

Los cuidados en la relación ética y la investigación con las infancias

Indagación en torno a una escena significativa en el
marco del proyecto MiCREATE

Por Aurora Noguera López

Tutorizado por Fernando Hernández Hernández

Trabajo Final del Máster

Artes visuales y educación: un enfoque construccionista

Universidad de Barcelona

2 de Julio de 2021

Resumen

Este Trabajo Final de Máster actúa como aparato teórico reflexivo que se cruza con la práctica de hacer investigación con las infancias a partir de una perspectiva ética. Esta es abordada desde la teoría de los cuidados en discusión con la práctica pedagógica y la investigación en el campo de estudio con las infancias. El marco teórico abordado no solo servirá para situar elementos o indicadores que fundamentan el valor y la necesidad de los cuidados en la práctica educativa sino que además, desde la postura que este trabajo de investigación asume, actuarán como un ensamblaje onto-epistemológico y ético que reconoce la necesidad de buscar la calidad en las relaciones de aprendizaje a través de procesos de reflexividad dialógica y la práctica de reconocimiento. Esta indagación me ha permitido problematizar mi experiencia educativa personal detectando la falta de recursos de aprendizajes reflexivos que atendieran aspectos críticos, afectivos y éticos en el entorno escolar y que aún hoy en día podríamos seguir mejorando reconociendo su importancia, como aquí propondré a través del análisis de los (des)cuidos personales en el marco del proyecto europeo MiCreate.¹

Palabras clave: Cuidados, reflexividad, educación ética, intercambio recíproco, aprendizaje afectivo, relación entre alteridades

1. Migrant Children and Communities in a transformative Europe (MiCreate) es un proyecto internacional que desarrolla su estudio dentro del marco europeo como 'sociedad de recepción' de poblaciones migrantes. Centrado en esta concepción del contexto, el Proyecto busca apoyar las necesidades y aspiraciones de estas poblaciones estudiando formas de Integración en sociedades de acogida, concretando un enfoque puesto en escuchar las voces de las comunidades infantiles como 'factores de cambio'. (Vease la web www.micreate.eu).

Summary

This Final Master's Thesis acts as a reflective theoretical apparatus that intersects with the practice of doing research on childhoods from an ethical perspective. This is approached from the theory of care in discussion with pedagogical practice and research in the field of study with childhood. The theoretical framework addressed will not only serve to locate elements or indicators that support the value and need of care in educational practice but also, from the position that this research work assumes, will act as an onto-epistemological and ethical assembly that recognizes the need to seek quality in learning relationships through processes of dialogic reflexivity and the practice of recognition. This inquiry has allowed me to problematize my personal educational experience detecting the lack of reflective learning resources that address critical, affective and ethical aspects in the school environment and that even today we could continue to improve recognizing its importance, as I will propose here through analysis of personal care(lessness) in the framework of the European project MiCreate¹.

Keywords: Care, reflexivity, ethical education, reciprocal exchange, affective learning, relationship between otherness

1. Migrant Children and Communities in a transformative Europe (MiCreate) is an international project that develops its study within the European framework as a 'reception society' of migrant populations. Focused on this conception of the context, the Project seeks to support the needs and aspirations of these populations by studying forms of Integration in host societies, specifying a focus on listening to the voices of children's communities as 'factors of change'. (See the website www.micreate.eu).

Índice

*Introducción: El lugar desde el que hablo.....	1.	*Consideraciones y valores para la relación pedagógica.....	21.
*Trayectorias y motivaciones en la investigación con las infancias.....	4.	*Metodología de Escenas Significativas	
*Contexto de la investigación: El Proyecto Micreate como detonante de una investigación ética		*Una investigación ética a partir de la memoria de prácticas y el caso de la escuela Cervantes.....	24.
*Prácticas de investigación.....	7.	*Paso hacia una investigación desde una ética performativa.....	28.
*El caso de la Escola Cervantes.....	10.	*Aprendizajes éticos: El descuido como resignificación	
*Marco teórico: La ética de los cuidados en el contexto educativo.....	12.	*Situando el (des)cuido.....	30.
*Punto de partida sobre el debate actual de los cuidados.....	13.	*Cómo educar(nos) en el intercambio reflexivo y dialógico con los Otros.....	32.
*Teoría relacional de los cuidados.....	16.	*Últimas notas	
*Relación de cuidados entre alteridades.....	17.	una ética del cuidado para la investigación y las relaciones pedagógicas.....	34.
*Construcción de una ética de los cuidados en la relación con el estudiantado.....	19.	*Referencias.....	36.

Introducción: El lugar desde el que hablo

Tras acabar la carrera de Bellas Artes en Murcia, situé mis intereses en el ámbito artístico en relación con lo social y lo pedagógico a través de un proyecto de fin de grado en el que actúe como mediadora en un centro social con menores. El programa estaba dedicado a la inclusión de jóvenes y familias en condiciones migradas y las ricas experiencias que experimenté con aquellas personas me permitió un espacio de encuentro entre mi formación artística y la práctica social y pedagógica de un modo diferente al que había explorado en la carrera y en mis años escolares. Convivir y relacionarme con las historias del centro y sus miembros a través de los recursos artísticos comenzaba a darme pistas de dónde quería situarme en mis encuentros profesionales. En cambio, a pesar de las afecciones que recojo de la experiencia, las herramientas, conocimientos y preocupaciones que venían conmigo por aquel entonces no me permitieron aterrizar dichas motivaciones y mirar más allá de los fines funcionales de la obra de producción artística desde la base formativa que el currículum universitario alimentaba. En aquel entonces, entre 2011 y 2015, no existía ninguna disciplina de carácter investigativo e interdisciplinar con relación a los estudios sociales y relaciones con el arte y la cultura. Una revisión del plan de estudios y competencias de la carrera actualizada visualizan la presencia de un único seminario optativo en los 4 cursos del grado relacionado con las artes y la sociedad (Enlace en: <https://www.um.es/web/estudios/grados/bellasartes>), convirtiendo la formación en Bellas Artes en unos estudios centrados en la interpretación individual y la capacidad técnico-artística para desarrollarlas.

Situar esto aquí significa comenzar a enfrentarme a lo que me era ofrecido para empezar a cuestionar mi propio papel sobre ello. Así, en

busca de mayores recursos y respuestas, comencé a explorar la dimensión indagadora a través de los estudios sociales, desarrollándome como investigadora de prácticas en el Máster “Artes visuales y educación: un enfoque constructorista” de la Universidad de Barcelona. Me atrevo a decir que es en este momento que comienzo a relacionarme con mi propia autonomía gracias al encuentro con los recursos investigativos, enfoques críticos y métodos creativos que me sorprenden y permiten cuestionar el sentido de mis andanzas por la educación. En su conjunto, este Trabajo Final de Máster actúa como narrativa de un aprendizaje personal a través de dichos recursos en los que cuestiono lo asimilado, lo percibido y lo que antes estaba sujeto a respuestas sin preguntas. Pretendo con ello dar cuenta del valor de los aprendizajes compartidos y espacios de creación sobre el proceso creativo de investigar a través de la escritura, asumiendo su desarrollo como un proceso de hibridaciones y reflexividad (St. Pierre, 2017). Desde una subjetividad en tránsito, mi recorrido por la experiencia indagativa y movimientos en el campo de estudio de la educación transita por espacios y relaciones en los que me situé como nómada (Braidotti, 2004), teniendo en cuenta que estas relaciones y espacios reflexivos permiten ilustrar la significación y el autoconocimiento de quien investiga así como los efectos que yo misma produzco sobre lo que exploro (Berger, 2015). Este posicionamiento investigativo se sitúa sobre mi experiencia de investigación con el Proyecto MiCreate, y particularmente con el grupo de investigación Esbrina de la Universidad de Barcelona, quienes me han dado la oportunidad de observar y aprender a través de un consolidado espacio de trabajo. Se me brinda así la ocasión de desenvolverse en aulas escolares a través de la observación participante (Guasch, 1997) y de métodos artísticos con los participantes.

El reto es entonces de ponerse “manos a la obra” con el campo de estudio que este compromiso reflexivo sobre la experiencia coloca sobre la práctica

en un continuo foco de cuestionamientos entre lo que “pienso que hago” y lo que “vuelvo a pensar”, cuando interpreto mis relaciones con los participantes de la investigación. Surge en ello una cuestión que me propongo abordar con especial interés en este trabajo, en torno a lo Guillemin y Gillam (2004) plantean que la investigación cualitativa necesita unos procedimientos para lidiar con momentos, experiencias o escenas importantes que suceden cuando entramos en relación y que se escapan de los márgenes de lo esperado y lo asumido. Hablan de la necesidad de comprometer una reflexividad éticamente responsable con dichos momentos importantes que afectan la investigación y a sus participantes. Desde esta premisa, en este trabajo final de máster se explora una experiencia que pone de manifiesto la necesidad de cuestionarse a una misma, en un ejercicio de (re)conocimiento y aprendizaje en el que los encuentros afectivos (Camps, 2011) me sirven como detectores de momentos de relaciones intensos que han derivado en preocupaciones éticas sobre el papel investigador que practico. Me descubro así recuperando memorias que me replantean las formas en las que me he construido y desarrollado como artista, educadora y miembro de esta sociedad, permitiendo desplazarme por una investigación crítica y ética sobre los ejercicios de “entrar en relación” y la importancia o el valor que las relaciones interpersonales guardan sobre la construcción personal y social.

