plano psicológico” (L. Berk and A. Winsler, 1995). En las epistemologías constructivistas, el conocimiento es una actividad que se halla en las interacciones de los sujetos entre sí y de éstos con el entorno sociocultural, económico y político en el que se desenvuelven (Gallego-Badillo, 1976). En palabras de Pestalozzi: “no se fuerza al niño al memorismo, se hace lo posible por enseñarle cómo la aritmética (la biología) está involucrada en nuestra vida cotidiana” (Mayer, 1967). Parafreando a Noddings, las matemáticas (la biología) son para cuando se necesitan no sólo para la clase de matemáticas (de biología).

---

de abundar discursivamente sobre esas razones” (Giddens, 1998).

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas de investigación se han formulado de la siguiente manera: ¿Cómo se construyen las relaciones de cuidado entre l@s adolescentes de 8º y 9º y l@s niñ@s de 1º y 2º? ¿Cómo ocurre el proceso de implementación del programa “Herman@ mayor” para que cumpla con los requerimientos de un sistema viable favoreciendo la autonomía en el proceso de aprendizaje y la confianza en las relaciones de cuidado? y ¿Cómo es el aprendizaje de conceptos biológicos relacionados con la nutrición en los adolescentes de 8º y 9º?



### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Descripción de la población objeto**

En la intervención participaron las profesoras de biología de 8° y 9°, las profesoras del núcleo básico de 1° y 2°, cuatro docentes en total, estudiantes de 8° A y B, de 9° A y B, de 1° B y de 2°. En el transcurso de la práctica se involucró a la enfermera del Gimnasio. Cada docente se contactó por medio de una entrevista personal, explicándole en qué consistía la intervención, cuál sería su papel en la misma y el carácter voluntario de su participación. A los estudiantes se les presentó la propuesta de intervención y luego se envió la carta a las familias solicitando su autorización para que sus hijos pudieran participar. Se definieron los cursos de 8° y 9° porque en su currículum de biología se encuentra el tema de la nutrición y porque si bien como adolescentes no tienen dentro de sus prioridades establecer relaciones de cuidado con niños pequeños, si tienen algunas habilidades para hacerlo. En el diálogo con las docentes de biología se estableció como grupo experimental a 8° A y 9° A porque ellas eran a su vez las directoras de curso, lo cual permitió un mejor seguimiento del proceso. Respecto a los niños de 1° y de 2° se buscó una misma diferencia promedio de edad (ocho años) con los estudiantes mayores para que la diferencia de edad no fuera una variable principal del proceso; pero a la vez para que dicha diferencia permitiera establecer una relación de cuidado más real, es decir que tanto los niños como los adolescentes tuvieron un contexto real en el cual ser cuidados o cuidadores respectivamente.

### **3.2. Métodos de recolección y análisis de datos**

Se realizó una investigación cualitativa, de carácter exploratorio. La intervención consistió en ofrecerle a los estudiantes de 8° A y 9°A elementos sobre nutrición que pertenecen al cuidado de sí mismo, para que éstos a su vez los promovieran en los estudiantes de 1° y de 2<sup>o</sup>. De esta manera se buscó que, fruto de los aprendizajes en el tema de la nutrición, los estudiantes mayores establecieran vínculos de cuidado con los estudiantes pequeños.

Como el proyecto tiene tres elementos principales: a) las relaciones de cuidado que se puedan establecer entre los estudiantes mayores y menores, b) el desarrollo mismo del proceso de la innovación, y c) el aprendizaje de los estudiantes mayores; los métodos con los cuales recogí la información fueron: la observación participativa del proceso registrada en un diario de campo; la aplicación de una entrevista a las docentes para recoger sus apreciaciones respecto al desarrollo de la intervención; y la aplicación de encuestas a los estudiantes mayores respecto a las relaciones de cuidado. En cuanto al aprendizaje de los estudiantes mayores se diseñó con las docentes de biología una prueba (con base en casos) para medir impacto.

Respecto al análisis de datos, se hizo la categorización y codificación de la información recogida en las entrevistas y la observación participativa; identificando elementos comunes y construyendo un concepto relacionado con la categoría propuesta (cfr. Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997). Respecto a los datos obtenidos en

---

<sup>6</sup> La práctica la he diseñado con base en una experiencia del Gimnasio que se llama “Herman@ mayor” en la cual un estudiante de grado undécimo apadrina, al comienzo del año, a un estudiante de transición o de primero.

las encuestas, el análisis fue estadístico. Finalmente con base en la información recolectada se respondieron las preguntas de la investigación.

## **4. RESULTADOS**

En la siguiente sección se presentan los resultados de la intervención que realicé en el Gimnasio. En la primera parte se muestran los resultados del proceso de implementación en la cual se hace alusión al compromiso de los participantes y al desempeño de los estudiantes durante la intervención. En la segunda parte se hace un análisis estadístico con base en la información recogida respecto a la disposición y las acciones de cuidado, las dos categorías básicas del instrumento con el cual se recogió dicha información.

La información se presenta teniendo como base las tres variables iniciales del proyecto, a saber: las relaciones de cuidado, el aprendizaje sobre nutrición y la implementación de un sistema viable y se respalda con las respectivas evidencias tomadas ya sea de las entrevistas finales a las docentes, de las observaciones del diario de campo, de los comentarios de los estudiantes o de la encuesta aplicada a los estudiantes mayores.

### **4.1. Proceso de implementación**

#### *Compromiso y motivación de los estudiantes*

La participación de los estudiantes se caracterizó por su interés y buen nivel de motivación. En el caso de los estudiantes de 8º un elemento de motivación “fue la posibilidad de llevar a la práctica algo que ellos conocían en teoría. Ver que se podía hacer práctico y evidente en la vida cotidiana (el conocimiento sobre nutrición) fue su incentivo y motivación” (Entrevista Profesora 2). Según su profesora, “para los de 9º, por una parte, la motivación fue el hecho de sentirse importantes en algún tipo de

proyecto, y, por otra parte, que los niños de primaria siempre los estaban esperando a una hora determinada y con mucho entusiasmo estaban pendientes de que ellos llegaran” (Entrevista Profesora 1).

Respecto a los estudiantes de 1º y 2º parece que el hecho de sentirse queridos y cuidados fue uno de los principales elementos de motivación. “Ellos siempre estuvieron a la expectativa, estaban muy pendientes, preguntaban «¿cuándo van a venir nuestros padrinos?»». Además porque los estudiantes mayores tuvieron muchos detalles con los pequeños, como llevarles alguna golosina o mensajes. En algunas oportunidades el encuentro no se llevó a cabo y los niños se quejaban por eso. Por otra parte, durante las actividades se notaban felices, para ellos era el momento de romper un poco la rutina de la semana.” (Entrevista Profesora 4).

#### *Compromiso y motivación de las docentes*

Desde el inicio de la investigación conté con el apoyo de las docentes invitadas, su participación fue muy importante para el buen desarrollo del proyecto. Ellas debían ser facilitadores tanto del aprendizaje como de los encuentros, no eran las protagonistas del proceso y así lo entendieron. La Profesora 4 comenta: “Como docente tenía todo el conocimiento del proyecto, sabía qué se estaba haciendo. Debía tener preparados a los niños, estar pendiente del seguimiento y cómo disponer el ambiente para los encuentros. El papel no era influir en los pequeños, sino estar pendiente de lo que surgía en los encuentros, cómo veía a los niños, qué manifestaban. Era más de observar y acompañar (...) yo estaba más atenta a la forma como reaccionaban los niños, a sus comentarios, más que de intervenir y ese cambio

es fuerte porque como docente uno siempre está interviniendo” (Entrevista Profesora 4).

De manera particular, me llamó la atención el interés de una de las profesoras de primaria sobre el tema de nutrición, interés que aún hoy permanece, en palabras suyas: “sigo aplicando elementos que empezamos a trabajar en la práctica. A mi el tema nutricional me gusta y tengo algunos conocimientos al respecto, me intereso porque las mamás estén pendientes de la alimentación de los niños. Insisto en mi inquietud de realizar algunas actividades a este nivel” (Entrevista Profesora 3).

Las docentes vieron la posibilidad de continuar con la práctica de cuidado y ampliarla a otros aspectos de la vida escolar, así lo comenta la Profesora 2: “A mi me gustaría seguir con el proyecto en primaria, es una forma de reforzar la imagen de los padrinos, ellos ayudarían mucho en el fortalecimiento de hábitos. En ocasiones sucede que los niños le hacen más caso a otros niños que a los mayores, es una oportunidad para aprovechar” (Entrevista Profesora 2).

En síntesis, las docentes manifestaron su motivación y compromiso por medio del cuidadoso acompañamiento que hicieron en cada uno de los momentos de la investigación.

#### *Desempeño de cuidado*

Los estudiantes mayores tuvieron la oportunidad de mostrar su disposición de cuidado a los demás básicamente durante los encuentros programados quincenalmente para tal fin: “En general las binas trabajaron de manera organizada, los estudiantes de 8º estuvieron muy atentos a dialogar con sus compañeros,

entablaron diálogos sobre el tema de la nutrición y tomaron apuntes sobre las respuestas de sus hermanos menores” (Diario de campo, Observación del primer encuentro de 8 A y 1º). De hecho, algunas estudiantes de 9 A asumieron el cuidado de dos niños, otros estudiantes visitaron a su hermano menor una o dos veces por semana y, en otros casos, era el niño pequeño quien buscaba a su hermano mayor.

La Profesora 2 comenta cómo “los niños de octavo mostraron mucho interés en cuanto al cuidado de los niños pequeños. A los niños pequeños les gustó mucho el sentirse cuidados y protegidos (...) Considero que el plan padrino es bueno. Se le da responsabilidad al estudiante mayor, lo hace sentirse bien, influye en su autoestima y eso es positivo; y para el niño pequeño es muy bueno sentirse consentido. El hecho de que alguien diferente a los profesores les tenga en cuenta también los hace sentirse especiales”.

#### *Desempeño de nutrición*

Como se comentó anteriormente, un factor de motivación para los estudiantes mayores fue la posibilidad de llevar a la práctica sus aprendizajes sobre nutrición. “La responsabilidad se marca mucho en los hermanos mayores porque los pequeños les generan compromiso, hasta el punto de que los grandes empezaron a indagar por su cuenta lo que comían los pequeños, comparaban con lo que habían estudiando, algunos llevaban como minutas e hicieron hasta sus propias recetas” (Entrevista Profesora 1).

Por su parte las docentes de 1º y 2º también percibieron algunos cambios en sus estudiantes. La Profesora 4 comenta: “A mi me pareció curioso que algunos niños me

preguntaran por qué los mayores les preguntaban por sus comidas, qué traían en la lonchera, qué desayunaban o qué comían en la casa. Luego empezaron a hablar de lo importante que era no comer comida “chatarra”, entonces preguntaban si cada cosa que tenían en la lonchera era comida “chatarra”. El tema de la comida chatarra surgió de esos encuentros, antes no era algo significativo” (Entrevista Profesora 4).

Los estudiantes de 8° y 9° tuvieron que aplicar las tablas de talla y peso en los ejercicios de tamizaje que hicieron con ellos mismos y luego con su hermano menor. También compararon lo que comían los niños con las propuestas nutricionales presentadas en las pirámides nutricionales que consultaron previamente. Y luego de analizar esta información elaboraron propuestas de dietas para sus hermanos menores. Cada encuentro exigió de los estudiantes mayores algún tipo de aplicación de sus conocimientos sobre nutrición. Con base en lo anterior se puede decir que los estudiantes lograron poner en práctica desempeños auténticos relacionados con la nutrición.

#### *Relaciones de cuidado*

En cuanto a las relaciones de cuidado, a pesar del escaso tiempo de los encuentros, se puede decir que desde el primer encuentro los estudiantes mayores asumieron su papel de cuidadores y los estudiantes menores recibieron con agrado los cuidados de sus hermanos mayores, lo anterior se puede confirmar en la observación del primer encuentro entre los estudiantes de 9° y 2°: “Al momento de nombrar a los integrantes se escuchaban risas y bromas, era una ambiente tranquilo, distensionado, los estudiantes de 9° en general se mostraron receptivos y los de 2° expresaban en su



rostro confianza. Muchos niños cogieron de la mano a su padrino o madrina y salieron al patio (...) Para el primer encuentro se acordó que el objetivo primordial era establecer un clima de confianza con el niño, para lo cual se haría una mutua presentación. Entonces los estudiantes mayores tomaron la iniciativa de presentarse y decir algunos datos generales, los menores hicieron otro tanto. En algunos grupos se inició también la conversación sobre la alimentación, los mayores le preguntaron a los menores sobre lo que comían en casa y lo que les mandaban en la lonchera”. (Diario de campo, Observación primer encuentro 2º/9º).

La Profesora 2 también confirma la cercanía de las relaciones entre estudiantes cuidadores y estudiantes cuidados: “Los (estudiantes) de 8º ya comenzaban a adoptar palabras de cariño hacia sus hermanos menores. Una niña en una oportunidad me dijo: «Mi niña me busca a la hora de descanso y me muestra la lonchera y me cuenta lo que le dijeron en la casa». Es decir que se crearon lazos afectivos, de confianza donde la niña menor le contaba lo que pasaba en la casa. Eso fue positivo. Cuando fueron cogiendo el ritmo, los estudiantes establecieron cierta relación de cariño mutuo” (Entrevista Profesora 2).