Particularmente, la motivación a explorar el sentido ético sobre la práctica pedagógica surge de una Escena Significativa (Riera-Retamero et. al, 2021) que resulta central en la investigación de Micreate. Se trata de una experiencia que viví cuando trabajaba con el quipo de investigación en un estudio de caso con un grupo de estudiantes de 5º curso de la *Escola Cervantes* (Barcelona). En esta experiencia comencé a cuestionarme algunos de los lugares que asumí en mis tareas con los participantes del estudio en torno

a la idea de ‘bienestar en la convivencia’, cuestionamiento que tuvo que ver probablemente con mi experiencia en el campo del ocio y tiempo libre con jóvenes e infantes. Mi experiencia en este ámbito se vinculaba al objetivo de una experiencia comunitaria a través del fomento de la colectividad y la relación de compañerismo que ahora comenzaba a problematizar. La escena significativa ilustra la mediación investigadora con un grupo de alumnos en el que sucede algo que particularmente me toma de improviso: los jóvenes se posicionaron en un estado de ‘resistencia’ decidiendo que no quieren aportar información ‘positiva’ sobre un compañero que participaba en el pequeño grupo -como la actividad propone-, y el cual sale llorando de la actividad acompañado de la profesora. La experiencia me lleva a un cruce de emociones, desde la culpa hasta el rechazo hacia la propia actividad, ya que no hubo momento de abordar esta situación que se había dado con el grupo de alumnos. En aquel entonces me cuestioné **‘dónde se encontraba el sentido de responsabilidad en la investigación si no sabíamos cómo gestionar el alcance de nuestro efecto sobre el espacio y el grupo’**, sintiéndome responsable del malestar del niño en cuestión.

A explorar y gestionar estas experiencias me ayudó la lectura de Victoria Camps (2011) en *‘El gobierno de las emociones’* donde localicé mi preocupación por entender el deseado espacio de ‘bienestar’ y la responsabilidad pedagógica de tomar los encuentros subversivos o resistencias, como señala Giroux (2004) al referirse a la función reveladora que estos eventos plantean, como espacios reflexivos y de aprendizajes. Desde un punto de vista personal y tras un tiempo para tomar aire, encontré en la experiencia este lugar reflexivo, que más allá de ser negado, me lleva al intento por comprender “cómo convertirlas [las pasiones o afectos] a fin de que nos ayuden a vivir en lugar de destruirnos” (Camps, 2011, p. 70). Comprendo, por tanto, que una pedagogía comprometida con el alumnado, en todas sus dimensiones y estructuras, habría de cuidar la

la relación y practicar un ejercicio democrático a favor de la autoría, donde los conocimientos de los alumnos sean escuchados y reconocidos a través del diálogo y un intercambio que nos ayude a comprender las experiencias que vivimos juntos. Se plantea así una relación transformadora y democrática sobre la práctica educativa que atienda las relaciones y a las historias involucradas (Freire, 2014), comprometiendo la responsabilidad sobre ello de buscar relaciones de calidad y bienestar interpersonal entre estudiantes, profesores e investigadores.

A través de mis posicionamientos planteo en el TFM la necesidad de explorar la escolaridad de otro modo, localizando la falta de reconocimiento entre las relaciones interpersonales y reflexivas. Ello me plantea la necesidad de buscar alternativas y respuestas que atiendan la necesidad de asumir tareas formativas que nos eduquen en la reflexividad crítica, afectiva y ética entendiendo el importante papel que constituye para la vida en sociedad comprender(nos) emocional y cognitivamente (Camps, 2011). Los objetivos de este trabajo exploran por tanto la experiencia de investigación en el aula escolar como espacio que encarna la necesidad de construir en relación formas de aprendizajes significativas que nos permitan desarrollos sociales e individuales saludables. Para esta exploración de los espacios del aula escolar a través de una reflexividad que atiende lo afectivo y la relación ética me propongo atender las relaciones interpersonales a través de un enfoque ético basado en la teoría de los cuidados (Gilligan, 1984), cuyo abordaje da forma a una imprescindible comprensión ontológica basada en la teoría de la alteridad, como propone el trabajo de Emanuel Levinas (en Fernandez, 2015), y una epistemología relacional que ayude a comprender el sentido de la relación de cuidado para el desarrollo social e individual. A esto último me ayudarán las interpretaciones en torno al trabajo de Pierpaolo Donati y su teoría relacional (Garro-Gil, 2017).

La finalidad de esta exploración y del proceso de indagación en torno a la escena significativa es organizar una serie de recursos sobre la ética de los cuidados que brinde aportaciones a una práctica pedagógica que reconozca las relaciones y los afectos como elementos imprescindibles para la sociedad y la construcción de las subjetividades de los estudiantes. Para ello este TFM ofrece una revisión a través los cuidados como marco que propone valorar las relaciones de calidad a través de la atención solidaria, la escucha receptiva y el reconocimiento del otro (Noddings, 2012; Morati, 2013; Motta y Bennet, 2018). Este marco lo llevo, a modo de indicadores y compromisos, a la búsqueda de espacios justos y responsables sobre la práctica educativa e investigadora a través de aquellos cuidados que son principalmente localizados en las relaciones de la crianza, el hogar y del servicio a los otros. Se fundamenta sobre ello una labor de reconocimiento político, ético y crítico frente al entramado de necesidades que nuestra condición humana en interdependencia con los otros y con el mundo manifiesta (Gilligan, 2013). De modo que la experiencia vivida en el estudio de campo y las relaciones concretas que allí se dieron, sirven para encarnar estos aportes, que serán abordados desde una metodología de Escenas Significativas (Denzin y Lincoln, 2013; Riera-Retamero et. al, 2021), donde volcaré el ejercicio teórico reflexivo a través de un análisis sobre la práctica investigativa.

Explorar una ética de los cuidados me ha permitido entender las relaciones como espacios de interacciones donde suceden intercambios y lugares en los que aparecen los momentos destructivos, disruptivos y 'tensionados', los cuales, a través del reconocimiento del "descuido" (Motta y Bennet, 2018) podremos iniciar cuestionamientos. Por ejemplo, sobre las libertades y normas que construimos en relación o la asunción de los poderes estructurales en los que nos inscribimos desde un compromiso que atienda la calidad de todas las partes y las transformaciones que ello conlleva. Comprender la educación como práctica relacional y democrática

me posiciona ante una perspectiva en la que el currículum educativo (que bien puede ser comparado con las formas prescriptivas que utilizamos cuando interactuamos), ha de situarse en una discusión que involucre tanto la práctica educativa como los escenarios culturales y políticos en los que esta se desarrolla, prestando atención a las fuerzas de poder y exclusión dominantes que en consecuencia son ejercidas dentro y fuera de los espacios de la educación y cuya reflexión nos ayuda a (re)significar dichas formas que predominan en nosotras y en la pedagogía (Kincheloe, 2008).

Me cuestiono finalmente, desde mis propias tensiones en el ejercicio de estudio de campo con los estudiantes que ilustrará la escena significativa **‘cuál es mi compromiso como investigadora que pretende involucrarse en el espacio educativo de la escuela y la cultura infantil’** y por consiguiente **‘qué tipo de responsabilidades afectivas y éticas hemos de atender dentro del espacio de la investigación como evento de interrelaciones entre la vida de los participantes y la nuestra propia’**. De modo que la investigación del TFM propone explorar y reflexionar sobre una práctica que reconoce el (des)cuido a través de las resistencias o tensiones localizadas en la relación con los estudiantes que participan en la investigación. Situando aspectos éticos que, como adultos e investigadores, asumimos en el intercambio con los otros, infantes en un contexto muy diverso, percibiendo en ello que mi subjetividad genera una representación sobre lo que observo y diálogo que comienzo a revisar a través de este trabajo y que encuentra respuestas a través de la construcción teórica en torno a la ética de los cuidados.

Trayectorias y motivaciones en la investigación con las infancias

Me resulta curioso al pensar sobre mi trayectoria escolar, que la valoración de los aprendizajes que considero más significativos suelen estar relacionados con espacios ajenos a la institución educativa. Desde temprana edad había estado participando en grupos juveniles relacionados con el escultismo y la experiencia colectiva. Estos me permitieron espacios de reconocimiento y pertenencia a través de lo comunitario. La experimentación de valores practicados en la convivencia comenzaron así a guardar un lugar muy especial para mí, considerando los aprendizajes que adquiero particularmente a través de mis relaciones con los otros como fuerza afectiva (Camp, 2011) que motiva mis andaduras y me constituyen. Frente a ello, se encuentra la educación formal obligatoria que viví aproximadamente entre 2000 y 2012. El derecho y la obligatoriedad de la educación en España se regulariza principalmente desde la reforma de 1990, cuando el Gobierno socialista promulga la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta supuso la puesta en marcha de un sistema educativo que inició una gestión democrática de los centros educativos y su descentralización bajo la influencia de la teoría constructivista del desarrollo social, dónde se reconocerá que “la fuente del conocimiento no radica en los objetos [de estudio] ni tampoco en el sujeto [que estudia], sino en su relación interactiva” (Barron, 1991, p. 301).

Esta recoge los principios del currículum “abierto y flexible” desde estudios como el de Piaget (1932), quien exploró las formas que toma el aprendizaje durante el desarrollo de la vida temprana de una persona, y Vygotski (1978), asentando las bases psicológicas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde sus teorías es conocido que el conocimiento es construido a través de la interacción entre individuos y su relación con el contexto social y cultural, de modo que los nuevos proyectos educativos comienzan a tener en cuenta

esto para sus contenidos curriculares, promoviendo estructuras en torno a un “aprendizaje significativo” (Barrón,1991). Este tipo de aprendizaje hace referencia a la “adquisición de conocimientos que un individuo adquiere cuando puede relacionar de forma sustantiva la nueva información (...) con algún elemento de su estructura cognoscitiva”, atribuyendo de significados su conocimiento (Coll y Solé, 1987, p. 22). Así, los nuevos estudios que aparecieron desde la psicología y la sociología en torno a la década de los 70’ en Estados Unidos, propulsan el campo de estudio denominado la “Historia del currículum”, y que supuso un importante pilar de la reforma educativa en España hacia la modernización social (Gonzalez, 2012) y en todo el contexto de la educación occidental que comprende el continente americano y europeo.