La Profesora 1 comentó que si bien los estudiantes mayores tendían a ser reacios a las expresiones de afectividad de sus compañeros de curso “por esa especie de barrera que ponen los jóvenes a dejarse querer” (Entrevista Profesora 1), con los niños pequeños establecieron relaciones cuidadosas y los encuentros fueron cada vez más cálidos.

#### 4.2. **Aprendizaje sobre nutrición**

Los estudiantes de 8 A y 9 A no recibieron clases “tradicionales” sobre nutrición, es decir, las docentes no “dictaron clases”, en las cuales ellas transmitían una información sobre nutrición a los estudiantes, como lo hicieron en los otros cursos. En cambio, los estudiantes trabajaron con base en lecturas y ejercicios de auto-observación respecto a su talla, peso y hábitos alimenticios. Las docentes de biología reconocen que su rol cambió, fueron más facilitadoras del proceso de aprendizaje que transmisoras de información. Así describe su rol la Profesora 2: “En mi caso sí cambió un poco el rol, en tanto que es otro escenario. Porque si se trata de transmitir pedagogía del cuidado entonces no se puede actuar de modo fuerte o riguroso, porque a veces en el aula a uno le toca ser muy exigente en ese sentido. En cambio en la práctica el reto era incentivarlos, motivarlos a que trabajaran con gusto. Se trataba de buscar otro tipo de acompañamiento para que se involucraran en la actividad. El cambio fue positivo y lo ubico a nivel de la motivación de los estudiantes. Inclusive los niños hacían el comentario: «Profe, usted cómo cambia!»” (Entrevista Profesora 2).

Una evidencia similar se encuentra en el diario de campo: “Otro aspecto que me llamó la atención era la manera como la docente de 9° orientaba a los estudiantes, respondía a todas sus inquietudes pero también les planteaba nuevas preguntas respecto al tema que era consultada. En general las docentes fueron unas facilitadoras de los encuentros (...) estaban allí como un referente para sus estudiantes, pero sin intervenir en la dinámica propia de cada grupo. Más que vigilancia había un

acompañamiento por parte de ellas” (Diario de campo, Observación del tercer encuentro de 2º/9º).

Los estudiantes registraban la información en sus cuadernos y posteriormente, con base en preguntas que ellos preparaban, realizaron ejercicios similares con sus hermanos menores. La siguiente observación corresponde al segundo encuentro entre estudiantes de 9º y 2º: “En este encuentro un objetivo importante era realizar el tallaje de los niños, se dispuso entonces bajar el metro y la pesa de la enfermería del colegio y cada estudiante de 9º midió y pesó a su compañero de 2º, tomó los datos y luego se iban a dialogar sobre los hábitos y rutinas del niño. «¿Desayunas en la casa? ¿a qué horas te levantas y te acuestas? ¿comes a la misma hora todos los días? ¿sabes que comer tanto dulce no es muy bueno?» Eran algunas de las preguntas que se escuchaban ese día”. (Diario de campo, Observación del segundo encuentro de 9º/2º).

Las docentes de 8º y 9º se esforzaron por tener presente el contexto de los estudiantes y de la institución. Como se comentó anteriormente el factor nutricional es de gran importancia para las directivas del Gimnasio y con la puesta en marcha del comedor el tema nutricional de alguna manera marcó a la comunidad educativa. Se trataba de que el conocimiento fuese una construcción, un proceso de interacción entre el sujeto y su medio, por tal razón los dos casos que se utilizaron como prueba del aprendizaje sobre nutrición se tomaron de hechos reales que sucedieron dentro de la comunidad educativa. El análisis de dichos casos y los ejercicios que realizaron, muestran que los estudiantes de 9º reforzaron conceptos que ya tenían sobre el tema de la nutrición y que los estudiantes de 8º adquirieron los conceptos básicos sobre dicho tema.

Las interacciones entre los estudiantes mayores y menores y el hecho de trabajar con elementos de su contexto les permitió a los estudiantes mayores tener una experiencia significativa de aprendizaje. En palabras de la Profesora 2: “cuando ellos enseñan aprenden dos veces, tienen que pensar cómo van a transmitir lo que ya saben y en ese momento están reforzando sus aprendizajes previos” (Entrevista Profesora 2).

Debido a la relación particular al interior de cada bina, los estudiantes mayores establecieron su propio ritmo de trabajo durante la intervención, los datos que cada uno de ellos recogió de sus hermanos menores eran distintos y el análisis de cada uno tenía las características propias del estudiante menor cuidado. Estas condiciones hicieron que cada estudiante mayor participara con cierto nivel de autonomía puesto que tenía la posibilidad de definir muchos elementos de los encuentros.

Además del aprendizaje a nivel conceptual, las docentes de 8º y 9º consideraron que hubo aprendizaje a nivel actitudinal. La Profesora 1 lo expresa de la siguiente manera: “Los estudiantes están más tranquilos, no tienen la presión de que los están calificando, y a la vez no dejan de cumplir con lo que tienen que cumplir por el compromiso que hicieron con sus hermanos menores. Ellos preparaban sus materiales, en ocasiones me consultaban: «¿Profe, estos carbohidratos están bien? o ¿esta dieta tiene demasiadas grasas?», y buscaban más información cuando normalmente no lo hacen. (Y creo que lo hacían) porque tenían que encontrarse con su hermano menor, y aunque el menor no lo está evaluando ni juzgando, pero el mayor sabe que lo que le dice al pequeño, él lo cree totalmente. Eso genera un

compromiso para el estudiante mayor de hacer las cosas bien, sin necesidad de que lo estén supervisando” (Entrevista Profesora 1).

Al preguntarle a las docentes por la posibilidad de implementar un currículo orientado por prácticas similares, ellas perciben que es posible y que ello permitiría que los estudiantes tuviesen un aprendizaje más integral, donde relacionaran conceptos con aspectos prácticos y también actitudinales: “Creo que no se perdería rigor académico, porque se trata de poner en práctica lo que aprenden. Indudablemente se requiere el trabajo del docente, no sólo acompañando sino enseñando, como asesorías previas a la práctica, para que el trabajo en general sea un trabajo de calidad” (Entrevista Profesora 2).

Las docentes consideraron que la intervención es una forma de aprendizaje más integral que le permite al estudiante poner en práctica la teoría que aprenden. Esta concepción de aprendizaje hace del estudiante el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. Es él quien construye su conocimiento gracias a la información que consigue en distintas fuentes, a la posibilidad que tiene de llevar a la práctica dicha información y de establecer relaciones pragmáticas entre lo visto en clase y su contexto inmediato. Se puede decir que el estudiante aprende de manera significativa cuando lo aprendido se relaciona y tiene alguna proyección con su contexto.

#### **4.3. El cuidado**

En su trabajo de pedagogía del cuidado Noddings plantea que es posible establecer relaciones de cuidado en el contexto escolar, al respecto puedo decir que durante la intervención efectivamente se generaron vínculos de cuidado entre los estudiantes

mayores y sus hermanos menores. En las entrevistas finales, las docentes identificaron los siguientes elementos como muestras de esas relaciones de cuidado: el reconocimiento mutuo entre el hermano mayor y el menor, la motivación de unos y otros para los encuentros, la ansiedad en los niños esperando el día del encuentro y las relaciones que aún hoy quedan entre algunos de los estudiantes que participaron de la práctica. Al respecto, la Profesora 1 comentó: “Los estudiantes de noveno primero bajaron la guardia y eso significó mucho para los chiquitos porque ellos no era sino que vieran a sus hermanos mayores y salían corriendo a abrazarlos y los cogían de la mano para irse con ellos.” (Entrevista Profesora 1).

Las docentes de los niños de 1° y 2° comentaron que sus estudiantes se sentían tranquilos, seguros, felices y motivados durante los encuentros con los estudiantes mayores, que su acompañamiento no tuvo mayores dificultades, que no se presentaron situaciones de riesgo para los niños pequeños y que su observación respecto a las interacciones entre estudiantes mayores y menores confirma un trato amable, cuidadoso y de confianza. Este es el análisis de las docentes de primaria: “Ellos (los niños) lo manifestaban cuando iban al descanso, querían encontrarse con el padrino o la madrina, o preguntaban sobre el próximo encuentro. Ellos si sentían que podían contar con otra persona que estaba pendiente de ellos” (Entrevista Profesora 4). “A los niños les gustaban los encuentros, veían a los mayores como inalcanzables, personas con quienes no pueden hablar, entonces tenerlos cerca rompe ese esquema y en algunos casos se notaban expresiones muy afectivas como el

abrazo, la sonrisa y el gusto por encontrarse con el hermano mayor” (Entrevista Profesora 3).

Desde el punto de vista de la teoría de la estructuración, una posible interpretación de lo sucedido es que los estudiantes mayores tuvieron una mayor «conciencia reflexiva» de lo que significa el cuidado de sí mismo a nivel nutricional (esta hipótesis se retoma a continuación en el análisis estadístico). En este sentido se verifica lo propuesto por Noddings, ella asegura que “el entendimiento (conciencia reflexiva) de uno mismo es básico para la empresa del cuidado por uno mismo (rutinización)”.

A continuación se presentan los resultados estadísticos obtenidos de la aplicación del instrumento diseñado para medir cuidado.

#### *Resultados generales sobre el cuidado*

Lo primero que podría decirse es que por su novedad en el contexto educativo del Gimnasio la intervención tuvo un carácter exploratorio, puesto que el tema de la pedagogía del cuidado era prácticamente desconocido tanto para estudiantes como para docentes. Así se puede deducir de los testimonios de los estudiantes durante el pilotaje del instrumento, por ejemplo: “Es necesario y buena idea que el colegio se entere de las cosas que pensamos acerca de nuestros problemas. Por eso me gustaría que lo hicieran con todos los estudiantes” (Estudiante de 9 A). “Esta actividad fue muy interesante ya que descubrimos lo que pensamos los estudiantes, me parecen buenas estas actividades” (Estudiante de 8 A).

Tabla 1. Promedios de cuidado y disposición de cuidado, Prueba T pre-test y post-test del grupo experimental y del grupo control

	Grupo experimental			Grupo control		
	Pre-test	Post-Test	Prueba t	Pre-test	Post-Test	Prueba t
Disposición a cuidado de sí mismo	2,93	2,73	0,049 *	2,99	3	1
Cuidado de sí mismo	3,06	2,82	0,019 *	3,21	3,1	0,458
Disposición a cuidado de los demás	1,92	2,04	0,488	2,35	2,18	0,396
Cuidado de los demás	2,08	2,12	0,717	2,21	2,27	0,641
Los demás cuidan de mi	2,45	2,44	0,925	2,59	2,54	0,763
Los demás cuidan de los demás	2,15	2,35	0,072	2,23	2,23	0,976

En la Tabla 1 se pueden observar los promedios del grupo experimental, pre-test y post-test, en las seis variables del instrumento de cuidado y al analizar los promedios de cada una de las variables se pueden hacer las siguientes inferencias:

Al comparar los resultados de las variables *disposición a cuidado de sí mismo* y *cuidado de sí mismo* los promedios de estas variables fueron significativamente menores luego de la intervención.

Los promedios pre-test y post-test de las tres variables relacionadas con el cuidado personal son los más altos, lo cual nos indica que los estudiantes están más dispuestos y realizan mayores acciones de cuidado de sí mismos que de cuidado de los demás.

La variable que muestra los promedios más bajos (pre-test y post-test) es “la disposición a cuidado de los demás”, y a pesar de que registra un aumento luego de la intervención dicho cambio no alcanzó a ser estadísticamente significativo pero si alcanza a mostrar una tendencia positiva. Se podría decir que los estudiantes mostraron una tendencia a ser mejores cuidadores.



La Tabla 1 también contiene los resultados del grupo control en el cual cuyo número de estudiantes fue menor al grupo experimental y en donde ninguno de sus cambios fue estadísticamente significativo.

#### *Variaciones significativas*

Al observar las variaciones estadísticas de las seis variables y comparar el grupo experimental (los cursos 9 A y 8 A) con el grupo de control (9 B y 8 B), se encontraron variaciones significativas en el grupo experimental en dos variables, a saber: *disposición a cuidado de sí mismo* y *cuidado de sí mismo*. Como ya se anotó el cambio se dio en la dirección contraria a lo esperado.

Y una tercera variable, *los demás cuidan de los demás* mostró, luego de la intervención, una tendencia de cambio en la dirección deseada. Si bien los estudiantes no manifestaron mayores acciones de cuidado, sí estuvieron más dispuestos a cuidar de sus hermanos menores, lo cual coincide con los resultados presentados anteriormente y con el propósito principal de la presente investigación.

#### **4.4. Aspectos organizacionales (Modelo de sistema viable)**

A nivel administrativo, en cuanto a la teoría del modelo de sistema viable se esperaba que la práctica fuese un modelo viable susceptible de ampliarse a otros espacios curriculares. Y conforme al proceso de estructuración planteado por Giddens, se esperaba que los estudiantes pasaran de una conciencia práctica sobre el cuidado a una conciencia reflexiva.

#### *Mayor conciencia reflexiva*

Respecto al proceso de los estudiantes, se puede afirmar que hubo mayor conciencia de la importancia del cuidado (a nivel nutricional), por ejemplo “Claudia<sup>7</sup>, hizo una carta para enviarla a la mamá de su hermano menor con recomendaciones sobre alimentación” (Entrevista Profesora 1).