El problema parece surgir con los intereses políticos y económicos que se sitúan sobre el aprendizaje significativo, lo cual desde una perspectiva valorativa de las relaciones, podría reconocerse que estos se enfocaron más en una transmisión y educación en valores basados en comportamientos de ordenación social hegemónica (Penalva, 2008, pp. 5-6) más que en la multiplicidad de los sujetos y sus experiencias en el aula. La educación “entre relaciones” y la participación en el aula es construida basándose normas, deberes y obligaciones colocadas sobre una base cultural, política y económica en la que no hay una experiencia reflexiva. Donati (2008) situó las limitaciones de la teoría weberiana² del valor, que reduce la dimensión afectiva al considerar los valores que mueven a la acción como único resultado del sentir o interpretar subjetivo, o bien de las tradiciones hegemónicas. De este modo se considera que los valores han sido automatizados sin la intervención de la reflexividad: “Al desaparecer los valores, también desaparece la capacidad de evaluar estados diferenciales de cosas” (Herrera y Castón, 2003. Citados en Garro-Gil, 2013, p. 645). En la esfera educativa esto afecta en cuanto a que la falta de prácticas

interpersonales en el aula hace que no sea posible atribuir espacios significativos de aprendizaje sobre los valores y la relación ética performativa.

En este sentido, desde mis experiencias en aprendizajes diferentes, surge una consideración que pocas veces viví en la escuela: la valoración de la diversidad de ritmos y capacidades que las personas tenemos para afectar y ser afectados cuando nos encontramos (Atkinson, 2018, p. 10). Existe en todo caso una ausencia de reflexión en el desarrollo de narrativas auto-identificadoras entre las redes interpersonales que afectan la relación pedagógica (interactivas, estructurales y simbólicas), y que son aquellas que nos constituyen y nos permiten desarrollarnos como sociedad (Garro-Gil, 2017, pp. 637). Confío así en que favorecer la construcción de realidades individuales y colectivas desde su sentido vivencial y compartido (Hernandez y Rifa, 2011) localizaría el importante valor de los cuidados para el desarrollo social e individual. De lo contrario, o de un modo desinteresado, el papel de la convivencia en el aula se remite a la formación instrumental, individual y competitiva, que a pesar de estar influenciado por modelos pedagógicos fundamentados en el desarrollo significativo y el currículum abierto y flexible, asume una orientación más interesada en la adaptación de los nuevos cambios tecnológicos que a los avances en el desarrollo social (Penalva, 2007).

2. Esta teoría determina la racionalidad de la cultura occidental moderna, la economía, el derecho, el rol de la burocracia en la democracia moderna, el papel de la religión en la cultura, la política como profesión, y estudios sobre los tipos y fuentes de legitimación del “poder” y de la dominación. “El concepto de burocracia weberiano (...) describe un tipo concreto de cuadro administrativo del “poder” estatal en las sociedades más modernas del capitalismo occidental (...) que va moldeando un tipo de individuo funcional al sistema”. Esta entiende “su proceso de profesionalización y tecnificación sobre bases racionales, como la selección óptima de los instrumentos adecuados para “dominar” en forma más “eficiente” y “eficaz” a una población (Cleary, 2011, pp. 2-7).

Recuerdo preguntas en torno a ¿qué quieres ser de mayor?; ¿cómo te describes a ti misma?, o ¿en qué eres buena?, preguntas que nos permiten explorarnos para con el objetivo de ser “alguien de (a)provecho”, pero ¿quién soy en el momento en el que era interrogada sobre mi futuro?, y lo más importante ¿Con quién?. Formarnos como sociedad productiva parecía un camino que ya en la escuela debíamos enfrentar en solitario, cuando nuestro desarrollo aún depende significativamente de la calidad de nuestras relaciones, así como el aprendizaje depende de la reflexividad, desde su comprensión relacional, ya que es “a través de la reflexividad personal en relación con los otros, [que] el individuo va construyendo su propia identidad” y de este modo que “a través de la reflexividad relacional construye la identidad social o colectiva” (en Garro-Gil, 2013, p. 654). Señalo esto porque comprender los procesos de reflexividad como actos “en relación” o intercambios nos permite el encuentro con el reconocimiento y el aprendizaje interpersonal que da cuenta de la capacidad socializadora humana y la necesidad de vivir en comunidad.

Los estudios del currículum dan la oportunidad de explorar los procesos de producción cultural, por una parte, y la crítica a sus contenidos desde la enseñanza tradicional o “transmisiva” más predominante (Coll y Solé, 1987). Pero dado que el currículum ha sido diseñado por los estados para posicionar perfiles culturales, valores y sistematizaciones predominantes (McLaren, 1984) sería necesario comenzar por considerar, más allá de la subversión crítica de los contenidos visibles y ocultos del currículum, una práctica que revise nuestras propias expectativas y posiciones en las estructuras sociales que ocupamos, en orden de comprender las formas que nos diferencian y modos de convivencia desde la perspectiva de adquirir agencias desde la multiplicidad de nuestras subjetividades (Ellsworth, 2005). Lo que nos permitirá enfocar el análisis en los (des)cuidos que reproducimos como educadores y colocaría el bienestar y la democratización de las relaciones

en la base de la pedagogía, como más adelante fundamentaré a través de la teoría ética de los cuidados.

La crítica a los primeros trabajos sobre el currículum recae en el objetivo de desarrollar una perspectiva del «deber ser» que de nuevo, no se ha dedicado al análisis sobre el origen y la construcción social de dicho currículum. Más bien han identificado qué elementos y valores han sido necesarios inculcarles a los alumnos, “bajo la necesidad de salvaguardar los postulados funcionalistas que dominaban el campo de la historia de la educación” (parafraseado, Gonzalez, 2013, p. 317). La crítica de Ellsworth (2005) a la pedagogía crítica y los estudios del currículum pone en el punto de mira una única posición de los valores sociales que es ideologizada en el espacio educativo, olvidando el aspecto opresivo de las subjetividades dominantes y con más poder. Ellsworth plantea sobre la nueva pedagogía desde su unidireccionalidad discursiva como otra forma de poder que no ha terminado de desestructurar las jerarquías existentes en el espacio educativo, y propone la negociación entre los contenidos del currículum, la posición del profesor y los agenciamientos de los alumnos para promover búsquedas a favor de intereses comunes. Lo cual plantea la necesidad de encontrar nuevos modos de relación pedagógica que nos permitan reflexionar desde la diversidad y las necesidades que convergen en el aula y sobre lo que nuestra condición de dependencia frente a los cuidados podría darnos pistas.

El modo de concebir el aprendizaje significativo y sobrepasar los objetivos que atienden direcciones y universalidades, es pensado a través de teorías que localizan la necesidad de reconstruir los contenidos educativos a través de lo personal (Barrón, 1991, p. 305), reconociendo que las formas que estructuran la sociedad política y económica muchas veces se encuentran distantes de las preocupaciones más inmediatas de la vida cotidiana (Gergen,

1996). Si bien es reconocido que la educación ha de tener en cuenta el pleno desarrollo de la personalidad del alumno y del contexto relacional que nos constituye: cognitivo, afectivo, social y ético, la reforma de la LOGSE en los 90' finalmente guiará la práctica educativa a través de la formación de un aprendizaje reproductor, que a demás contrariaba las ideas que orientaban la práctica pedagógica y que difícilmente podían ser transformadas a través de la formación docente sin rendir cuentas a sus propios recursos de aprendizaje (Hernández-Hernández, 2019). Atendiendo esto último, confío en que desde un compromiso ético basado en los cuidados, la reflexividad reconocería la necesidad de formarnos a través de prácticas afectivas y justas, situando nuevos sentidos sobre las relaciones interpersonales que puedan capturar propuestas para una educación significativa y con sentido. De modo que en mi propuesta por el estudio de una ética de los cuidados es concebida como un modo o recurso reflexivo capaz de mejorar la práctica educativa y las formas de relacionar(nos) en la educación, siempre y cuando entendamos el compromiso que ello supone y que pretendo demostrar a través de este marco teórico.

Contexto de la investigación: El Proyecto Micreate como detonante de una investigación ética.

Prácticas de investigación

Como se avanza en la introducción, esta investigación se sitúa en la experiencia de prácticas de investigación con el proyecto internacional '*MiCreate: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*', que pude disfrutar entre los últimos meses de 2019 y principios del 2020. Gracias a la invitación del equipo de investigación Esbrina, con quienes exploré durante ese periodo las dimensiones del macroproyecto a través de su desarrollo en el contexto educativo de España. Me incorporo en el Equipo como “observadora-participante” por un periodo de 4 meses aproximadamente, dónde me relacioné con investigadores provenientes de diferentes campos de estudios. Sus intereses son situado en su web “www.esbrina.eu” en la que comparten su objetivos por la indagación en torno a las condiciones y los cambios actuales de la educación:

en la evidencia de que poner en práctica propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas actuales (a veces contradictorias y paradójicas) requiere tener en cuenta los procesos de construcción de la subjetividad en un mundo complejo y profundamente mediado por las tecnologías digitales, de los sujetos que transitan por diferentes entornos educativos formales o informales.

(ESBRINA, 2021, Recuperado de <https://esbrina.eu/en/the-group/>)

Mi percepción, y la de mi compañera de prácticas Anna Celda, como indicamos en la memoria (Celda y Noguera, 2020), es la de un espacio dinámico y abierto que contaba además con la participación de investigadores

asociados y estudiantes de Doctorado. Se conformaba así un espacio de multiplicidades dónde poder explorar y compartir de forma transversal a la investigación nuestras propias preocupaciones.

Entre los miembros internacionales que participan en el Proyecto con la motivación de favorecer la inclusión social de niños, niñas y jóvenes migrantes en el contexto europeo se sitúan grupos de trabajo en Eslovenia, Croacia, Polonia, Dinamarca, Reino Unido, Austria, Francia, Grecia, Portugal, Italia y Chipre. El objetivo de favorecer la inclusión en el contexto de la migración es propuesto a través de una investigación holística que centra su enfoque en la infancia, planteando “la necesidad de deconstruir las formas habituales de llevar a cabo la investigación educativa y social para considerar la participación y los intereses de los niños y las niñas”, situando la necesidad de investigar “con” y no “sobre” (Riera-Retamero et. al, 2021, p. 174). Además, el equipo Esbrina se propone llevar a cabo recomendaciones para que las políticas públicas tengan en cuenta las experiencias y necesidades de las niñas, niños y jóvenes a través de un foco que colocan sobre el sistema educativo público, indagando en sus potencialidades y limitaciones en la recepción del estudiantado migrado (ibid. p. 176).

Particularmente, este proyecto pretende explorar los sentidos de la ‘integración y acogida’ a través de la mirada del alumnado (aunque el concepto de integración será sustituido por el de “inclusión” dado que destacan controversias en la terminología. Véase Gornik et all. 2021; Harman, 2016), los cuales se sitúan en algunas de las escuelas públicas con mayor número de población migrante de los distritos barceloneses. Con los y las participantes nos veríamos envueltos entre sus espacios de convivencia, desplegando una serie de metodologías para su participación a través del recurso de las artes, que servirá como estímulo al diálogo y a la autorepresentación. La motivación de situar un enfoque centrado en

los participantes (infantes) comprende la investigación como una forma de dar voz y agencia a quienes reconocemos como agentes productores de conocimiento (Greene y Hill, 2004). Ello se presta a desarticular el papel autoritario del adulto y a pensar nuevos métodos que permitan otras formas de diálogo y representación (Riera-Retamero et. al, 2021, pp. 173-175).

El trabajo de campo se organizó en dos partes, de las cuales una primera fase consistió en la aproximación etnográfica como acercamiento a la comunidad educativa de cada escuela (docentes, familias y organizaciones del barrio) con la finalidad de comprender cómo la comunidad educativa se situaba ante la diversidad del alumnado y sus contextos. A su vez, esto nos ayudaría a situar estrategias para abordar los objetivos del proyecto y dibujar un contexto en torno a la vida de las escuelas y sus participantes, incluyendo un proceso de encuentro y reconocimiento progresivo con toda la comunidad educativa de cada centro. El recurso metodológico de observación participante nos permitiría un acercamiento al punto de vista de los participantes (Guasch, 1997, p. 35) situándonos en las mismas situaciones que ellos, compartiendo perspectivas y negociando como modo que propone una investigación basada en lo que la convivencia nos brinda y que significa optar por un aprendizaje que incluye nuestro propio papel sobre el campo de estudio (Hammersley y Atkinson, 1994). De esta manera tengo la oportunidad de observar espacios y modos en los que el equipo de investigación establece sus relaciones, “como un encuentro de aprendizaje mutuo” (Riera-Retamero et. al, 2021, p. 177) en el que investigadores y participantes se relacionan a través de propuestas metodológicas que esperan asumir una construcción de subjetividades a partir de las autorrepresentaciones de cada parte (Mazzei y Jacson, 2012). En especial, la creación de espacios relacionales entre participantes e investigadores suponen un papel muy importante que constituyen nuestras experiencias, lo que nos hace adoptar planificaciones y herramientas particulares en las

aulas desde la confianza y la negociación de los acercamientos previos.

La participación entonces fue de 6 escuelas públicas de diversos distritos Barceloneses que presentaban una tasa de estudiantado migrado o de origen migrante superior al 40% (Riera-Retamero et. al, 2021). Entre los centros, la *Escola Cervantes* presenta el lugar de la experiencia que exploro a través de mi investigación de TFM, la cual se desarrollará sobre la segunda fase del estudio de campo con los alumnos. Esta consiste en encuentros organizados por sesiones que se llevaron a cabo a principios de 2020 dentro del horario de actividades lectivas. La participación del alumnado de la *Escola Cervantes* constata aproximadamente un grupo de unos 20 a 25 alumnos de entre 9 y 10 años de edad (5º curso de primaria), y la tutora del aula, quien participará observando y reforzando la relación entre investigadores y alumnos. En los diversos centros, los espacios y tiempos con las aulas fueron seleccionados tras un proceso de deliberación entre tutores, equipos directivos y los investigadores e investigadoras que habían tenido un mayor acercamiento con los centros y sus miembros, particularizando así las estrategias a las condiciones de cada contexto.

Basándonos en los espacios que se situaron para los encuentros, los y las investigadoras desarrollamos métodos artísticos a modo de “abrir espacios de relación que fueran desencadenantes de narraciones biográficas” (Riera-Retamero et. al, 2021, p. 168) y con los que poder superar las limitaciones del lenguaje al incluir las experiencias de los estudiantes en la investigación. Lo cual permitió 'versatilizar' el espacio de representación y construcción de subjetividades de los alumnos. Esto sucede en cuanto a que los objetos artísticos o expresivos pueden ser comprendidos como medios de representación que se ofrecen, si se les provee de un espacio y tiempo para relacionarse, a generar lugares de reflexión y diálogo que pueden actuar como catalizadores (Hickey-Moody, 2016, p. 259). De este modo, el recurso

del arte funciona como un cuerpo reproductor de subjetividades que tiene la capacidad de dialogar de forma afectiva y ser percibido por otros, lo que para la investigación actúa como constructo de las narrativas personales, sujetos a sus relaciones y encuentros intra-accionados (Barad, 2003). Finalmente, se realizaron cinco encuentros en cada centro de entre una hora y media y dos horas de duración, realizando una suma de estrategias artísticas que varió en cada escuela: líneas de vida, cartografías, narración interactiva, video relatos, dibujos y fotografía subjetiva.

En mis primeros acercamientos con el entorno del aula comencé a poner mis intereses desde la perspectiva de las artes como metodología de investigación con la intención de explorar más allá de su sentido representativo. Aprendo así a mirar a través de las nuevas perspectivas materialistas que reconfiguraron mi concepción de las herramientas artísticas, comprendidas ahora como medios que posibilitan fenómenos de afectación y agenciamientos, como explora Anna Hickey-Moody (2016), tan imprescindibles para dialogar en torno a lo que nos permiten pensar, hacer y activar en relación con aquello que nos comunica. Se explica así una nueva concepción de las herramientas artísticas a través del fenómeno de intra-acción de Karen Barad (2003) situado también anteriormente, localizado en los encuentros y relaciones (más que humanos) y que la metodología, como medio de encuentro, posibilita. Más tarde, comenzaría a ampliar mi perspectiva al observar a través de estas nociones, situando en ello una preocupación personal al investigar en el campo sobre mi presencia en las aulas, asumiendo que esta, como los recursos indagativos que utilizamos en la investigación, afecta y es afectada por el entorno y sus relaciones. Sobre este nuevo punto de vista me gustaría seguir situando los afectos en cuanto a lo que Fernando Hernandez (2018) rescata de sus estudios en el campo de la investigación con la infancia cuando dice que

A propósito de las relaciones pedagógicas, los afectos aparecen, se producen, acontecen, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). [Y atendiendo a que] Este encuentro no se puede predecir ni utilizar como atajo para aprender de ciertos dispositivos culturales, este encuentro emerge. Algo similar es lo que ocurre cuando se asume la transformación que tiene lugar en el transcurso de la investigación, del encuentro entre sujetos, si prestamos atención, a que se ponen en juego un yo en proceso de devenir que va configurando historias selectivas, y un yo que confronta el poder con/en una narración del presente.

Hernandez (2018), p. 115-116

Con ello, asumo la teoría afectiva no como un foco central desde el que observar mi recorrido, sino más bien como parte del proceso de reconstrucción y aprendizaje de la investigación. Ello me permite discutir mis relaciones en el terreno de este Máster y la experiencia de Prácticas iluminando lugares a explorar en torno a aquello que va interpelando con mayor intensidad y lo que me situaría en lo que Braidotti (2011) ha señalado como subjetividad nómada, la cual encarna nuestras relaciones a través de las historias, lugares y experiencias vividas.

El caso de la Escola Cervantes

Como compartía un año atrás en la memoria de prácticas, “la ‘Escola Cervantes’ significa el primer espacio en el que participo como investigadora sobre el campo de estudio y donde me involucro en todo el proceso de elaboración y adaptación de los talleres, así como en sus desarrollos

mí, fue importante colocarme en un lugar de pertenencia, más allá de comprometerme con el proyecto y el equipo Esbrina para dar apoyo en otros centros. Ya que localizo un compromiso afectivo con las relaciones que establezco en la Escola Cervantes desde que las investigadoras que participan en este centro me invitan e introducirme en su entorno de trabajo. Cuando desarrollaba la memoria de prácticas situaba mi interés por el papel investigador desde el ejercicio autorreflexivo y el aprendizaje personal por la experiencia: “me esfuerzo por examinar mi propia forma de habitar la experiencia de trabajar en este particular espacio, así como determinar la forma en la que mis propios intereses y familiarizaciones con este entorno pudieron condicionar lo que aquí se desarrolla” (Memoria de prácticas en Ibid p. 24).

A continuación muestro un mapa donde representé características de la escuela Cervantes que fueron recogidas por el equipo de investigación del centro durante la primera fase del estudio de campo. Para construir el contexto de la escuela y sus miembros, este mapa atiende la red de relaciones que comprenderían su localización, historicidad, población y situación cultural desde un análisis centrado en los procesos de acogida y fortalezas que los y las investigadoras recogieron en las entrevistas. Su construcción gira así en torno a los focos que el proyecto establece y a la adhesión de significados de los informantes del proyecto (participantes e investigadores).