El lenguaje corporal, como lo expone Giddens, también evidenció la cercanía entre los estudiantes, los niños tomaban de la mano a sus hermanos mayores, los abrazaban y generaban el contacto físico como elemento de confianza. La Profesora de 1º considera que “ese contacto si fue importante, los niños pequeños son muy dados a ese tipo de expresión afectivo, la reclaman. Ellos quieren que todo el tiempo se les abrace, les gusta escuchar palabras muy tiernas y buscan ese afecto. Y eso les hace sentirse protegidos y cuidados, más queridos más importantes en el contexto del colegio” (Entrevista Profesora 3). Los niños pequeños expresaron de manera más espontánea su acercamiento a los mayores: “los pequeños iban derecho a cogerle la mano a su hermano mayor y salían del salón con su lonchera para ir a comer, ir a la cancha o al comedor. A veces algunos estudiantes de 9º montaban en la espalda a sus hermanos menores” (Entrevista Profesora 1).

### *El rol del rector*

Un elemento que se quería observar con atención era mi influencia como rector del Gimnasio en relación con la posibilidad de que la intervención tuviese las características de un sistema viable y se pudiese ampliar a otros espacios de la vida escolar. Las docentes comentaron que sí hubo una influencia sobre todo a nivel

---

<sup>7</sup> Todos los nombres utilizados en el documento son pseudónimos.

logístico ya que la disposición de espacios y tiempos para las reuniones de preparación y para los encuentros fue mucho más fácil. También se dispuso de manera más directa de los recursos necesarios para la implementación de la práctica. Así lo comenta la Profesora 3: “Considero que la influencia fue alta. El hecho de que usted fuera la cabeza del Gimnasio y del proyecto que lideraba generaba una alta influencia (...) al decir que hay una influencia alta tampoco quiero decir que por el hecho de ser el rector entonces había que hacer las cosas a las ciegas. La influencia estaba en aspectos logísticos, organizar los tiempos, adecuar algunos espacios, a otra persona tal vez no le hubiese sido tan fácil” (Entrevista Profesora 3).

Por su parte, la Profesora 4 recuerda: “Influencia positiva y protagonismo creo que en momentos muy puntuales como cuando fueron al salón con Teresa al primer encuentro y recuerdo que yo estaba muy ocupada y ustedes organizaron a los niños, los sacaron del salón y se encargaron de la actividad sin ningún problema y eso fue bueno” (Entrevista Profesora 4).

También anotaron que el hecho de ser el rector quien lideraba el proyecto le daba cierta importancia a la propuesta. En ese sentido se podría decir que la práctica estuvo muy sujeta a mi influencia como rector y no se avanzó significativamente por establecer una dinámica propia susceptible de aplicarse a otros elementos curriculares.

Las docentes consideran que de continuar con los encuentros, ahora se contaría con una mejor disposición tanto de los estudiantes mayores como de los menores: “Creo que los que están en 10º y 3º si estarían dispuestos, porque ya saben qué es, en qué

consiste y quedaron con la expectativa de qué más pueden hacer, lo tomarían más a conciencia y creo que estarían muy motivados.” (Entrevista Profesora 1). “A mi me gustaría seguir con el proyecto en primaria, es una forma de reforzar la imagen de los padrinos, ayudarían mucho en el fortalecimiento de hábitos.” (Entrevista Profesora 2). “Pienso que el proyecto fue bueno en la medida en que aprendimos y reflexionamos. Yo lo sigo aplicando. Este año cambié de curso y el hecho de estar con los pequeñitos de transición me ha invitado a acercarme más a ellos, por ejemplo en el almuerzo, en el acompañamiento de las loncheras.” (Entrevista Profesora 3).

Como proyección de la intervención queda el trabajo que este año realiza la Profesora 3 con los niños de transición. La Profesora 4 también destaca los avances así: “Yo quisiera rescatar cosas que Lucía está haciendo con los niños en cuanto al tiempo que pasa con ellos en sus momentos de comida. Eso ha influido por ejemplo en sus hábitos, hasta el punto de que los niños llevan su individual, sacan en orden su lonchera, comen sentados, cuando terminan botan los desechos en la caneca y dejan limpio su pupitre para salir al descanso. Eso son avances, eso no lo veíamos antes” (Entrevista Profesora 4). Esta es una pequeña muestra de la autonomía que se podría generar dentro de un sistema viable.

## 5. DISCUSIÓN

En esta sección, presento mis reflexiones sobre los resultados a la luz de la pregunta principal de la investigación, los resultados propuestos inicialmente y las pautas establecidas en el marco teórico. Del mismo modo hago una breve reflexión sobre las limitaciones que se presentaron durante la intervención, su posible relación con los resultados y algunos de los nuevos interrogantes que surgieron a partir de la investigación.

### 5.1. Respuestas a la pregunta de la investigación

#### *Aspectos planeados en la investigación*

A la pregunta principal ¿Cómo se pueden establecer relaciones de cuidado entre estudiantes de 8° y 9° con estudiantes de 1° y 2° a partir del tema de la nutrición en el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo? presento algunas respuestas con base en los tres elementos principales de la pregunta que eran las relaciones de cuidado, la implementación de un sistema viable y el aprendizaje sobre nutrición.

¿Cómo se construyen las relaciones de cuidado entre l@s adolescentes de 8° y 9° y l@s niñ@s de 1° y 2°? La intención era que los estudiantes de 8° y 9°, a partir del acompañamiento a estudiantes de 1° y de 2°, establecieran relaciones de cuidado con ellos y no se limitaran a transmitirles una información nutricional, sino que en verdad se convirtieran en cuidadores y por lo tanto se relacionaran de una manera significativamente más cuidadosa con sus “hermanos menores”. Esas relaciones se dieron, entre otros factores, gracias a la confianza de los niños para con sus hermanos mayores, al gusto por sentirse cuidados, al sentido de responsabilidad de los

estudiantes mayores en el cuidado de los menores y a la claridad de sus roles, para los estudiantes mayores era claro que ellos eran los cuidadores y para los estudiantes menores era claro que ellos serían cuidados, la rutinización de los encuentros entre los estudiantes mayores y menores, le permitió a los mayores reconocerse como cuidadores. Esto corrobora lo dicho por Noddings quien establece que en la relación de cuidado es importante tener claridad en cuanto al rol que se desempeña. También, El vínculo generado durante esos encuentros, la interacción entre los estudiantes y las acciones concretas de cuidado que los mayores realizaron son algunos de los elementos que favorecieron esa disposición de cuidado a los demás.

¿Cómo ocurre el proceso de implementación del programa “Herman@ mayor” para que cumpla con los requerimientos de un sistema viable favoreciendo la autonomía en el proceso de aprendizaje y la confianza en las relaciones de cuidado? Respecto al proceso mismo: se pretendía dinamizar un proceso viable de innovación en la práctica pedagógica de los maestros basado en la autonomía y la confianza. Desde la teoría de la estructuración se podría decir que si bien no se generaron mayores acciones de cuidado, si se propició una mayor «conciencia reflexiva» en los estudiantes que les permitió evaluarse y reconocer que es poco lo que hacen intencionalmente para cuidarse. Lo anterior se convierte en el principal avance de la presente investigación, ya que es una evidencia del aprendizaje sobre cuidado que se puede dar en el contexto escolar teniendo como base la propuesta de Noddings. También es importante notar que las variables referidas al cuidado personal hayan sido las que mostraron cambios

significativos, puesto que todo el proceso se diseñó teniendo como eje el primer círculo de cuidado, es decir el cuidado de sí mismo.

Por último, ¿Cómo es el aprendizaje de conceptos biológicos relacionados con la nutrición en los adolescentes de 8º y 9º? en cuanto al aprendizaje: se buscaba relacionar el aprendizaje de los estudiantes con aspectos más cercanos a su realidad y con ello hacer del aprendizaje una experiencia más motivadora y significativa. Los resultados presentados muestran que la experiencia de aprendizaje fue significativa para los estudiantes en tanto que tuvieron la posibilidad de llevar a la práctica sus conocimientos sobre nutrición: Como lo plantea Piaget, los estudiantes se relacionaron su medio, con su realidad, lo cual fue factor de motivación y de construcción de conocimiento. Por su parte, las docentes reconocen que su rol cambió, que hubo un mayor esfuerzo por motivar a los estudiantes, acompañarlos y ofrecerles elementos muy cercanos a su contexto para que fueran ellos quienes sacaran sus propias conclusiones, como en efecto sucedió. Se podría decir, desde Vigostky, que la interacción entre el estudiante y su medio social también fue importante en ese proceso de aprendizaje.

#### *Aspecto inesperado de la intervención*

Considero de importancia volver sobre el principal hallazgo de la intervención: la disminución significativa en cuidado de sí mismo. A pesar del movimiento en el sentido contrario a lo esperado, la hipótesis es que los estudiantes mayores adquirieron mayor conciencia de lo que implica el cuidado personal a nivel nutricional y de lo poco que se cuidan así mismos. Insisto en que se dio paso de la

conciencia práctica a una mayor conciencia reflexiva sobre el cuidado y en ese sentido se trata de un hecho positivo de la presente intervención.

## **5.2. Limitaciones de la intervención y de la investigación**

*Las preguntas fundamentales en relación con el aprendizaje:*

Un elemento que Noddings menciona es el de las preguntas fundamentales alrededor de los temas tratados. Creo que hizo falta realizar encuentros específicos con los estudiantes mayores para debatir temas como la anorexia, la bulimia, el valor que ellos le dan a su apariencia física, el cuidado de la salud y su relación con los consumos de tabaco, alcohol y sustancias psicoactivas. Inquietudes todas relacionadas con la disposición y el cuidado de sí mismo y por lo tanto muy relevantes para los estudiantes y que permitirían introducir los temas académicos de manera muy significativa y motivante. Algunas preguntas que surgen son: ¿Cómo identificar las preguntas fundamentales? ¿Deben ser las mismas para todo el proceso o van cambiando? ¿Las preguntas fundamentales son las que orientan el aprendizaje, motivan el aprendizaje, o son objeto de aprendizaje?

También es importante trabajar con mayor rigor la evaluación del aprendizaje de los estudiantes respecto al tema de la nutrición. En la presente investigación las docentes emitieron un concepto general sobre los avances de los estudiantes, pero no realizaron una evaluación, incluyendo calificación, de cada estudiante para comprobar que la experiencia de aprendizaje es efectiva. La profesora de 8° comentaba que en la evaluación se deberían incluir elementos más actitudinales y que los niños pequeños podrían participar en la evaluación de los mayores. Algunas preguntas que surgen



son: ¿Cómo establecer unos criterios claros de evaluación para el proceso? ¿Se debería evaluar o no de manera independiente los elementos cognitivos, los procedimentales y los actitudinales?

Se puede decir que el tema del cuidado aún forma parte de la conciencia práctica de estudiantes y profesores. No hay una rutinización de acciones de cuidado sobre la cual reflexionar para generar una conciencia reflexiva, y mucho menos se puede hablar de una estructura alrededor del cuidado. Las docentes y los estudiantes mayores reconocen la importancia y el desconocimiento del tema, también consideran que sería valioso continuar con los encuentros de cuidado y que es una dinámica que les permite aprender no sólo conceptos sino también aprender a convivir de una manera más armónica. La pregunta aquí es ¿cómo generar una estructura curricular alrededor del cuidado?

#### *El modelo de sistema viable*

En lo que hace referencia al modelo de sistema viable, considero que la implementación no tuvo todo el alcance planeado, por un lado el manejo de tiempo no fue el más adecuado; y, por otro lado, mi rol como rector del Gimnasio también debe revisarse.

El manejo del tiempo influyó negativamente en la implementación de la práctica. No se facilitó una rutinización adecuada. Primero en cuanto a la época del año escolar, “de este proceso, como ajustes, sería bueno hacerlo desde principio de año y que sea más continuo. implementarlo a comienzo de año para tener tiempo de corregirlo y consolidarlo” (Entrevista Profesora 2). Segundo, la frecuencia de los encuentros, las

docentes consideraron que el número total de encuentros fue escaso. Desde la teoría de la estructuración de las instituciones, podría decirse que la frecuencia y el número de encuentros no alcanzó a generar un nivel adecuado de rutinización. La Profesora 1 lo comenta de la siguiente manera: “A mi me pareció corto el tiempo para los niños. En primaria cuando ellos salían tenían poco tiempo de descanso y los de bachillerato aunque estaban en su hora de clase no alcanzaban a compartir mucho tiempo con los niños, a pesar que salían un poco más temprano de su anterior clase, pero de todas maneras perdían tiempo que se podía emplear en el proyecto. Sin embargo, ellos trataron de sacarle provecho al máximo” (Entrevista Profesora 1). La Profesora 2 lo expresó a modo de sugerencia: “(Sería bueno) que los encuentros no fueran cada quince días sino que se genere como una *rutina*. Es bueno para los niños grandes el sentirse importantes por el papel de ser padrinos, eso les permite sentirse bien y asumen el rol de protectores. Entonces los encuentros se deben convertir en un hábito, no en algo esporádico” (Entrevista Profesora 2).

Como aprendizaje queda que es importante iniciar los encuentros durante el primer semestre del año académico y programar un mayor número de encuentros. Se confirma de esta manera la importancia que tiene la rutinización dentro del proceso de generar una nueva estructura al interior de una comunidad.

En cuanto a mi rol como rector si bien facilitó la organización logística de la intervención, como lo comenta la Profesora 4: “pienso que la influencia fue más como en los aspectos de organización, no había que llenar requisitos para llevar a cabo la práctica, o pedir permisos o solicitar autorizaciones para el desarrollo de las

actividades” la participación tanto de docentes como de estudiantes no fue suficiente como para permitir que ellos se identificaran con la propuesta y por lo tanto le dieran continuidad al proceso.

En ese sentido el avance se podría identificar en posicionar el tema del cuidado como elemento de reflexión, así lo considera la Profesora 3: “Pienso que de alguna manera nosotros ya estamos trabajando en eso. Como lo veo ahora, seguimos con el tema del cuidado no sólo con los niños sino de lo que hay alrededor. Quizás no lo manejamos formalmente como un proyecto, tampoco seguimos el rigor de unas temáticas, pero si estamos trabajando en ello a raíz de los cambios del Gimnasio en cuanto a su planta física, al comedor”.

A pesar de las limitaciones del tiempo, del tamaño de la muestra del grupo control, de la no participación de los padres de familia como estaba planeado, el plan padrino mostró una posibilidad de convivencia escolar armónica que involucra elementos de aprendizaje cognitivos, afectivos y actitudinales. La Profesora 1 considera que la propuesta debería continuar, ella percibe algunos beneficios: “Para los pequeños también sería muy bueno, ellos recuperarían a sus padrinos porque se crearon lazos fuertes de afecto, que hoy se mantienen. Los pequeños ven a sus hermanos mayores y en la cara se les ve la alegría”.

### **5.3. Nuevos elementos para la reflexión**

#### *Relaciones de cuidado*

Los estudiantes mayores asumieron responsabilidades y en el transcurso del proceso las docentes observaron cómo estudiantes con dificultades de relación con sus pares

lograron buenos desempeños en su relación con los más pequeños, así lo comenta la Profesora 1: “Otra cosa es que los mayores también se sienten queridos, porque hay niños en 9º que adoptaban una cierta actitud de “asociales” que no compartían mucho con sus compañeros, pero el hermano menor estaba ahí, buscándolos. Entonces los grandes empezaron a relacionarse de manera más cercana con los pequeños, les llevaban onces o compartían algo de comida”. Al parecer la construcción de relaciones alrededor del cuidado permite que algunas cualidades de los estudiantes se hagan más explícitas y sea posible conocerles mejor. Una pregunta que queda abierta para futuras investigaciones es: ¿Qué elementos influyen para que la relación con los pares no tenga la misma confianza que la relación con estudiantes menores o mayores?

#### *Integración curricular*

Esta intervención abre la posibilidad de iniciar un proceso de aprendizaje organizacional orientado a integrar más elementos temáticos de las distintas asignaturas en un currículo alrededor de prácticas de cuidado. Aunque durante la práctica se hizo énfasis en los conceptos de nutrición desde el área de biología, considero que también hubiese sido posible que los estudiantes trabajaran aspectos de estadística para el seguimiento de talla y peso, que usaran el computador para manejar la información que recogieron durante los encuentros y que leyeran artículos sobre nutrición en inglés o hicieran alguna indagación en internet de temas relacionados con la nutrición.. De esta manera la práctica hubiese involucrado más

asignaturas y en todas ellas la posibilidad de aprendizajes. Para tal fin el diseño de la práctica implica también conceptos de integración curricular.

Las docentes consideran que para continuar con la práctica se requiere de tiempo y del liderazgo de alguien conocedor del tema que inicie un trabajo de capacitación con los docentes para hablar de una propuesta curricular organizada en torno a los círculos de cuidado. Al respecto la Profesora 1 comenta: “Hay colegios que trabajan alrededor de un proyecto institucional, ya sea ambiental o ecológico. En este caso sería de salud. Todas las materias se podrían orientar para que se trabaje enfocados hacia ese proyecto. En el caso de un colegio que tiene toda la escolaridad, si se organiza bien aspectos como horario y se establece un tiempo para implementar el proyecto, entonces se establece la rutina y funciona. Los estudiantes grandes desde comienzo de año tienen asignado a su hermano menor y se aprovecha muy bien el tiempo para los encuentros” (Entrevista Profesora 1).

#### *El comedor*

De manera específica para la presente investigación un factor muy importante de apoyo fue el comedor comunitario. Los índices de desnutrición y de mala nutrición de los estudiantes del Gimnasio eran, para el momento de la práctica, un elemento de preocupación y atención por parte de la directivas de la institución y el hecho de que la implementación de la práctica coincidiera con la entrada en funcionamiento del comedor escolar hizo del tema nutricional un tema de reflexión y atención en toda la comunidad educativa. De alguna manera se generó un ambiente propicio para que el tema nutricional, sus riesgos e implicaciones, estuviese en el ambiente educativo y

favoreciera la implementación de la práctica. Al respecto el comentario de la Profesora 1 es. “Si el colegio no tuviese comedor, entonces sólo se podría analizar la lonchera de los niños y nada más. Pero el momento del almuerzo que es una comida central fue importante”.

### *Participantes*

Considero que en futuras intervenciones es necesario involucrar más actores dentro de la propuesta, inicialmente a los padres de familia. Una vez más el factor tiempo no permitió que los estudiantes mayores interactuaran con las mamás y los papás de sus hermanos menores, lo cual estaba programado para hacerse a través de correspondencia y de la realización de talleres como cierre del proceso. Sin embargo, se contó con el apoyo de la enfermera del colegio quien en principio no hacía parte de la propuesta y cuya intervención en la orientación a las preguntas de los estudiantes mayores, sus indicaciones en cuanto a procedimientos y su colaboración en aspectos logísticos fue importante.

Las docentes comentaron que también hubiese sido de importancia la participación de los psicólogos del colegio: “Creo que el equipo de psicología debe participar en el proyecto, porque a veces los niños generan una relación de mucha confianza con los psicólogos” (Entrevista Profesora 2).

Volviendo a las variables del instrumento de cuidado me llamó la atención que al reagrupar las variables en dos categorías, así: en la primera, las variables que se refieren a sí mismo, y en la segunda, las variables que se refieren a los demás; todas las variables de la primera categoría tuvieron una mejor puntuación que las de la

segunda categoría. Es decir, hay una tendencia inicial a cuidar mejor de sí que de los demás, lo cual genera otros elementos de reflexión como la relación que el tema del cuidado puede tener con el de la autoestima y la buena imagen de sí mismo. También la relación que el tema del cuidado puede tener con la edad de los participantes y el hecho de encontrarse en la etapa de la adolescencia con los ajustes propios de dicho momento. Como todo proyecto de este tipo siempre son más las preguntas que surgen que las respuestas que se encuentran.

Finalmente, considero que a pesar de todas las limitaciones de la intervención, el proyecto generó cambios visibles que no sólo evidenciaron las profesoras involucradas, sino que se identifican a través de los instrumentos usados. La intervención muestra que si es posible establecer relaciones de cuidado entre estudiantes de 8º y 9º con estudiantes de 1º y 2º a partir del tema de la nutrición en el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo. Esto es un resultado esperanzador ya que si se lograran superar algunas de las limitaciones comentadas, sería posible que este tipo de proyectos generara cambios significativos no solamente en la capacidad y disposición a cuidar de otros, sino en el aprendizaje de temas académicos fundamentales para la vida como la nutrición.

## 6. CONCLUSIONES

La investigación en su carácter exploratorio implementó una práctica de relaciones de cuidado entre estudiantes de bachillerato y estudiantes de primaria del Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo teniendo como temática de aprendizaje la nutrición. Los de este estudio no son generalizables, hacen referencia a ese contexto escolar exclusivamente.

Los resultados sugieren que es posible generar una experiencia significativa de aprendizaje, para el caso sobre nutrición, en los estudiantes de bachillerato en torno a la organización de círculos de cuidado y que dos factores de motivación en los estudiantes fueron la posibilidad de poner en práctica los conocimientos construidos, así como el uso de su contexto en el aprendizaje.

Los resultados sugieren que la implementación de un currículo en torno a la propuesta de Noddings de los círculos de cuidado requiere: un proceso de formación de los docentes que tenga en cuenta la interdisciplinariedad y la transversalidad en el currículo y una participación de toda la comunidad educativa tanto del personal administrativo como de los padres de familia.

Por último, los resultados confirman la viabilidad de la propuesta de la pedagogía del cuidado que invita a que las escuelas se conviertan en centros de cuidado, donde las asignaturas se aprenden porque tiene relación con la vida misma y tiene una proyección para la vida (Noddings, 1992).



## **7. IMPLICACIONES**

La investigación invita a seguir trabajando el tema de la organización curricular no tanto en torno a temas y asignaturas sino alrededor de elementos más interdisciplinarios que permitan hacer del aprendizaje una verdadera construcción para los estudiantes y sobre todo relacionado con su contexto. Habría que ampliar la experiencia del Gimnasio a otros grados y a otras asignaturas, explorar algunos ejes problémicos que sean significativos para el aprendizaje de los estudiantes y alrededor de ellos propiciar las relaciones de cuidado que impliquen una mayor participación de la comunidad educativa, involucrando de manera especial a los padres de familia. En cuanto al aprendizaje y su evaluación los docentes tenemos en este tipo de propuestas un reto para identificar y valorar de mejor manera el aprendizaje de los estudiantes ya que no se apreciarían sólo elementos conceptuales sino también elementos procedimentales y sobre todo actitudinales que invitan más a una descripción del proceso de aprendizaje que a una calificación parcial del mismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKINSON, C.; MALESKA, E. (1966). *Historia de la educación*. Barcelona. Ediciones Martínez.
- BENAVIDES, G. (1997). *Autonomía y sentido de pertenencia en la docencia universitaria*. Tesina. Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá.
- BERK L.E. Y WINSLER, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygostky and Early Childhood Education*. Washington, DC. National Association for the Education of Young Children.
- BERKOWITZ, M. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-101.
- BONILLA-CATRO, E. y RODRÍGUEZ, P. 1997. *Más allá del dilema de los métodos*. Norma, Bogotá, 220p.
- CASSIDY, J.; SHAVER, Ph. (Eds.). (1999). *Hanbook of Attachment*. Caps. 4-5. New York: Guilford Press.
- COLES, R. (1998). *La inteligencia moral*. Bogotá: Norma.
- DE ZUBIRÍA, J. (2000). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- ESPEJO, R. (2003) *The viable system model. A briefing about organisational structure*. Syncho Limited. Birmigham, UK.
- ESPEJO, R.; BOWLING, D.; HOVERSTADT, P. (s.f.) *The viable system model and the Viplan software*. Syncho Ltd, Birmigham, UK. (<http://www.emerald-library.com>).
- GADOTTI, M. (1992). *Historia de las ideas pedagógicas*, México D.F. Siglo Veintiuno Editores.
- GALLEGO-BADILLO, R. (1996). *Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales. Una concepción actual del conocimiento científico*. Mesa Redonda. Bogotá, Magisterio.
- GIDDENS, A. (1998). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 412p.

- HERNÁNDEZ, R., S (1965). *Psicopedagogía del interés*, Méxió: Unión T. Editorial Hispanoamericana.
- HUBBARD, R. y MILLER, B. 2000. *El arte de la indagación en el aula*, Gedisa, Barcelona, 287p.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LA MORA, G. de (2000). Prólogo, en Comenio, *Didáctica Magna*, (pp.ix-xxxviii). México, D.F. Ediorial Porrúa.
- LIGHT, R.; SINGER, J. y WILLETT, J. 1990. *By Desing. Planning Research on Higher Education*. Havard University Press, 185p.
- MAYER, F. (1967). *Pedagogía comparada*. México, D.F. Editorial Pax-México.
- MUÑOZ, J. (j). Prólogo, en Rousseau, J.J. *El Emilio*.
- NODDINGS, N. (1992). *The Challenge to Care in Scholls. An Alternative Approach to Education*. New York. Teachers College Press.
- PAYÁ SANCHEZ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PIANTA, R. (1999). *Enchancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, D.C.: A.P.A.
- PHILLIPS, D.C. (1995). *The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism*, en *Educational Research*, v.24, no.7, pp.5-12.
- REALE, G.; ANTISERI, D. (1988) *Historia del pensamiento filosófico y científico*. t. III, Barcelona. Editorial Herder.
- RUBIO C., J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Editorial Trotta. Madrid, 251p.
- SENGE, P. (comp.).(2002) *Escuelas que aprenden*. Bogotá, Norma, 630p.
- SLEE, T.; KIGBY, K. (1998). *Children Peer Relations*. London: Rodledge.
- STAUB, E. (1992). Comentarios a la primera parte. *En: Nancy Eisenberg y Janet Strayer. (1992). La empatía y su desarrollo*, ed. Desclee de Brouwer, Bilbao, 434p.

VILLEGAS, C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Ceso.

ZAHN-WAXLER, C.; RADKE-YARROW, M. (1990). The Origins of Empathic Concern. *Motivation and Emotion*, v.14, 2, 107-130.

Las siguientes referencias están tomadas de la base de datos de la Organización de Estados Iberoamericanos: OEI - Programas - Educación en Valores - Sala de lectura.  
www.oei.es

HOYOS, G. *Educación y Ética Para Ciudadanos*.

LONDOÑO, R. *Líneas de investigación e intervención en los programas de cultura ciudadana de Bogotá (1995-1997, 2001-2004)*.

MAGENDZO, A. *Currículum, convivencia escolar y calidad educativa*.