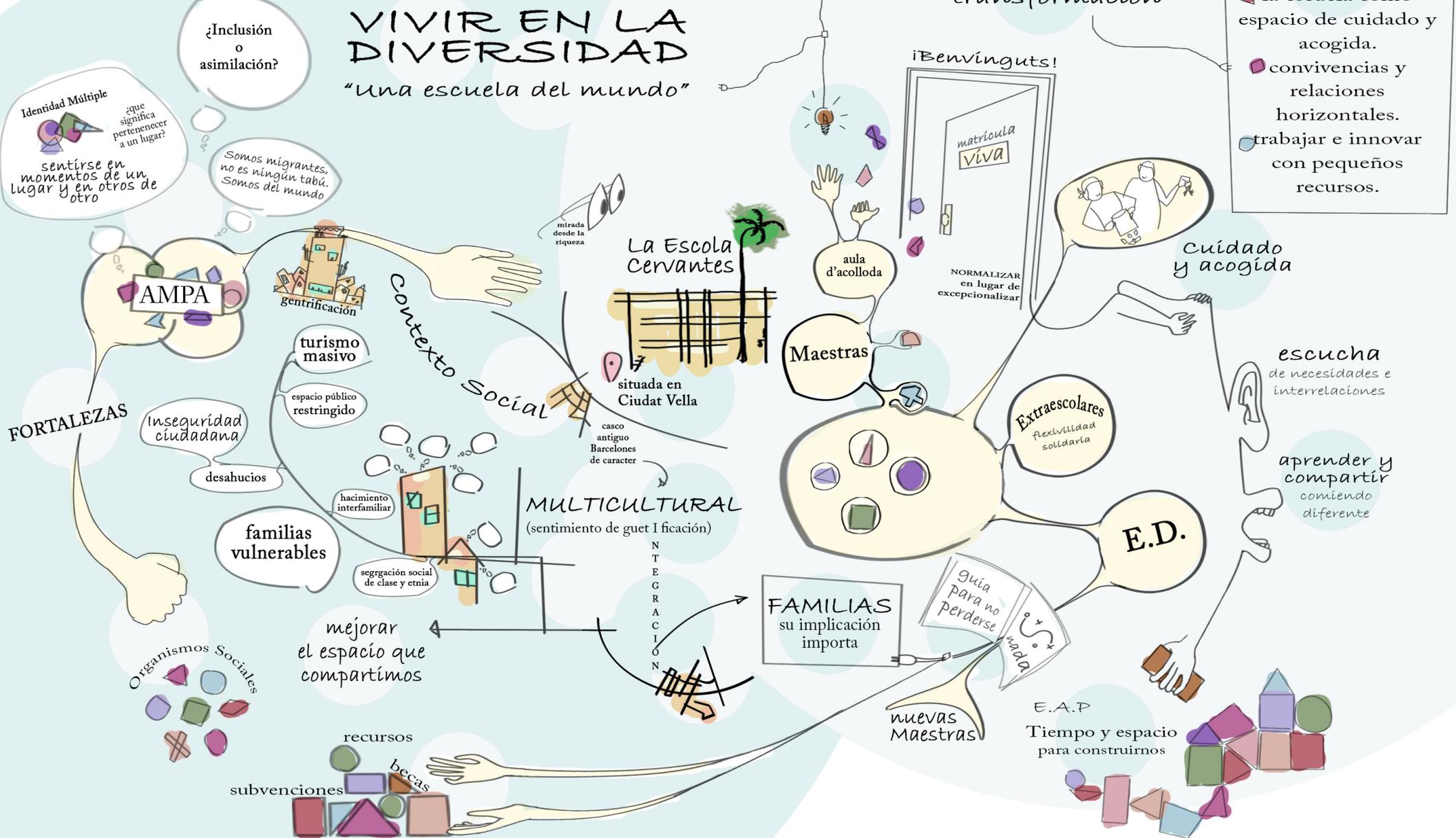


Fig. 1.: Mapa visual Escola Cervantes. Elaboración propia (2020).

Entre sus aspectos importantes este mapa destaca el contexto territorial, marcado por dificultades con las que las familias conviven y el cual es percibido como un lugar complejo que ha de mejorar. Por otro lado se destacan fortalezas de la escuela con algunos elementos de gran valor para la calidad del estudiantado: como el especial cuidado que alumnos y profesores mantienen con los recién llegados; la búsqueda de horizontalidad entre el personal que se relaciona en la institución, ya sea el equipo docente o los trabajadores del servicio de comedor; y por último, ha sido destacado un compromiso continuo por adaptar e innovar su material pedagógico con reducidos recursos.

Marco teórico: La ética de los cuidados en el contexto educativo

En '*La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*', Foucault (1994) sitúa el cuidado de sí con relación al conocimiento de uno mismo. Según la filosofía antigua que el autor sitúa en este artículo en el que es entrevistado, el cuidado sirve “para formarse, superarse a sí mismo, para dominar en sí a los apetitos que amenazan arrastrar por la fuerza” (ibid, p. 261). Foucault destaca sobre ello que la ética, “como práctica reflexiva de la libertad”, ha girado en torno al “cuidado de sí mismo” imperativamente, planteando que el razonamiento de esta moral sería “que el que cuidase como se debe de sí mismo, se encontraría por ese mismo hecho en grado de conducirse como se debe en relación a los otros y por los otros”, de lo contrario, no cuidarse a sí mismo, en lo que se refiere a la pérdida de libertad, significaría ejercer un abuso de poder: “En el abuso de poder se desborda lo que es el ejercicio legítimo de su poder y se impone a los otros su fantasía, sus apetitos, sus deseos” (Ibid, p. 264).

Foucault encuentra en la conversación ética con la filosofía antigua la noción de cuidados como base ética en el discurso de la libertad y el poder, que entonces gira en torno a la reflexión individual de la persona. La relación más estrecha entre el actual debate y los cuidados de sí se relacionará con la base ética que sitúa una originalidad ontológica humana que definitivamente comprende los efectos de las relaciones entre el conjunto social y el individuo, quien en el cuidado de sí establece su reflexividad interior a consecuencia de pensar en lo que refleja sobre la sociedad:

El riesgo de dominar a los otros y de ejercer sobre ellos un poder tiránico, precisamente viene del hecho de que uno no cuida de sí y que se ha vuelto

esclavo de sus deseos. Pero si se cuida de sí como se debe, es decir, si se sabe ontológicamente lo que se es, si se sabe también de lo que se es capaz, si se sabe lo que es ser ciudadano en una ciudad, (...) no puede en ese momento abusar de su poder sobre los otros. (...) En este nuevo contexto, el cuidado de sí tendrá como primera forma la renuncia a sí. (...) Pero yo creo que, en el pensamiento griego y romano, el cuidado de sí no puede en sí mismo tender a este amor exagerado de sí que vendría a negar a los otros o, peor aún, a abusar del poder que uno puede tener sobre ellos.

Foucault (1994), p. 265

Foucault sitúa una esencia de la ética en torno a la reflexión de los cuidados como formas de relaciones internas y externas. Camps (2011) también ha situado la importancia del conocimiento propio para la ética en los estudios filosóficos, de los que se sirve con Aristóteles, Spinoza y Hume, refiriéndose al esfuerzo por conocerse a una misma, “por conocer el trasfondo cognitivo y las relaciones emotivas que dicho trasfondo provoca” (p. 261), aquello que nos permite transformarnos, rectificar y hacernos conscientes de las cosas que nos dominan. Luigina Morati (2016) localiza que el concepto de educación como cuidado está en la base de nuestra cultura occidental desde Sócrates, al igual que Foucault afirma. El filósofo griego pronunció el primer discurso sobre educación expresando el concepto de cuidado como base para la educación y con lo que Platón dialoga para situar que “lo mejor que se puede hacer es cuidar a los jóvenes para que crezcan de la mejor manera posible”, a través de una educación ética basada en la atención afectiva (Parfraseo, pp. 456-457).

La historia nos permite reconocer que existen huellas que dan sentido a nuestras preocupaciones actuales. La valoración de la inteligencia

emocional, la imbricación entre sentimiento y pensamiento, como una virtud humana democratizadora y fundamental para nuestra supervivencia, no es algo que surge de imprevisto desde nuestra sociedad más actual, de lo contrario quienes se han preocupado por iluminar recorridos históricos permiten tener fuertes debates en la actualidad. Como Foucault (1994) nos cuenta, en algún momento en la historia el cuidado de sí se ha ido distanciando como base ética de la personalidad justa y verdadera del pensamiento griego (p. 261) y ahora, damos cuenta que el reconocimiento ético del cuidado deshace las rupturas y las jerarquías hegemónicas que han sido construidas, permitiendo la democratización de las relaciones. Sobre esta desestructuración, los debates contemporáneos que hablan de los modos de ser en sociedad, dónde se pretenden expresar normas y valores negociadas, es asumido que la cuestión actual reside, más que en el reencuentro con el valor de los cuidados, en “la importancia de que todos tengamos una voz y que esa voz sea escuchada, por derecho propio y en sus propios términos, y atendida con integridad y respeto”, deshaciendo las hegemonías (Parfraseo, Gilligan, 2013, pp. 54-61).

Punto de partida sobre el debate actual de los cuidados

Con los estudios en psicología desde una perspectiva feminista, Carol Gilligan (1977) localizó el valor de los cuidados a través de una investigación sobre la experiencia de mujeres y niñas mientras exploraba la ausencia de las “voces femeninas” en los estudios del desarrollo moral, teoría que comienza a desplegarse con los estudios de la cognoscibilidad social de Jean Piaget. Posteriormente, el psicólogo Lawrence Kohlberg (1958) retomará estos fundamentos a través de un estudio que consistió en observar la construcción de la idea del bien y el mal en el desarrollo infantil y

adolescente (Barra, 1987, pp. 9-11)³. Sobre este último, Gilligan sitúa la crítica a sus posturas al reconocer que Kohlberg había estructurado la identidad individual y social desde una base que discrimina al género femenino como agente moral válido (Gilligan, 1977, pp. 481-516). Gilligan remarcará en sus estudios la figura patriarcal que las teorías universales sobre la construcción de la identidad y del conocimiento mantenían desde una perspectiva individualizadora del ser, autónomo y central con base en el desarrollo de los estudios sociales que se planteaban desde la teoría política moderna⁴.

De este modo, el valor de la experiencia moral de las mujeres situará otras posibilidades sobre la concepción del ser humano y su naturaleza dentro de nuestra cultura. Sucederá así una renuncia a la universalidad hegemónica de la ciencia por parte de las perspectivas científicas sociales, siendo esta la misma tendencia que influencia los estudios del currículum, argumentando la ocultación de las desigualdades e infravaloración de otros puntos de vista (Medina-Vicent, 2016. Parafraseo p. 85). La denuncia y reivindicación de Gilligan propone una ética que coloca el énfasis en las cuestiones del afecto

3. El psicólogo Lawrence Kohlberg (1958) retomará los fundamentos psicológicos de Piaget elaborando otras etapas con la que resolver el estadio piagetiano de autonomía moral, la cual Kohlberg quiso ampliar. Su estudio consistió en observar cómo es construida la idea del bien y el mal en el desarrollo infantil y adolescente, concluyendo con un esquema de seis estadios de la madurez moral (Barra, 1987, pp. 9-11)..