RUIZ SILVA, A. *La construcción social del vínculo: objeto y finalidad de la Educación Moral*.

SAMANIEGO, J. *Cambiar la institución educativa para formar en valores*.

## **LISTA DE ANEXOS**

### **Anexo 1: Descripción de la práctica:**

La práctica consistió en ofrecerle a los estudiantes de 8ºA y 9º A elementos de cuidado de sí mismo, que pertenecen al primer círculo de cuidado propuesto por Noddings, de manera específica lo que hace referencia al cuidado de la salud a través de una buena nutrición, para que éstos a su vez los promovieran en los estudiantes de 1º y de 2º.

Con las docentes de biología de 8º y 9º se prepararon algunas “preguntas existenciales” para desarrollar los elementos de cuidado y la promoción de una buena nutrición. Además los estudiantes de 8º y 9º realizaron un trabajo de investigación mirando los hábitos alimenticios de los niños, la conformación de sus loncheras, datos de peso y talla; y con base en esa información preparaban los encuentros con los estudiantes de 1º y de 2º.

Los estudiantes de 9º y 8º diligenciaron el instrumento de cuidado diseñado para la práctica, un instrumento sobre empatía y analizaron dos casos de nutrición, antes y después de la intervención. La información del instrumento de cuidado, los informes de los estudiantes, las observaciones de los encuentros y las entrevistas a las docentes son las fuentes de los datos que se analizan en el presente documento.

Las docentes de biología de 8º y 9º acompañaron el proceso promoviendo en sus estudiantes la reflexión alrededor de las preguntas existenciales, monitoreando sus investigaciones y ofreciendo los elementos conceptuales que requieran los estudiantes. También observaron la implementación del proceso, detectaron posibles cambios de actitud en los adolescentes respecto a su disposición de cuidado.

Las docentes de núcleo básico de 1º y 2º acompañaron el proceso ambientando el tema de la nutrición de sus estudiantes, ofreciendo información respecto a los hábitos alimenticios que observan en los niños, permitiendo la interacción entre los adolescentes y los niños; y a su vez previniendo posibles relaciones descuido, maltrato o abuso por parte de los estudiantes mayores a los menores. Observaron la implementación del proceso y detectaron posibles cambios de actitud en los niños respecto a su deseo o gusto por ser cuidados, así como posibles cambios en los hábitos alimenticios o comentarios de las familias de los niños y de manera secundaria la motivación de los niños respecto al aprendizaje mismo.

Cada grupo tuvo la oportunidad de realizar tres encuentros formales, aunque algunos estudiantes mayores hicieron por cuenta propia un acompañamiento más cercano a sus hermanos menores. Los encuentros duraban una hora y se realizaban cada quince días en los espacios de clase de los estudiantes mayores que correspondían al segundo descanso de los niños, en el cual tomaban su segunda lonchera o su almuerzo quienes se encontraban en el programa de comedor del Gimnasio. Durante los encuentros los estudiantes mayores llevaban preparadas algunas preguntas sobre aspectos alimenticios, acompañaban el almuerzo y hacían un seguimiento de las loncheras de sus hermanos menores.

Uno de los objetivos de mi investigación es extender la práctica a otros elementos del currículo del Gimnasio, hacer de ella un modelo aplicable a otros temas y a otras asignaturas, de alguna manera generar un aprendizaje por parte de la organización para mejorar su práctica pedagógica. Por lo cual, es importante mirar cómo se da el proceso mismo de la implementación. Para lograr el aprendizaje organizacional deseado era indispensable potenciar la participación desde la autonomía y la confianza y favorecer la cohesión al interior del grupo que adelantó la práctica.

**Anexo 2:**  
**Encuesta dirigida a los estudiantes de 8° y 9°**  
**para indagar respecto a su disposición de cuidado**

Debido a que no encontramos instrumentos que evaluaran “cuidado”, decidimos elaborar uno, por tal motivo el instrumento en sí mismo se puede considerar como un avance sobre el cual se puede seguir trabajando.

El instrumento final está compuesto por 51 afirmaciones y se aplicó a los estudiantes de 9° y 8° antes y después de la intervención. Todas las afirmaciones del instrumento hacen referencia al cuidado de sí mismo y corresponden al primer círculo de cuidado propuesto por Noddings. El instrumento se elaboró teniendo en cuenta que en las relaciones de cuidado es tan importante el papel del cuidador como de quien recibe el cuidado, del mismo modo diferenciar entre las acciones de cuidado y la disposición a cuidar.

En general los estudiantes encontraron el instrumento de fácil comprensión, y durante el pilotaje hicieron sugerencias por modificar algunos términos y comentaron que el tema de la nutrición y del cuidado aunque no formaba parte de su preocupaciones cotidianas sí era importante y valdría la pena tratarlo de manera más directa y amplia.

Con base en el marco teórico se establecieron seis variables, dos relacionadas con la disposición de cuidado, a saber: disposición de cuidado de sí mismo y disposición de cuidado de los demás; y cuatro relacionadas con acciones de cuidado, a saber: cuidado de sí mismo, cuidado de los demás, los demás cuidan de mí y los demás cuidan de los demás.

Las variables que se identificaron fueron las siguientes:

CATEGORÍA	VARIABLES
Disposición de cuidado de sí mismo	el interés por mantener buenos hábitos alimenticios, por tener un buen estado de salud, el esfuerzo por mantenerse limpio y aseado, por mantener un buen estado físico
Disposición de cuidado de los demás	el interés de cuidar a los niños más pequeños en el colegio, el interés por el bienestar de los demás, los sentimientos que genera el ver a otras personas sufrir, o ayudar a otras personas, la capacidad para reconocer las necesidades de los demás
Cuidado de sí mismo	hábitos alimenticios, de aseo e higiene, actividades rutinarias como dormir, la actividad física, el consumo de trago y cigarrillo, la atención médica
Cuidado a los demás	la ayuda a los demás (acompañamiento, cuidado de enfermos, colaboración en actividades familiares), el respeto por los sentimientos de los demás, el cuidado de los niños más pequeños en el colegio
Los demás cuidan a los demás	las acciones de los compañeros para ayudar a sus amigos, las actitudes de los compañeros ante el éxito o el mal trato de los demás, el maltrato a otros
Los demás cuidan de mí	el buen trato, el reconocimiento de las necesidades y la ayuda que recibe la persona cuando lo requiere

El instrumento que se aplicó fue:

Hola, te invito a diligenciar el siguiente cuestionario de manera muy sincera y veraz, no es necesario que escribas tu nombre, pero si es muy importante que respondas todas las preguntas teniendo en cuenta lo que en realidad haces, no lo que te gustaría hacer. Muchas gracias por tu colaboración.

Género M \_\_\_ F \_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_  
 Peso \_\_\_\_\_ Estatura \_\_\_\_\_  
 Cuántas horas al día ves televisión o juegas en computador \_\_\_\_\_  
 Cuántas horas duermes diariamente \_\_\_\_\_  
 Cuántas horas a la semana que practicas deporte o actividad física \_\_\_\_\_  
 Hace cuánto tiempo fue tu última visita al médico \_\_\_\_\_

Por favor lee detenidamente cada una de las siguientes afirmaciones y evalúalas marcando una X en la casilla correspondiente, teniendo en cuenta la siguiente escala:

0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = a veces, 3 = casi siempre, 4 = siempre

A S P E C T O						
1	Mis compañer@s ayudan a l@s amig@s que tienen problemas	0	1	2	3	4
2	Me esfuerzo por mantener buenos hábitos alimenticios	0	1	2	3	4
3	Realizo actividades en las cuales pongo en riesgo mi bienestar	0	1	2	3	4
4	Estoy pendiente de cuidar a l@s niñ@s más pequeñ@s en el colegio	0	1	2	3	4
5	Mis compañer@s consuelan a los demás cuando están tristes	0	1	2	3	4
6	Le ayudo a mis compañer@s cuando lo necesitan	0	1	2	3	4
7	Considero que recibo cuidado por parte de mis compañer@s	0	1	2	3	4
8	Mis compañer@s se alegran por el éxito de los demás	0	1	2	3	4
9	Me intereso por tener un buen estado de salud	0	1	2	3	4
10	Cuido bien de mi mismo/a	0	1	2	3	4
11	Me molesta ver a otras personas sufrir	0	1	2	3	4
12	Mis compañer@s se disgustan cuando otras personas son tratadas injustamente	0	1	2	3	4
13	Evito herir los sentimientos de los demás	0	1	2	3	4
14	Mis compañer@s se interesan por lo que me pasa	0	1	2	3	4
15	Mis compañer@s se dan cuenta si otras personas salen heridas en una situación	0	1	2	3	4
16	Hago lo posible por ir al médico cuando me enfermo	0	1	2	3	4
17	Mantengo buenos hábitos alimenticios	0	1	2	3	4
18	Si veo a un/a niñ@ de primaria llorar me intereso por lo que le pasa	0	1	2	3	4
19	Mis compañer@s se alegran cuando a otras personas les va mal	0	1	2	3	4
20	Mis acciones le causan daño a otras personas	0	1	2	3	4
21	Mis compañer@s reconocen mis necesidades	0	1	2	3	4
22	Mis compañer@s se aprovechan de los demás	0	1	2	3	4
23	Me interesa más comer mucha comida que comer buena comida	0	1	2	3	4
24	Duelmo bien	0	1	2	3	4
25	Reconozco las necesidades de mis compañer@s	0	1	2	3	4
26	Mis compañer@s maltratan a otros	0	1	2	3	4
27	Si hay alguien enfermo en mi casa ayudo a cuidar de él	0	1	2	3	4
28	Mis compañer@s me ayudan cuando lo necesito	0	1	2	3	4

29	Mis compañer@s evitan herir a los demás	0	1	2	3	4
30	Me esfuerzo por mantenerme limpi@ y asead@	0	1	2	3	4
31	Practico deporte	0	1	2	3	4
32	Le colaboro únicamente a las personas que me colaboran	0	1	2	3	4
33	Mis compañer@s respetan a quien se siente mal	0	1	2	3	4
34	Colaboro en los oficios caseros	0	1	2	3	4
35	Mis compañer@s cuidan de mí	0	1	2	3	4
36	Mis compañer@s se burlan de las necesidades de otras personas	0	1	2	3	4
37	Hago lo posible por mantener un buen estado físico	0	1	2	3	4
38	Tomo trago	0	1	2	3	4
39	Me intereso por el bienestar de los demás	0	1	2	3	4
40	Hago cosas para cuidar a l@s niñ@s más pequeñ@s en el colegio	0	1	2	3	4
41	Mis compañer@s se preocupan por el bienestar de l@s niñ@s pequeñ@s	0	1	2	3	4
42	Fumo	0	1	2	3	4
43	Me siento mal cuando veo que alguien es tratado injustamente	0	1	2	3	4
44	Cuido a mis compañer@s	0	1	2	3	4
45	Mis compañer@s tratan mal a l@s niñ@s pequeñ@s	0	1	2	3	4
46	Realizo con mis amig@s actividades peligrosas para nuestro bienestar	0	1	2	3	4
47	Me siento mejor persona cuando ayudo a otras personas	0	1	2	3	4
48	Participo en actividades que tienen como fin ayudar a otras personas	0	1	2	3	4
49	Tengo buenos hábitos de aseo e higiene	0	1	2	3	4
50	Mis compañer@s se aprovechan de l@s niñ@s pequeñ@s	0	1	2	3	4
51	Voy al médico cuando me enfermo	0	1	2	3	4



### **Anexo 3:**

## **Protocolo para la entrevista personal dirigida a docentes**

Más que una presentación personal, puesto que ya llevamos un tiempo trabajando, quisiera comentarle un poco respecto a la investigación que estoy realizando. Trato de identificar algunas conexiones entre el aprendizaje del tema de la nutrición en los estudiantes de 8° y 9° y las relaciones de cuidado que ellos pueden establecer con estudiantes de 1° y 2°.

El diálogo que vamos a tener a continuación será grabado busca explorar más en profundidad sus ideas respecto al tema. Por eso le agradezco mucho su sinceridad y apertura durante la entrevista.

(Del banco de preguntas que presento a continuación, sólo se escogerán cuatro o cinco para la entrevista)

¿Cómo observaron el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que participaron en la práctica, tanto en los temas de nutrición como en las actitudes de cuidado? ¿Percibieron que los estudiantes aprendieron? ¿Qué aprendieron?

¿De qué manera creen ustedes que como docentes intervinieron o influyeron en la motivación de los estudiantes para que participaran en la práctica?

¿Cómo docente qué acciones realizó para motivar a los estudiantes? (Porque en la anterior respuesta describe aspectos más ajenos a la labor docente) ¿Cómo fue la relación docente – motivación – estudiante?

¿cómo vieron funcionando los encuentros entre los estudiantes grandes y sus compañeros pequeños?

¿Durante los encuentros observaron algo que se pueda llamar “negativo”?

¿Algún comentario de los estudiantes de 9° o de 8° que les haya llamado la atención?

¿Qué queda de la experiencia? ¿Qué repetirían? ¿Qué ajustes harían? ¿Qué no repetirían? ¿Qué hizo falta?

¿Creen que es viable el diseño curricular de un colegio alrededor de círculos de cuidado? No ver esto como una práctica sino como una organización curricular.

Además de estas prácticas, uno de los objetivos que se buscan son los relacionados con los objetivos de aprendizaje, y aunque en la práctica no se midió técnicamente, al organizar el colegio alrededor de círculos de cuidado ¿no se estaría desfavoreciendo el rigor académico?

¿Su rol como docente dentro de la práctica, comparado con su como docente cotidiano tuvo algunos cambios, retos, o fue exactamente igual el trabajo dentro de la práctica y la actividad cotidiana?

¿Además de los padres de familia, consideran ustedes que se deben involucran más agentes en el proyecto? ¿Alguien más debió participar?

¿Qué podrían decir respecto a función del rector dentro del proceso?

¿Consideran que la estructura general del colegio favoreció o no la práctica? ¿Hay alguna relación entre lo que se pudo realizar durante la práctica y la manera como está organizado y la forma como funciona el colegio? ¿En un colegio diferente la práctica requiere de modificaciones?

¿De implementarse curricularmente el proyecto, cómo se evaluaría los estudiantes, qué sería evaluable, cómo entregar un reporte de bimestre?

Al mirar los datos que salieron del instrumento de cuidado se observa que si bien la actitud de cuidado hacia los demás salió bien, el cuidado para consigo mismo salió mal. ¿Qué hipótesis les sugiere esos datos, cómo podría explicarse esta situación?

¿Cómo vieron la interacción con las docentes de primaria? Porque para hablar de un sistema viable este tipo de proyectos no puede depender de las personas que participan. ¿Ustedes se encontraron, dialogaron al respecto?

## **Anexo 4:**

### **Prueba de impacto para aplicar con los estudiantes de 8° y 9°.**

Lea con atención cada uno de los siguientes casos y a continuación responda cada una de las preguntas.

#### **CASO 1:**

Juan Carlos es un niño obeso (gordo) le gusta mucho comer pan con mantequilla. En el colegio suele comer perro caliente, hamburguesas o empanadas, siempre compra dulces y por su parte su mamá le da una fruta. Aunque en educación física corre y en el recreo juega fútbol con sus amigos, los resultados de los exámenes médicos dicen que se encuentra mal nutrido.

1. ¿Se puede decir que un joven, como Juan Carlos, se encuentra bien alimentado?
2. ¿Podrías decir que Juan Carlos consume más carbohidratos, más proteínas, más vitaminas o más minerales? (Explica tu respuesta)
3. ¿Consideras que es lo mismo alimentarse que nutrirse? (Explica tu respuesta)
4. ¿Cómo organizarías una dieta balanceada para Juan Carlos?
5. De las tres comidas básicas: desayuno, almuerzo y comida, ¿cuál consideras la menos importante? ¿Por qué?
6. ¿Estarías dispuesto a colaborarle a Juan Carlos para que mejore sus hábitos alimenticios? ¿Por qué?
7. ¿Formarías parte de un grupo de estudiantes que promovieran campañas de buena nutrición en el colegio? ¿Por qué?

#### **CASO 2:**

Juliana es una adolescente muy bonita y dentro de sus aspiraciones quiere llegar a ser modelo profesional, por lo cual cuida mucho su figura, hace ejercicio en un gimnasio y tiene una dieta muy rigurosa con base en verduras y frutas. Sin embargo, en los últimos días se ha quejado de dolores en el estómago. Al ser evaluada por distintos médicos el resultado es que Juliana sufre de anorexia, pues en su afán de tener una figura perfecta es muy poco lo que come, usa ropa dos tallas más pequeñas y se excede en su rutina de ejercicios.

1. ¿Crees que Juliana es una niña que tiene una dieta balanceada? ¿Por qué?
2. ¿Consideras que Juliana está bien alimentada comiendo verduras y frutas?
3. En el caso de Juliana, ¿cómo puedes relacionar nutrición y buena salud?
4. ¿Por qué es importante alimentarse?
5. ¿Qué sabes sobre la anorexia? ¿Qué sabes sobre la bulimia?
6. ¿Estarías dispuesto a ayudarle a otros niños a tener buenos hábitos alimenticios?
7. ¿Colaborarías en casos similares a los de Juliana, para promover hábitos de buena nutrición entre los jóvenes?

## **Anexo 5:**

### **Entrevistas finales a las docentes que participaron en la intervención**

#### **Entrevista a las docentes de bachillerato: Martha Duarte (9°) y Nataly Romero (8°)**

- G.B.: ¿Cómo observaron el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que participaron en la práctica, tanto en los temas de nutrición como en las actitudes de cuidado? ¿Percibieron que los estudiantes aprendieron? ¿Qué aprendieron?
- N.R.: Los niños de octavo mostraron mucho interés en cuanto al cuidado de los niños pequeños, aunque había algunos estudiantes indiferentes, pero la mayoría demostró interés en el proceso. En cuanto a los niños pequeños les gustó mucho el sentirse cuidados y protegidos.
- M.D.: Los chicos de grado noveno reforzaron temas de nutrición que ya habían visto y también empezaron a conocerse así mismos y qué tan capaces eran de cuidar a los pequeños.
- G.B.: ¿De qué manera creen ustedes que como docentes intervinieron o influyeron en la motivación de los estudiantes para que participaran en la práctica?
- N.R.: La mayor motivación fue la posibilidad de llevar a la práctica algo que ellos conocían en teoría. El ver que se podía hacer que se podía hacer práctico y evidente en la vida cotidiana (el conocimiento sobre nutrición) fue el incentivo y motivación para los estudiantes de octavo.
- M.D.: Para los de noveno, la motivación fue el hecho de sentirse importantes en algún tipo de proyecto, por una parte. Y por otra parte, que los niños de primaria siempre los estaban esperando a una hora determinada y con mucho entusiasmo estaban pendientes de que ellos llegaran. Esos fueron los aspectos que más los motivaron.
- G.B.: Un poco más de precisión en la pregunta: ¿Cómo docente qué acciones realizó para motivar a los estudiantes? (Porque en la anterior respuesta describe aspectos más ajenos a la labor docente) ¿Cómo fue la relación docente – motivación – estudiante?
- N.R.: Al principio del proceso había niños que se sentían como incómodos, entonces la motivación fue la toma de contacto directa con ellos, dialogar con ellos, porque no sabían bien qué hacer, nunca se habían visto en ese rol de cuidadores. Entonces yo les di algunas pautas, preguntas para iniciar el encuentro, luego preguntarles constantemente por sus “ahijados”, cómo estaban, si habían hablado con ellos.
- M.D.: Los estudiantes de noveno al comienzo si estaban un poco reacios, no era que desearan mucho estar en el proyecto. No es fácil para ellos tener relaciones cordiales entre ellos mismos o demostrar afecto y llegar a un grupo de niños más pequeños a demostrar que ellos van a brindar afecto, que van a querer y dejarse querer. Pero cuando ellos empezaron a ejercer sus funciones dentro del proyecto, se personificaron de su papel como cuidadores y se apropiaron de la responsabilidad que tenía cada uno con el su niño. Ya fue diferente. La primera reacción no fue muy buena en cuanto a lo que significaba ser parte de ese proyecto para ellos, pero es por esa especie de barrera que ponen los jóvenes a dejarse querer.
- G.B.: En sentido general ¿cómo vieron funcionando los encuentros entre los estudiantes grandes y sus compañeros pequeños?

- N.R.: A nivel de tiempos se dificultaba por el horario. Al principio por la falta de voluntad, pero después cuando fueron cogiendo el ritmo los estudiantes establecieron cierta relación de cariño mutuo. Los estudiantes mayores se sentían importante porque los pequeños los buscaban a la hora de descanso para decirles: “Miren lo que traje de ponchera”.
- M.D.: Los estudiantes de noveno primero bajaron la guardia. Y eso significó mucho para los chiquitos porque ellos no era sino que vieran a sus hermanos mayores y salían corriendo a abrazarlos, y los cogían de la mano para irse con ellos.
- G.B.: Un aspecto que menciona, me llama la atención. Lo que yo observé entre 9° y 2° -más que entre 8° y 1°- es que el contacto físico fue importante. No importa como estaba constituida la pareja...
- M.D.: Si los pequeños iban derecho a cogerle la mano a su hermano mayor y salían del salón con su lonchera para ir a comer, ir a la cancha, al comedor. A veces algunos estudiantes de 9° montaban en la espalda a sus hermanos menores.
- G.B.: ¿Durante esos encuentros observaron algo que se pueda llamar “negativo”?
- M.D.: No sé hasta qué punto a mi me pareció corto el tiempo para los niños. En primaria cuando ellos salían tenían poco tiempo de descanso y los de bachillerato aunque estaban en su hora-clase no alcanzaban a compartir mucho tiempo con los niños, a pesar que salían un poco más temprano de su anterior clase, pero de todas maneras perdían tiempo que se podía emplear en el proyecto. Sin embargo, ellos trataron de sacarle provecho al máximo.
- N.R.: Yo podría decir en casos excepcionales de niños de 8° que tenían una apatía total y sentían que estaban perdiendo el tiempo y dejaron ese sin sabor. Y comparto lo del tiempo, eran muy cortos los encuentros.
- M.D.: Otra cosa, hubiese sido bueno implementar el proyecto desde comienzo de año, porque lo hicimos hacia finales del segundo semestre y los estudiantes de 9° cuando estábamos empezando los preliminares del trabajo se estaba cerrando año.
- G.B.: ¿Algún comentario de los estudiantes de 9° o de 8° que les haya llamado la atención?
- N.R.: Si. Por ejemplo los de 8° ya comenzaban a adoptar palabras de cariño hacia sus hermanos menores. Una niña en una oportunidad me dijo: “Mi niña me busca a la hora de descanso y me muestra la lonchera y me cuenta lo que le dijeron en la casa”. Es decir que se crearon lazos afectivos, de confianza donde la niña menor le contaba lo que pasaba en la casa. Eso fue positivo.
- M.D.: Este año los niños que ahora están en 3°, algunos que me encuentran me preguntan por sus hermanos mayores. Me dicen: “¿Profe cuándo volvemos a encontrarnos?”
- G.B.: ¿Qué queda de la experiencia? ¿Qué repetirían? ¿Qué ajustes harían? ¿Qué no repetirían? ¿Qué hizo falta?
- N.R.: De este proceso, ajustes, sería bueno hacerlo desde principio de año y que sea más continuo. Que los encuentros no fueran cada quince días sino que se genere como una rutina. Es bueno para los niños grandes el sentirse importantes por papel de ser padrinos, eso les permite sentirse bien y asumen el rol de protectores. Entonces los encuentros se deben convertir en un hábito, no en algo esporádico. Además porque los pequeños le generan a los grandes

compromiso con sus actitudes. Y eso se reafirma a través del tiempo. Otro aspecto es que se comenzó el proceso pero no se continuó entonces queda el sinsabor de la interrupción. A nivel personal considero bueno el plan padrino, si funciona. Se le da responsabilidad al estudiante mayor, lo hace sentirse bien, influye en su autoestima y eso es positivo; y para el niño pequeño es muy bueno sentirse consentido, mimado, que alguien diferente a los profesores les tenga en cuenta también los hace sentirse especiales.

- M.D.: La responsabilidad se marca mucho en los hermanos mayores, porque los pequeños les generan compromiso, hasta el punto de que los grandes empezaron a indagar por su cuenta lo que comían los pequeños, comparaban con lo que habían estudiando, algunos llevaban como minutas e hicieron hasta sus propias recetas. Una niña, Laura, hizo una carta para enviarla a la mamá de su hermano menor con recomendaciones sobre alimentación. Otra cosa es que los mayores también se sienten queridos, porque hay niños en 9º que adoptan una cierta actitud de “asociales” que no compartían mucho con sus compañeros, pero el hermano menor estaba ahí, buscándolos. Entonces los grandes empezaron a relacionarse de manera más cercana con los pequeños, les llevaban onces o compartían algo de comida.
- G.B.: ¿Creen que es viable el diseño curricular de un colegio alrededor de círculos de cuidado? No ver esto como una práctica sino como una organización curricular.
- M.D.: Si, claro. Hay colegios que trabajan alrededor de un proyecto institucional, ya sea ambiental o ecológico. En este caso sería de salud. Todas las materias se podrían orientar para que se trabaje enfocados hacia ese proyecto. En el caso de un colegio que tiene toda la escolaridad, si se organiza bien aspectos como horario y se establece un tiempo para implementar el proyecto, entonces se establece la rutina y funciona. Los estudiantes grandes desde comienzo de año tienen asignado a su hermano menor y se aprovecha muy bien el tiempo para los encuentros.
- N.R.: He conocido casos en otros colegios en donde estudiantes de 10º y 11º asesoran a nivel académico a los pequeños. Esa es una forma también de cuidado, como parte de un servicio social dentro del colegio. Eso también genera sentido de pertenencia a la institución porque pueden ayudarle a sus hermanos menores.
- G.B.: Además de estas prácticas, uno de los objetivos que se buscan son los relacionados con los objetivos de aprendizaje, y aunque en la práctica no se midió técnicamente, al organizar el colegio alrededor de círculos de cuidado ¿no se estaría desfavoreciendo el rigor académico?
- M.D.: Creo que no, porque se trata de poner en práctica lo que aprenden. Indudablemente se requiere el trabajo del docente, no sólo acompañando sino enseñando, como asesorías previas a la práctica, para que el trabajo en general sea un trabajo de calidad.
- N.R.: Además en el caso de los estudiantes, cuando ellos enseñan aprenden dos veces, tienen que pensar cómo van a transmitir lo que ya saben, y en ese momento están reforzando sus aprendizajes previos.
- M.D.: Y en ese momento tampoco está de más la asesoría del docente. Siempre es bueno ser contar con ese que el docente acompañe el desarrollo del proyecto, forma parte de la calidad del proceso. Los docentes debemos estar listos para solucionar las dudas de cualquier tipo de los estudiantes.