4. “Desde Aristóteles hasta Kant, el imperativo categórico (Kant, 1967) del discurso ético clásico se ha caracterizado por fuertes pretensiones de universalidad. Autores como Habermas y Rawls (1999) han proseguido en los intentos de definir una ética de la justicia y el deber de corte universal que homogeniza las diferencias entre ciudadanos/as (raza, riqueza, género, etc.) en pro de un supuesto modelo de ciudadano neutral”. Esta homogeneización del individuo supone la ocultación de las diferencias, las cuales tampoco discuten con la desigualdad que eso generaba y que ahora presenta consecuencias heredadas en nuestra cultura y sociedades contemporáneas (Medina-Vicent, 2016, p. 84).

y del cuidado en la relación social. Como la pedagogía crítica de Freire, se comienzan a considerar enfoques que fomentan el reconocimiento y la racionalidad dialógica sin establecer jerarquías y divisiones entre lo cognitivo y lo afectivo (Motta y Bennet, 2018, p. 642). Destacan así que “en compenetración con la ética de la justicia heredera de las teorías clásicas, la ética del cuidado sirve para no excluir a ninguna persona del proceso de desarrollo moral”, ya que haber reconocido otras experiencias humanas consigue revelar los significados dominantes. “Esta es una idea que permite cuestionar las estructuras de nuestra sociedad para definir caminos que nos faciliten la construcción de conceptos realmente justos y más igualitarios” (Medina-Vicent, M. 2013, p. 85).

La valoración de los cuidados representa el reconocimiento de las relaciones íntimas de la crianza, el hogar y del servicio a los otros, a través de una base ética que se proyecta hacia los valores involucrados en las relaciones interpersonales “y no tanto [en las] reglas o principios abstractos” (Comins, 2003, p. 107). Para Camps (2011), una ética que cuenta con las emociones tiene como objetivos la formación del carácter de la persona más que la fundamentación de grandes principios sociales. Una ética vinculada a la educación, y no a la redacción de códigos de conducta. Se trata de una formación de virtudes o “disposiciones para la acción”. Camp sostiene que de este modo podríamos encontrar la motivación moral que rompa con la formulación del “debe ser” que nos distancia de la práctica en la que experimentamos la construcción de los valores, o “entre el conocimiento abstracto y la adhesión sentimental a su contenido” (p. 256).

Así, la crítica feminista a los estados del desarrollo moral que Gilligan inició, es considerada como una puerta al reconocimiento y la validez de otras experiencias que no por el hecho de no encajar en los cánones dominantes son asumidas como consideraciones a nuevas o diferentes formas de ser:

Porque, teniendo en cuenta dicha afirmación, se puede comprender que “la sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos llevan a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista” (Gilligan, 1994), mostrando una preocupación mayor por las relaciones y sus responsabilidades con para los/as demás.

Medina-Vicent (2016), p. 97

La construcción cultural en torno a la identidad y el desarrollo personal de las mujeres condiciona las relaciones que estas asumen hacia los espacios de cuidado en el marco de lo privado, el hogar y el servicio. El reconocimiento ante ello permite que los cuidados salgan entonces del lugar femenino en el que han sido colocados para dar lugar a otras comprensiones y recursos que permiten la construcción de nuevas formas de ser, estar y actuar, en este sentido, en beneficio de un desarrollo moral justo y responsable con los otros y con el mundo. Gilligan (2013) abrirá debates que reflexionan al rededor de la relevancia de los cuidados y sus aplicaciones en mundo de la organización social, sirviendo como referencia “tanto en la toma de decisiones de políticas públicas como en las áreas de profesionalización del cuidado” (p. 70).

Así, los cuidados como objeto de estudio y medio para la construcción de una sociedad ética basada en la relación afectiva, se han expandido hacia el terreno de políticas sociales y a otros campos de estudio, como el pedagógico, para superar y reflexionar en torno a problemáticas que han condicionado la formas de relacionar(nos) y vivir en sociedad. Virginia Held (2006) por ejemplo da pistas en este fragmento de lo que más adelante será representado en una construcción ética de los cuidados ensamblada y concretada en el marco de la educación:

Las perspectivas de progreso y prosperidad humana dependen fundamentalmente del cuidado que reciben quienes lo necesitan, y la ética del cuidado enfatiza la fuerza moral de la responsabilidad de responder a las necesidades del dependiente. (...) Las moralidades construidas sobre la imagen del individuo racional, autónomo e independiente pasan por alto en gran medida la realidad de la dependencia humana y la moralidad que exige. La ética del cuidado atiende a esta preocupación central de la vida humana y delinea los valores morales involucrados.

Held (2006), p. 10

Para situar estos posibles valores de la ética de los cuidados, continuaré con el trabajo de Nill Noddings (1984), quien retoma de los estudios de Gilligan su crítica y estudio de los cuidados para desarrollar una educación moral que parte de un tratamiento filosófico relacional. En su estudio, la relación afectiva y solidaria es la base para el desarrollo de los cuidados que han emanado de la receptividad, la afinidad y la capacidad de respuesta destacada sobre el aprendizaje moral femenino (Rendleman, 1986). Aunque el enfoque feminista ha sido imprescindible para el objeto de estudio de los cuidados, en este trabajo no se pretende colocar aquí el énfasis, ya que los límites socioculturales en los que la crítica feminista se articula son difuminados al entrar en relación con otros cuestionamientos pedagógicos que convergen en el marco de la investigación educativa y la construcción de una ética basada en los cuidados, localizados en el seno de toda relación ética interpersonal: “El cuidado es una facultad humana (...) fundamental para la supervivencia” (Gilligan, 2013, p. 55-59). De este modo los cuidados son situados sobre el enfoque relacional dándose a conocer como “bienes relacionales” (Nussbaum, 1986) intercambiables “entre” sujetos que son orientados por los “términos de la relación” (estructuras sociales y culturales) donde se inscriben. Estas consideraciones de la interacción social

también condiciona la intencionalidad de dichos intercambios, así como sus formas de dar y recibir (Parafraseo, Garro-Gil, 2017, p. 641).

A continuación, intentaré explicar esta definición de los cuidados que ha sido explorada a través del diálogo con la teoría relacional y otros aportes que me han parecido importantes y que dan forma a la construcción de una ética pensada sobre la práctica pedagógica.

Teoría relacional de los cuidados

Como argumenta Noddings (2012) en “The caring relation in teaching”, la relación es el centro de discusión para la ética del cuidado. Más allá de las condiciones entre el individuo o colectivo que la sociología relacional explora, ella sitúa que los cuidados son preformados en el encuentro afectivo que se da en las relaciones interpersonales, comprometiendo a la educación en cuanto a que “enseñar es uno de los principios de las relaciones personales” (p. 771). Aunque los cuidados suceden en la relación concreta (entre sujetos), entender la base relacional en las que las interacciones humanas ocurren ayuda a localizar los cuidados en diferentes estructuras y tipos de relaciones, ampliando y mejorando nuestra concepción sobre ellos. Ya que por ejemplo, los cuidados que se dan en la familia no son los mismos que dará una enfermera a su paciente ¿Dónde entonces convergen las diferentes formas o valores que adquiere una relación de cuidados interpersonal? La respuesta puede ser comprendida desde el establecimiento de una base onto-epistemológica relacional y ética de las relaciones como aquí se propone.

La afirmación anteriormente citada sobre el principio de la relación, comprende el aprendizaje como una consecuencia de la cualidad particular

humana en los modos de relación, los cuales no son solo interactivos, sino que también comprenderían las estructuras sociales en las que se interactúa y la parte simbólica en las que se definen las normas culturales que inscriben las relaciones. La epistemología relacional, en este sentido, nos permite significar las relaciones interpersonales como “la base de la construcción de la identidad social e individual”, ya que todo este fenómeno relacional sitúa a un ser ontológico dependiente de sus relaciones, las cuales lo van redefiniendo a lo largo de su vida. La identidad humana entonces, se constituye a través de su relación con el mundo, cuya comprensión da lugar a una red de intercambios sociales y estructurales que orientan el aprendizaje y el desarrollo humano (Garro-Gil, 2017, pp. 637-640). Para comprender el papel de los cuidados en todo esto, es necesario situarlos en un marco filosófico que nos permita comprender la dependencia que tenemos hacia ellos y los beneficios de considerarlos como bienes posibilitadores para el bienestar individual y social.

Martha Nussbaum (1986) define los bienes relacionales como “experiencias humanas en las que el bien es la relación misma”, siendo estos intercambios intangibles de importante valor para quienes se involucran en la relación (Citada en Carrasco, 2014, p. 50). Así, como decía, estos bienes relacionales se localizan también en medio de las estructuras sociales, tales como los servicios de una organización social, como un camarero que sirve el café a su cliente. Estos mantienen una relación utilitaria en cuanto a la relación o estatus social establecido, pero el intercambio interpersonal puede atender al valor del cuidado en la relación, asumiendo los bienes relacionales como una forma de intercambio donativo que va más allá de la relación funcional en la que se inscriben. De lo contrario, sin un sentido moral sobre el trabajo directo hacia las personas y más aún si actúan como servicios a la sociedad, estos se deshumanizan cayendo en una interacción

instrumental y 'desafectiva' (Donati, 1998 en Garro-Gil, 2017, p. 644)⁵.

Desde un sentido ético, la teoría relacional vinculada con los cuidados determina la calidad (o bienestar) de las relaciones que emergen cuando interactuamos a través de un intercambio reflexivo que es imprescindible para que la socialización moral tenga lugar (MacGill, 2016). Sin una práctica de la reflexividad entre lo personal y social, tal y como se ha interpretado con Donati, la relación queda deshumanizada al mero intercambio instrumental y el efecto de reciprocidad que las relaciones interpersonales generan cuando hay un cuidado mutuo se anula perdiendo su potencial socializador (Garro-Gill, 2017, p. 644). Se sitúa aquí la importancia de asumir una “reflexividad recíproca” que reside en el reconocimiento entre la acción individual y el condicionamiento estructural de la sociedad en la que se inscriben las relaciones:

Cada sujeto, cada sistema y cada estructura social, es en relación con todo aquello que lo rodea: se diferencia y se reconoce, se distancia y se vincula, se separa y se integra. El reconocimiento de lo común y lo diferente sirve de base para la asociación y el emprendimiento de metas y objetivos comunes que llevan a crear conciencias colectivas.