- G.B.: ¿Su rol como docente dentro de la práctica, comparado con su como docente cotidiano tuvo algunos cambios, retos, o fue exactamente igual el trabajo dentro de la práctica y la actividad cotidiana?
- N.R.: En mi caso si cambio un poco el rol, en tanto que es otro escenario en el que uno no tiene que ser tan riguroso a nivel de disciplina. Porque si se trata de transmitir pedagogía del cuidado entonces no se puede actuar de modo fuerte o riguroso, porque a veces en el aula a uno le toca ser muy exigente en ese sentido. En cambio en la práctica el reto era incentivarlos, motivarlos a que trabajaran con gusto. No quiere decir que en una clase normal no se busque esto, pero lo cierto es que se debe ser más riguroso en cuanto a la disciplina para mantener cierto orden. En la práctica se trataba de buscar otro tipo de acompañamiento para que se involucren en la actividad. El cambio fue positivo y lo ubico a nivel de la motivación de los estudiantes. Inclusive los niños hacían el comentario: “Profe, usted cómo cambia!”
- M.D.: Los estudiantes se sueltan más, están más tranquilos, no tienen la presión de que los están calificando, y a la vez no dejan de cumplir con lo que tiene que cumplir por el compromiso que hicieron con sus hermanos menores. Ellos preparaban sus materiales, en ocasiones me consultaban: “Profe, estos carbohidratos están bien o esta dieta tiene demasiadas grasas” Y buscaban más información cuando normalmente no lo hacen porque tenían que encontrarse con su hermano menor, y aunque el menor no lo está evaluando ni juzgando, pero el grande sabe que lo que le dice a pequeño, él lo cree totalmente. Eso genera un compromiso para el estudiante mayor de hacer las cosas bien, sin necesidad de que lo están supervisando.
- G.B.: Siendo un poco atrevidos con la expresión podría decirse que este tipo de prácticas pueden favorecer lo que comúnmente conocemos como aprendizaje significativo?
- M.D.: Sí, pero se requiere de tiempo. Faltan además muchos temas que requieren de dedicación.
- G.B.: Uno de los elementos que no alcanzamos a realizar fue involucrar a los padres de familia, queríamos que los estudiantes mayores hicieran una presentación a los papás de sus hermanos menores, que les escribieran, que los papás evidenciaran si había cambios en sus niños en la casa, pero no se alcanzó a realizar. ¿Además de los padres de familia, consideran ustedes que se deben involucran más agentes en el proyecto? ¿Alguien más debió participar?
- N.R.: Creo que el equipo de psicología, porque a veces los niños generan una relación de mucha confianza con los psicólogos, ellos necesitan alguien diferente a su director de curso. Además el equipo de psicología aporta muchos elementos respecto al comportamiento de los estudiantes tanto grandes como pequeños. De ellos podemos aprender mucho.
- G.B.: ¿Qué podrían decir respecto a función de Gabriel dentro del proceso? Se supone que debería diseñar los escenarios, trabajar con los docentes que participaron en el proyecto y mas bien intervenir poco en lo referente al aprendizaje de los chicos y estar atento a lo que sucediera en los encuentros. ¿Siendo también el rector del Gimnasio, eso influyó en el desarrollo del proyecto?
- M.D.: Si influyó y bastante. Primero porque se abren todos los espacios para la realización del proyecto, para que no se presenten dificultades entre las secciones de primaria y bachillerato a nivel de horarios. Por ejemplo el hecho de que los estudiantes mayores pudieran salir unos minutos antes para llegar a tiempo a los encuentros, ya desde la logística de la parte administrativa del colegio ya todo estaba organizado y eso facilitó los encuentros. La colaboración siempre estuvo presente y la planeación del proyecto y su monitoreo fue

constante. Pero insisto que hubiese sido más provechoso si se pudiese aplicar desde comienzo de año, porque faltó más por hacer.

- N.R.: En la parte inicial a nivel de la planeación de las actividades el trabajo de Gabriel lo considero bueno, en el sentido en que se abrieron espacios para las reuniones. Ahora la dificultad principal fue el exceso de trabajo en esa época del año para todos. El monitoreo fue bueno. Al final del proyecto por el mismo cierre de año el tiempo fue muy limitado.
- G.B.: ¿Consideran que la estructura general del colegio favoreció o no la práctica? ¿Hay alguna relación entre lo que se pudo realizar durante la práctica y la manera como está organizado y la forma como funciona el colegio? ¿En un colegio diferente la práctica requiere de modificaciones?
- M.D.: Creo que estuvo apropiado el sitio, porque la estructura del colegio tiene sus espacios para cada actividad, pero lo más importante es que tiene su comedor y esto facilita que los estudiantes mayores analicen los hábitos alimenticios de los pequeños. Si el colegio no tuviese comedor, entonces sólo se podría analizar la lonchera de los niños y nada más. Pero el momento del almuerzo que es una comida central y fue importante que los estudiantes pudieran contar con ese espacio.
- N.R.: También el espacio de las plazoletas fue diferente a los salones y eso influyó para que hubiera más contacto directo entre los niños, ellos se encontraban en la plazoleta no en el salón, de realizarse en el salón sería para ellos como una actividad más. Era un espacio diferente y facilitó los acercamientos.
- G.B.: ¿De implementarse curricularmente el proyecto, cómo se evaluaría los estudiantes, qué sería evaluable, cómo entregar un reporte de bimestre?
- M.D.: Bueno, las fuentes de verificación son los mismos niños, mediante encuestas, preguntas sencillas en las cuales ellos expresen si se está o no realizando bien el proyecto. Por ejemplo: “Esto que estás comiendo crees que te hace bien? Lo puede clasificar? Para qué te sirve?”. Si el niño es capaz de responder con sus palabras al respecto, entonces se está haciendo algo, de lo contrario el proyecto no está funcionando bien.
- N.R.: Más que conocimiento, yo evaluaría la parte actitudinal, porque estaría enfocado más a los lazos afectivos que se generan entre los chicos. Entonces la observación del proceso es fundamental, además el seguimiento que el mayor ha hecho del menor es importante, lo que el hermano mayor puede decir respecto al hermano menor es una evidencia del proceso.
- G.B.: Al mirar los datos que salieron del instrumento de cuidado se observa que si bien la actitud de cuidado hacia los demás salió bien, el cuidado para consigo mismo salió mal. ¿Qué hipótesis les sugiere esos datos, cómo podría explicarse esta situación?
- M.D.: Lo que ví en los niños de 9º: primero como estábamos finalizando año, ellos empezaron a bajar la parte actitudinal, muchos estaban nivelando otras asignaturas, estaban preocupados por no perder el año, muchos estaban deprimidos por su situación personal; segundo: el mismo tiempo no les permitía que se sentaran a pensar en sus hermanos menores. Eso hace que cuando después llegas y llenas un instrumento sobre qué estás haciendo para cuidarte, lo cierto es que el estudiante responde que no tiene tiempo para cuidarse, para dormir bien, para comer bien.

- N.R.: La época en la que se hizo no facilitó el cierre y es difícil hacer una interiorización del proceso cuando el contexto te demanda otra cantidad de cosas, entonces ellos cumplen con lo que se necesita inmediatamente. Para esa interiorización del cuidado se requiere más tiempo para pensar en actividades de cuidado a sí mismo, para que la persona reflexione sobre sí mismo. No hubo tiempo para eso.
- M.D.: Algo similar nos sucedió a nosotros. Estábamos pendientes de nuestras reuniones para monitorear el proyecto por lo menos en un almuerzo, y lograrlo fue muy difícil porque se depende de muchas otras situaciones.
- G.B.: ¿Cómo vieron la interacción con las docentes de primaria? Porque para hablar de un sistema viable este tipo de proyectos no puede depender de las personas que participan. ¿Ustedes se encontraron, dialogaron al respecto?
- M.D.: Yo hablé con Liliana aunque no trabajé con los niños de primero, me comentó que los niños estaban bien, estaban felices con sus hermanos mayores. Con Lidia dialogamos un poco y también los niños de 2° estaban contentos, esperaban el encuentro con emoción. Sin embargo, en el caso de implementarse a más largo plazo un proyecto como éste es necesario que haya un tiempo institucional para que los profesores puedan retroalimentar lo que está pasando y que no se quede en el tintero muchas cosas que suceden y no se comentan.
- N.R.: Esa dificultad deja inconcluso el proceso. Es necesaria una mayor comunicación entre los docentes de las secciones porque son dinámicas muy diferentes. El trabajo en primaria es mucho más pesado por los acompañamientos, hay menos tiempo para los docentes. Hay cruces de horario entre las secciones. Pero si es necesaria la reunión entre los docentes de las dos secciones para acompañar y concluir el proceso.
- G.B.: Les agradecería un comentario final al respecto, ¿creen que hoy habría una buena disposición en los estudiantes para continuar con la práctica?
- M.D.: Creo que los que están en 10° y 3° si estarían dispuestos, porque ya saben qué es, en qué consiste y quedaron con la expectativa de qué más pueden hacer, lo tomaría más a conciencia y creo que estarían muy motivados. Para los pequeños también sería muy bueno, ellos recuperarían a sus padrinos porque se crearon lazos fuertes de afecto, que hoy se mantienen. Los pequeños ven a sus hermanos mayores y en la cara se les ve la alegría. Creo que la práctica se puede implementar, para que sea un proyecto bonito que de bastantes frutos, pero es importante hacerle los ajustes, implementarlo a comienzo de año para tener tiempo de corregirlo, consolidarlo. Me gusto la práctica.
- N.R.: A mi me gustaría seguir con el proyecto en primaria, es una forma de reforzar la imagen de los padrinos, ayudarían mucho en el fortalecimiento de hábitos, de apoyar a los docentes de primaria. En ocasiones sucede que los niños le hacen más caso a otros niños que a los mayores, es una oportunidad para aprovechar.



### **Entrevista a las docentes de primaria: Lidia (2º) y Liliana (1º)**

Mi nombre es Lidia Janeth Muñoz y trabajé con el grado 2º. Mi nombre es Liliana Barrera Díaz y estuve a cargo de grado 1º.

G.B.: ¿Cómo vieron en líneas generales el proceso? ¿Funcionó, hubo organización, o mas bien tuvo muchos vacíos?

L.M.: Pienso que contamos con la información básica de que se quería hacer, cual era el objetivo del proyecto. Nosotros estuvimos muy bien informados y a los niños pequeños también se les dio la información necesaria.

L.B.: Me parece que el trabajo que se hizo fue bueno. A pesar de que el tiempo fue muy corto para ver mejores resultados, se alcanzaron logros que antes no había visto en los niños, como por ejemplo el cuidado de sí mismos.

G.B.: ¿Mirando a los niños se podría decir que los niños y niñas se sentían motivados para los encuentros con los hermanos mayores? ¿Esperaban el encuentro o les era indiferente? ¿Qué tan motivados estaban los niños para los encuentros?

L.M.: Ellos siempre estuvieron a la expectativa, estaban muy pendientes de preguntar “¿cuándo van a venir nuestros padrinos?”, además porque los estudiantes mayores tuvieron muchos detalles con los pequeños, como llevarles alguna golosina, mensajes y compartían. En algunas oportunidades el encuentro no se llevó a cabo y los niños se quejaban por eso. Por otra parte, durante las actividades se notaban felices, para ellos era el momento de romper un poco la rutina de la semana.

L.B.: Yo lo vi diferente, podría decir que se dio de una manera muy natural, los niños no estaban tan pendiente de qué iba a suceder, sino que sencillamente llegaba el momento del encuentro y listo, sin previo aviso. Quizás ellos esperaban más visitas, mayor frecuencia, pero por lo demás los pequeñitos se acomodan a estas actividades de forma más natural.

G.B.: ¿Cómo podría describir su rol dentro de la práctica?

L.M.: Fue una situación normal, como docente tenía todo el conocimiento del proyecto, sabía qué se estaba haciendo, pero no asumí una posición de mayor trabajo. Debía tener preparados a los niños, estar pendientes del seguimiento, y como disponer el ambiente para los encuentros. No creo que influyera mucho en las actividades, además el papel no era influir en los pequeños, sino estar pendientes de lo que surgía en los encuentros, cómo veía a los niños, qué manifestaban. Era más de observar y acompañar.

L.B.: Yo veo que mi papel fue como de “agente pasivo”, como acompañante del proceso, guía. El trabajo fue más de los estudiantes mayores que mío. Yo finalmente estaba allí como atenta a colaborar en el desarrollo de los encuentros, pero no era demasiado participativo a nivel de transmitir conocimientos o preparar materiales para la misma actividad.

G.B.: ¿Ese “no-protagonismo” como docente lo ve positivo en la práctica?

L.M.: Si porque los encuentros realmente era entre ellos, como decía antes yo estaba más atenta a la forma como reaccionaban los niños, a sus comentarios, más que de intervenir y ese es cambio fuerte porque como docente uno siempre está interviniendo.

- L.B.: También considero positiva esta situación porque el objetivo inicial de la práctica es partir del trabajo de los mismos estudiantes
- G.B.: Con lo que observaron ¿consideran que los niños pequeños se sintieron cuidados, identificaron a sus padrinos o madrinas se sentían bien con ellos, había un sentimiento de seguridad?
- L.M.: Pienso que si. No me atrevería a decir que en todos los casos, pero en la mayoría si. Ellos lo manifestaban cuando iban al descanso, querían encontrarse con el padrino o la madrina, o preguntaban sobre el próximo encuentro. Ellos si sentían que podían contar con otra persona que estaba pendiente de ellos.
- L.B.: A los niños les gustaban los encuentros, veían a los mayores como inalcanzables, personas con quienes no pueden hablar, entonces tenerlos cerca rompe ese esquema y en algunos casos se notaban expresiones muy afectivas como el abrazo, la sonrisa y el gusto por encontrarse con el hermano mayor. Lógico el temperamento de algunos niños mas bien introvertidos pues no se notaba mayor expresividad pero son casos muy puntuales.
- G.B.: Los niños pequeños era muy tranquilos respecto al contacto físico con su hermano mayor, ellos tomaban la iniciativa de cogerles la mano por ejemplo, ese contacto era importante para los niños, aunque los grandes se sorprendían en un comienzo ¿cómo ven ese elemento de contacto entre los estudiantes?
- L.B.: Ese contacto si fue importante, los niños pequeños son muy dados a ese tipo de expresión afectivo, la reclaman. Ellos quieren que todo el tiempo se les abrazara, les gusta escuchar palabras muy tiernas y buscan ese afecto. Y eso les hace sentirse protegidos y cuidados, más queridos más importantes en el contexto del colegio.
- L.M.: Los niños pequeños expresan más fácilmente su afecto, se acercan más a uno, no tienen las prevenciones de los jóvenes, se expresan de manera más natural y se sienten más importantes en la medida en que alguien se preocupa por ellos. Eso se vio en la práctica.
- G.B.: Aunque no era la variable principal a seguir, había un tema alrededor del cual giraba la práctica y era el tema de la nutrición. Los estudiantes mayores deberían enseñar algo de nutrición a sus hermanos menores. ¿Los niños si identificaron este tema como parte de los encuentros, aunque no hablaran directamente de nutrición si relacionaban el encuentro con aspectos de la comida?
- L.M.: A mi me pareció curioso que algunos niños me preguntaran por qué los mayores les preguntaban por sus comidas, qué traían en la lonchera, qué desayunaba o qué comían en la casa. Y para qué quieren saber de eso. Luego empezaron a hablar de lo importante que era no comer comida “chatarra”, entonces preguntaban si cada cosa que tenían en la lonchera era comida “chatarra”. El tema de la comida chatarra surgió de esos encuentros, antes no era algo significativo.
- L.B.: En los niños de primero no se notaba ese aspecto tan temático. Lo noté en el cambio de hábitos alimenticios, fue una oportunidad para insistir en saber alimentarse, que eso es cuidar el cuerpo, la salud. Entonces se notaba algunos cambios en sus loncheras. El mismo comedor escolar fue un gran apoyo en ese sentido, los niños comían mejor y comprendían que eso era importante, sin hablar en términos técnicos de nutrición. Y creo que eso fue bueno, luego vendrá la parte temática. Pero ellos en la práctica identifican qué es comer de manera balanceada.

- G.B.: La propuesta de la pedagogía del cuidado es que los colegios se puedan organizar curricularmente alrededor de los círculos de cuidado. ¿Se imagina que un colegio pueda funcionar así?
- L.M.: Diría que sí, no es un imposible. Sería un proyecto muy ambicioso y a largo plazo. Los docentes tendríamos que empezar a fundamentarnos, a investigar y trabajar en esa línea. De hecho todo el colegio tendría que entrar en esa dinámica, entonces no es algo inmediato.
- L.B.: Bien, yo pienso que de alguna manera nosotros ya estamos trabajando en eso. Como lo veo ahora, seguimos con el tema del cuidado no sólo con los niños sino de lo que hay alrededor. Quizás no lo manejamos formalmente como un proyecto, tampoco seguimos el rigor de unas temáticas, pero si estamos trabajando en ello a raíz de los cambios del Gimnasio en cuanto a su planta física, al comedor. Porque ese espacio del comedor y el proyecto del comedor sigue y eso hace parte del cuidado, de pensar en el bienestar de los niños a nivel nutricional. Entonces si creo que seguimos en el tema del cuidado, continuamos con la formación de hábitos, en el manejo de la disciplina. Seguro a largo plazo, se pueda llevar a cabo un proyecto con toda su organización y evidenciar mejor lo que se hace ahora.
- G.B.: Parte de la práctica tenía que ver con el rol de Gabriel ¿cómo vieron el desempeño de Gabriel como encargado de la práctica y a la vez como rector del Gimnasio? ¿Influyó el rol como rector, si hubiese sido un profesor más del colegio o una persona externa al colegio la práctica hubiese sido igual, qué habría cambiado? ¿Qué influencia tuvo el hecho de ser el rector?
- L.B.: Considero que la influencia fue alta. El hecho de que usted fuera la cabeza del Gimnasio en ese momento y del proyecto que lideraba, había una alta influencia.
- G.B.: ¿En algún momento sintió usted algún tipo de presión para participar en el proyecto?
- L.M.: No. Inicialmente me sentí como “privilegiada”, como orgullosa de ser yo y no otro docente el invitado. En ningún momento me sentí obligada a formar parte de práctica. Volviendo a la respuesta anterior, al decir que hay una influencia alta tampoco quiere decir que por el hecho de ser el rector entonces había que hacer las cosas a las ciegas. La influencia estaba en aspectos logísticos, organizar los tiempos, adecuar algunos espacios, a otra persona tal vez no le hubiese sido tan fácil.
- L.M.: Cuando me llamó a formar parte del proyecto y escuche lo referente al cuidado, pensé a mí ese tema me gusta, porque además a uno le hace falta, que aunque no se estén trabajando en el aula son importantes. A mí el proyecto me gustó y pienso que la influencia fue más como en los aspectos de organización, no había que llenar requisitos para llevar a cabo la práctica, o pedir permisos o solicitar autorizaciones para el desarrollo de las actividades. Influencia positiva y protagonismo creo que en momentos muy puntuales como cuando fueron al salón con Martha al primer encuentro y recuerdo que yo estaba muy ocupada y ustedes organizaron a los niños, los sacaron del salón y se encargaron de la actividad sin ningún problema y eso fue bueno.
- L.B.: Además el contacto que usted tenía con los niños era dentro de un ambiente de mucha confianza. Ellos no lo veían como un rector lejano, sino como alguien cercano a ellos, un poco el amigo, el que juega con ellos, los tiene en cuenta, que chévere que venga al salón. Esa relación favoreció mucho el trabajo, ellos tampoco tenían prevenciones respecto a si podían decir algo o hacer algo, no ellos se sentían muy tranquilos con su presencia.

- G.B.: En el proceso participaron los docentes y los estudiantes, había la idea de involucrar a los papás de los pequeños, pero no se alcanzó a hacer ¿qué otras personas se deben tener en cuenta para realizar una propuesta como esta?
- L.M.: Considero que las personas del área administrativa. Porque como ha dicho Liliana en este proyecto el comedor es fundamental, allí se trabajan hábitos, se observa si los niños se alimentan bien, si están aprendiendo al respecto. Y bueno los directivos que deben aprobar y apoyar el proceso.
- L.B.: si estamos hablando de un proceso formativo alrededor del cuidado entonces se debe comprometer a toda la comunidad. Pero si hay que involucrar a los papás, porque muchas veces, por desconocimiento en la casa hay malos hábitos de nutrición. Hubiese sido muy bueno involucrar más a los papás, por ejemplo hacer un taller de recetas sencillas y económicas sobre loncheras.
- G.B.: Si bien los docentes que participaron en el proyecto tuvimos pocos encuentros de seguimiento ¿Cómo vieron su interacción con las docentes de bachillerato? ¿Habría que hacer ajustes en este aspecto?
- L.M.: Las cuatro docentes estábamos muy dispuestas para participar en la práctica. Nos faltó un poco más de tiempo para dialogar sobre el funcionamiento de los encuentros. Los cambios de horario entre las secciones no facilitaban nuestras reuniones.
- L.B.: Pienso que la interacción fue buena. Tal vez yo tenía la ventaja de estar en la misma área de las docentes de bachillerato, entonces mi relación con ellas era un poco más cercana y pudimos hacer un buen trabajo en equipo. Si las relaciones interpersonales no hubiesen sido tan amables creo que eso se hubiese reflejado en la práctica. Por otra parte, si nos faltó tiempo para compartir, intercambiar lo que veíamos de los encuentros. Pero en líneas generales si hubo mucha disposición, interés y colaboración.
- G.B.: Una pregunta más experiencial: ¿Cómo se sintió usted en general en el desarrollo de la práctica?
- L.M.: Inicialmente con expectativa sobre lo que se iba a hacer. Luego, puedo decir que aprendí mucho. A tal punto que lo estoy aplicando este año, sin que haya proyecto, sin la formalidad de la práctica, pero lo estoy aplicando. Estoy más atenta de los niños. También ha sido motivo de reflexión personal, aún para el contexto de la casa, de mirar la lonchera de los hijos.
- L.B.: Yo me sentí muy bien. Fue muy interesante participar en el proyecto. Pero también me sentí inconclusa, no se hizo un cierre, como que faltaron cosas. Creo que se hubiera podido cerrar el proyecto de otra manera. Eso le hubiese dado más viabilidad para este año, a pesar de que Gabriel no lo esté liderando. También hoy sigo aplicando elementos que empezamos a trabajar en la práctica. A mi el tema nutricional me gusta y tengo algunos conocimientos al respecto, me intereso porque las mamás estén pendientes de la alimentación de los niños. Insisto en mi inquietud de realizar algunas actividades a este nivel. Lástima no haber sido más gestora del proyecto.
- L.M.: Yo le sugería a la Jacqueline (la enfermera del colegio) que por medio de la enfermería hiciéramos un taller de loncheras y ya tenemos información para organizar loncheras para unos 20 días. Nos queda multicopiarla y enviar el boletín para la casa.
- G.B.: ¿Los niños este año han hecho algún tipo de comentario respecto a la práctica?

- L.M.: Este año tiene otros padrinos, entonces no sé si cuando hablan de los padrinos se refieren a los de este año o a los del pasado. Pero en los niños sí se percibe que hubo cambios, aún en la casa hubo cambios. Algunos papás se preocuparon un poco más por las loncheras de sus hijos.
- L.B.: Tampoco tengo información precisa al respecto, es poco lo que me encuentro con ellos este año y no me es fácil hacer un seguimiento. Si sé que los niños conocen generalidades sobre nutrición y el tema no les es ajeno, y además generan más relaciones con los de bachillerato.
- G.B.: ¿Cuál es su opinión general respecto a la práctica?
- L.M.: A mí me gustó la práctica. Me gustó. Y creo que nos hace falta mayor empuje para continuar con el tema del cuidado, en cuanto a la nutrición. Nos faltó más tiempo, ser más puntuales en los encuentros, realizarlos una vez por semana, mayor retroalimentación entre nosotros los docentes y darle una conclusión.
- L.B.: Pienso que el proyecto fue bueno en la medida en que aprendimos y reflexionamos. Yo lo sigo aplicando. Este año cambié de curso y el hecho de estar con los pequeñitos de transición me ha invitado a acercarme más a ellos, por ejemplo en el almuerzo, en el acompañamiento de las loncheras. Antes los niños salían al descanso y se comían en su lonchera en el patio, yo no me fijaba qué y cómo comían. Ni siquiera sabía si comían o no. Este año yo estoy pendiente en el salón y los niños salen luego de comer, entonces tengo ese mayor acercamiento este año, lo cual me permite reforzar hábitos, aspectos de cuidado sobre la nutrición y mantenimiento del cuerpo. Cambiar de curso me ha permitido llevar a la práctica lo que aprendí el año pasado, he retomado elementos muy importantes de formación, que uno deja de lado por dedicarse sólo a los contenidos temáticos. Y el proyecto del año pasado le dio relevancia a esos elementos, dejó inquietudes, cuestionamientos para continuar con la propuesta.
- G.B.: Una última pregunta: ¿Qué cree que sería necesario para continuar con el proceso? O mejor ¿por qué no se puede continuar con el proyecto hoy?
- L.B.: Porque el de alguna manera considero que el proyecto debe estar muy bien sustentado. Por ejemplo yo no podría hablar sobre su implementación, creo que no tendría la acogida necesaria en el caso de proponer un proyecto similar. ¿Cómo así que de la noche a la mañana a Liliana se le ocurrió hacer eso? Además estamos en una institución muy grande, el trabajo es bastante dispendioso, creo que agregarle más trabajo al trabajo, no sé que acogida tenga. Insisto, yo lo hago a mi manera, con mis niños pero sin la estructura que tenía la práctica del año pasado.
- L.M.: Yo quisiera rescatar cosas que Liliana está haciendo con los niños en cuanto al tiempo que pasa con ellos en sus momentos de comida. Eso ha influido por ejemplo en sus hábitos, hasta el punto de que los niños llevan su individual, sacan en orden su lonchera, comen sentados, cuando terminan botan los desechos en la caneca y dejan limpio su pupitre para salir al descanso. Eso son avances, eso no lo veíamos antes.
- G.B.: Muchas gracias por su colaboración y por su tiempo.