Donati (1999), citado en Garro-Gil (2017), p. 642

De este modo, los cuidados se desarrollan sobre las relaciones concretas o interpersonales, actuando como bienes relacionales en cuanto a que son

5. Donati sitúa los bienes relacionales como efectos emergentes de las relaciones concretas (entre sujetos). Pero también los localiza en la esfera de los sistemas sociales, específicamente en el Tercer Sector o el sector de la economía social, de forma específica: a través de la asistencia de recursos necesarios, básicos para el bienestar social que derivan del comercio, las comunicaciones, la sanidad o la educación, entre otros (Garro-Gil, 2017, p. 644).

“bienes que responden a necesidades humanas básicas, tanto individuales como sociales” (Carrasco, 2014, p. 50). Sucede en ello un intercambio reflexivo que es accionado cuando las tramas relacionales, que forman parte de los “códigos temporales” de registro interactivo, social y simbólico, son observadas y pensadas desde un compromiso moral en la relación, que toma forma de intercambio simbólico o de reciprocidad (Garro-Gil, 2017). De este modo, el planteamiento ontológico de las éticas del cuidado parte de una base en la que la “relación ética”, que se concreta en la relación afectiva entre los sujetos, sitúa los cuidados en la 'performatividad' y la reflexión recíproca, en el reconocimiento, el intercambio y la negociación interpersonal condicionados por la educación moral y cultural que los inscribe, y lo cual es “fundamental para una escuela (educación) inclusiva” (McGill, 2016, p. 241). En este sentido, los cuidados, como formas de intercambio y de concreción ética, supondría un compromiso que aboga por buscar formas de bienestar y responsabilidad emergentes “entre” las relaciones de reciprocidad que atiendan las necesidades particulares de los agentes en relación. Así, en la labor educativa, una práctica pedagógica basada en la ética de los cuidados puede significar un aprendizaje que consiste en cuidar que los otros (alumnos) aprendan a cuidar de sí mismos y de los demás, dando “un sentido ético y estético a la propia vida; es decir, buscar direcciones de significado que puedan autenticar la existencia de uno” (Morati, 2016, p. 457).

Relación de cuidados entre alteridades

La reciprocidad, supone un punto importante que ha de situarse sobre la concepción del “Otro”, ya que el intercambio recíproco entre un Yo y un Otro es algo imprescindible para la relación ética de cuidados, no solo en lo pedagógico, sino para comprometerse con la calidad de la relación

que afecta tanto a los individuos como a la sociedad. La reciprocidad es “la base y fundamentación de la relación” (Donati, en Garro-Gil, 2017, p. 638). Esta condición imprescindible de la relación ética me permite situar la problemática cultural que se sitúa en este tipo de intercambio. La relación simbólica entre la Otredad y la identidad del Yo aislado ha condicionado los modos en los que la construcción social e individual se ha desarrollado sobre las lógicas de la identidad de nuestra cultura (Levinas, 1999 en Fernandez, 2015)⁶. El reconocimiento de la otredad representa un cuestionamiento ético que nos permite comprender los nuevos desplazamientos que, como el estudio de los cuidados, tienen la motivación de transformar los modos de relacionarnos en vistas a que se detectan problemáticas y tensiones sociales: “Las patologías sociales se manifiestan como ruptura, destierro o distorsión de las relaciones, en la dirección del puro individualismo o en la de emergencia de sistemas sociales deshumanizados” (Donati, 2006, en Garro-Gil, 2017, p. 640). De manera más explícita puede ser comprendido esto como la forma de colonización de la subjetividad del Otro (Lynch 2010; Amsler 2014; Amsler y Motta 2017 en Motta y Bennet, 2018).

Sobre ello, este apartado sitúa una perspectiva filosófica que aborda el reconocimiento malogrado del Otro como problemática principal que ha incidido en la relación reflexiva y recíproca de nuestra cultura, y finalmente

6. Levinas considera que la filosofía occidental ha dado preponderancia a las lógicas de la identidad, y esto ha desembocado en una visión incompleta del ser, incapaz de dar cuenta de su multiplicidad. La filosofía ha reducido lo Otro al Mismo, y como consecuencia de ello “todo conocimiento se ha explicado en términos de comprensión” desde una postura del ser homogeneizando”. Levinas sostendrá que el problema en que la búsqueda de la unidad y la identidad no respeta la alteridad del otro sino que la subsume y somete al criterio de lo Uno, considerado ontológicamente superior. En esa perspectiva prevalece el deseo de apropiación, asimilación de lo Otro y subsunción bajo categorías unitarias (parafraseado de Fernandez, 2015, p. 425-426).

en las formas de reconocer(nos). La ética del cuidado precisa de una reformulación de la realidad interpersonal que constituya la identidad social “entre” los sujetos que, por considerar la reciprocidad como parte de su fundamento, está solo podría ser comprendida entre alteridades. Para abordar esta afirmación, Levinas presenta sobre una dimensión ética de la alteridad otro modo de reconocimiento interpersonal en el que la captación entre un Yo y un Otro no signifique la anulación como consecuencia de una concepción individualista y aislada de los sujetos (en Fernandez, 2015, p. 425).

La relación ética de Levinas es significada como “movimiento de percepción” o reflexivo en el que el Otro ha de ser reconocido como una entidad exterior irreducible que no puede ser controlada ni poseída. De lo contrario caería de nuevo en la lógica del Yo central que crea una representación contenida del Otro cuando en realidad este “conserva su especificidad más allá de las semejanzas que pueda compartir o no conmigo” (ibid, p. 435). Para remediar la posesión o dominación de la alteridad, Levinas propone una actitud de acogida como forma solidaria de aceptación, manteniendo al Otro de modo imperturbable y al que hay que abrazar sin reducciones. Así, con el encuentro solidario, la contención del Yo es redimida e inaceptable desde una fundamentación ética de la relación e incluso insostenible para su dimensión ontológica. Dado que la responsabilidad del Yo, en este sentido, reside en la respuesta receptiva a la llamada del Otro como necesidad del ser dependiente. Se comprende así, que la necesidad de bienestar del Otro es demandada en la interacción en la que la identidad entre alteridades se constituye (Ibid, pp. 436-437).

Construcción de una ética de los cuidados en la relación con el estudiantado

Con las aportaciones onto-epistemológicas que hemos visto hasta ahora en torno a la interdependencia que conforma el desarrollo individual y social, y una propuesta ética que asume la relación entre alteridades como el único modo de reconocimiento. Una relación ética de los cuidados supondría un compromiso con todo ello, situándose la práctica reflexiva relacional como único modo de llegar a comprender una relación ética de cuidados. En este apartado comienzo a desarrollar el nexo con la reflexión pedagógica, donde destacar virtudes básicas que pueden ayudarnos a prestar atención a la necesidad de cuidados sobre la práctica educativa, explicitando sobre ello que: cuidar una relación de calidad significa atender y reconocer las necesidades del Otro; y en esta atención, la escucha resignifica un otro proceso de relación reflexiva que nos hace actuar movidos por los afectos que se desprenden cuando nos relacionamos y cuidamos, permitiendo reconocer(nos) desde nuestro bienestar común. Explicado de otro modo, la relación entre alteridades se produce con el intercambio recíproco o “donaciones” que presentan cualidades intencionales -de carácter funcional y suprafuncional- que son condicionadas por las estructuras sociales y culturales (Garro-Gil, 2017, p. 642), como mencioné anteriormente sobre los estudios sobre Donati. Aquí se situaría la reflexión ética en torno a la calidad o estado de bienestar de las relaciones sobre las que performamos los cuidados y sobre la que se ha de atender al ejercicio de reflexividad recíproca, como forma de reconocimiento mutuo que ha de cuestionar la reproducción de actos de dominación del Yo sobre el Otro. Para ello, la ética de los cuidados se presenta sobre una continua revisión y concepción moral basándose en la escucha y el reconocimiento interpersonal, valores que desarrollaré más adelante.

Como ya he mencionado anteriormente, el cuidado se propone como un modo de 'interactuación' y un principio ético para la pedagogía que no puede ser permeabilizado a cualquier espacio relacional, ya que precisa de una revisión cultural, social y estructural. Esto demanda una visión contextual de las actividades de cuidado ante los sistemas de poder y privilegio que los profesores y sistemas escolares practican (MacGill, 2016 p. 240). Particularmente, el enfoque de Noddings (2012) me ha permitido situar la base de la ética del cuidado en el núcleo de la relación profesor-alumno sobre la que se sitúa un aspecto muy importante que quiero destacar antes de seguir explorando la escucha y el reconocimiento sobre una base pedagógica. Si queremos performar una ética de los cuidados dentro la relación educativa como una relación de reciprocidad entre adultos e infantes, hay que tener en cuenta un estudio más amplio de lo que este trabajo se propone. Aun así, al detectar que Noddings sitúa las relaciones entre alumno-profesor como asimétricas e incapaces de establecer una reciprocidad equitativa (al compararse con una relación entre adultos), me invita a pensar de nuevo las relaciones interpersonales que representan diferentes estructuras socioculturales.

Volviendo a ello desde la “ética heterónoma” que Levinas propone, comprendo que el Otro es alguien que me interpela y al que debo escuchar para poder establecer un intercambio comunicativo que me aproxime parcialmente a su alteridad (Fernandez, 2015, p. 442). Se fundamenta que una relación ética no ha de ser considerada totalmente simétrica, ya que se generarían injusticias entre alteridades que no respetan su peculiaridad. En este sentido, una relación recíproca entre alteridades -y por tanto asimetrías- estaría en que: “uno está obligado a ponerse a disposición del estado de necesidad del otro sin pensar, por ello, que el otro siente [o actúa con] la misma obligación”. Cuando trabajamos con la infancia, la construcción de una relación ética haría preguntarse cuestiones en torno a cómo entender

de otro modo la reciprocidad desde las necesidades e interdependencias que nuestras relaciones plantean. La relación ética propuesta por Levinas da forma a un Yo altruista que cuida de la otredad sin pedir nada a cambio, ya que la respuesta de llamada del Otro se convierte en el paso a la reciprocidad en la relación ética (Ibid. p. 439). Aunque creo que tampoco se sitúa en ello una solución de reciprocidad entre profesores y alumnos, ya que es importante atender también al sentido de los intercambios que nuestras estructuras representan, refiriéndome a la intencionalidad y a la negociación moral entre lo funcional y lo suprafuncional de los intercambios.

Con relación a lo que se decía con Donati sobre estos intercambios asimétricos localizados “en un circuito de donaciones en ambas direcciones” (Garro-Gil, 2016, p. 643) se abre otro hilo hacia esta conversación que me mueve a pensar de forma más específica sobre la estructura que conforma la relación profesor-alumno como una compleja labor reflexiva en la que la ética de los cuidados pueden servir de recurso-guía. Principalmente, la labor que ha de ser asumida por una práctica basada en la ética de los cuidados, es la cuestión de la dominación, que comúnmente posee la figura adulta sobre la infancia. Partiendo de la base de que somos Otredades en relación y que no ha de existir una posesión sobre ninguna de las partes, la tarea estaría en observar las negociaciones que aparecen entre la intencionalidad de la relación y la interdependencia que nos inscribe, ya que las formas de dependencia entre adultos, por un lado, y la dependencia entre infantes y adultos, ha de ser significada desde diferentes concepciones, pensando, más allá de la dependencia que un infante mantiene hasta su desarrollo adulto, sino como la necesaria preocupación ética en la que la “sostenibilidad de la vida” y el bienestar social se vuelven completamente dependientes ante la relación educativa y de cuidados que se desarrolla entre adultos e infantes (de Blas, 2014). Esto exige una responsabilidad “recíproca” que se esfuerce por revisar las estructuras de dominación preformadas sobre

la infancia. Desde la base de los cuidados y los cuestionamientos críticos que acompañan a su concreción ética, pueden ser explorados dichos rasgos de dominación, sesgos o incluso malas relaciones que se presentan como descuidos (Motta y Bennett, 2018).

La performatividad de los cuidados ha sido revisada desde su detección en diversos núcleos o sectores que particularizan la relación concreta o sectores que, como he situado anteriormente, presentan variaciones que consideran el carácter sociocultural de cada núcleo de relaciones (McGill, 2016). La relación pedagógica entre profesor y alumno se ve afectada por esta condición en la que se concretan cualidades interactivas, sociales y simbólicas particulares que han situado 'tensionadas' entre la relación afectiva y la relación formativa que la institución educativa concreta. Por tanto, los cuidados vienen determinados por factores de responsabilidad, reciprocidad, valores, costumbres y prácticas culturales que marcan los límites de reciprocidad en la realidad que es constituida “entre” individuos en relación. Esto también demostraría que los cuidados no pueden ser infundidos desde la concepción de una relación afectiva generalizable, y así mismo dejaría claro que el alumno no puede asumir el mismo sentido de reciprocidad que el profesor (Ibid, p. 239). Sin embargo si basamos la reflexividad recíproca y la escucha desde una nueva interpretación del intercambio, como decía antes desde la condición de interdependencia humana y la necesidad de cubrir las necesidades que solo la relación con los otros puede superar, desde una perspectiva filosófica que atienda la alteridad de la sociedad asimétrica, múltiple y con infinitud de diferencias. De modo que, aunque la reflexión ética se sitúe particularmente en torno a núcleos de relaciones concretos que presentan diferencias estructurales y cognitivas (alumno-profesor; adulto-infante), desde esta epistemología se plantea una proposición ética de la reflexividad (dónde la multidimensionalidad de las

relaciones son asociadas y pensadas)⁷ que interpretada desde una teoría performativa o pragmática (en este caso de los cuidados) nos permitiría encontrar formas de bienestar relacionales a partir de la detección de injusticias y relaciones deshumanizantes, que reproducen diferenciaciones (Donati, 2006, en Garro-Gil, 2017, p. 640).

Consideraciones y valores para la relación pedagógica

La investigación de Nel Noddings me permite dar un punto de partida al planteamiento pedagógico sobre las éticas de los cuidados y situar algunos pilares básicos de la relación educativa: como lugar de relaciones interpersonales que nos enseñan a construir el mundo social y a demás donde se recogen los aprendizajes 'profesionalizantes' que nos incorporan al mundo profesional (Noddings, 2012, p. 779). Desde estos dos sentidos de la educación, comenzaré a explorar y ampliar las concreciones que la ética de los cuidados ofrecen sobre el entorno educativo y pedagógico. La ética de los cuidados, nos permite formular compromisos que responsabilizan el trabajo educativo en dos pilares básicos: el **reconocimiento recíproco** y la **escucha receptiva**.

Noddings (2012) destaca que “una tarea importante para los profesores es conectar los mundos morales de la escuela y la vida pública” a través del diálogo, un diálogo que se ha de asumir desde el reconocimiento y la escucha,

7. definición de reflexividad que aquí se sitúa es la actividad mediadora (conformada por dimensiones emocionales, cognitivas y simbólicas) que es activada con la interioridad (conversación interior) de las personas, pero que se alimenta de una constante relacionalidad entre sujetos. La reflexividad así, indica un tipo de cualidad personal que toda persona posee en potencia y que solo se puede activar o gestionar a través de la relación con un Yo en relación con los Otros y el mundo (Archer, 2006; Donati, 2011 citados en Garro-Gil, 2017, pp. 646-655).

y que ha de tener una intención recíproca y receptiva entre Otredades (p. 779). Sobre ello surge la cuestión de dedicar tiempo al cuidado de la relación, en cuanto a ser honestos con el aprendizaje que debemos desarrollar. En el contexto de la investigación en el campo, tratábamos de performar a través de los recursos artísticos espacios de escucha y reflexión que permitieran la construcción de narraciones en torno a las experiencias de los participantes sobre sus procesos de acogida e inclusión en su entorno escolar y en sus diversos contextos (familia, barrio, etc.). Sin embargo, en la convivencia surgieron experiencias que salían de los marcos de la investigación, en mi lugar, en cuanto a lo que posiblemente esperaba al interactuar con los participantes y sobre lo que no hubo una preparación concreta o conciencia sensibilizada en el “actuar” desde una perspectiva ética asumida. Los temas podían ser sensibles a las experiencias de los participantes, ¿cómo entonces fueron considerados los espacios de interacción dentro de los límites e intencionalidades? El espacio de tiempo, para la reflexión y la escucha, son consideraciones importantes para establecer una relación de aprendizaje responsable, y por ello debemos ser conscientes de los marcos o límites en los que nos movemos. Noddings sitúa el daño de la estructura sobre la que se construyen las relaciones de cuidado y confianza cuando los espacios de tiempo no son apropiados (Ibid, p. 779).

Los cuidados plantean el establecimiento equitativo de actuar solidariamente entre lo profesional y lo cívico a través de la escucha. Si no escuchamos al otro, la capacidad de cuidarlo se desvanece y nuestro cuestionamiento crítico queda anclado a un punto de vista (McGill, 2016, pp. 242-244). Así cuando comencé a ser movida por la Escena Significativa, localizo una serie de sesgos que se apropiaron de las identidades de los participantes, poniendo sobre mi juicio lo que venía sucediendo alrededor de sus respuestas al ejercicio. La ausencia de tiempo para dedicar a estas experiencias también supuso un juicio que daba lugar a muchas preguntas

en torno a lo que la investigación había significado en esta escena y que no podían ser resueltas a la ligera ¿qué estamos haciendo?, ¿Es la mejor forma?, ¿Hemos activado un espacio sensible de manera injusta?, ¿qué sucede después? Asumo que no podemos hacer nada más que mantener esta escena aparte, en un lugar reflexivo personal, ya que lo sucedido es parte del proceso de relacionarnos y aprender juntos dentro de los límites del proyecto de investigación.

Así, cuando practico el reconocimiento autocrítico, me pregunto si estaba escuchando lo suficiente lo que los participantes expresaban más allá de sus palabras y de qué forma puede afectar un aprendizaje sobre ello a quienes se involucran en una investigación, tanto a investigadores como participantes, ¿cómo aprender de ello ahora? Reconocer(nos) desde una ética de los cuidados, requiere pensar a través de un proceso reflexivo que involucra tanto lo cognitivo como lo afectivo. Comprendiendo que las emociones y los cuerpos pueden desarrollar o expresar tanto prácticas de control, resistencia y transformación (Motta y Bennet, 2018, p. 634). Noddings sitúa la empatía como forma de estar en la educación en la que el profesor (como cuidador) práctica el ejemplo de la respuesta empática a través del ejercicio de atención y diálogo (Noddings, 2012, p. 775). En una relación en la que interactuamos, la empatía actúa como una respuesta afectiva que permite desarrollar la escucha receptiva y dar respuestas reflexivas que proliferan la relación de cuidado y confianza, así como situar los contenidos educativos en el día a día y contexto de los estudiantes (Ibid. p, 777-779). También, deberemos cuidar muy bien este diálogo reflexivo y empático, en cuanto a que sobre ello puede situarse el problema de la reproducción del Yo sobre el Otro, como antes se decía, con prácticas que reproducen control y dominación, las cuales nos llevan a la relación de descuido (Motta 2013 en Motta y Bennet, 2018, p. 638). “En lugar de ponernos en el lugar del otro, haríamos mejor en ponernos nuestros propios zapatos e ir al otro para

aprender de él sobre su lugar.” (Gilligan, 2013, p. 27).

El reconocimiento, sobre la práctica pedagógica, se sitúa en el ejercicio reflexivo en el que pensamos nuestra relación con el Otro como un intercambio recíproco y constante. Esto considera la estructuración dominante que ha sido aceptada como parte de los códigos de conducta social en contraposición a las relaciones de resistencia. Las cuales se generan con la ruptura en la relación recíproca dentro de estructuras de desigualdad (alumno-profesor, adulto-infante, etc.). Por ello debemos de contextualizar la ausencia de reciprocidad en el sistema de poder y privilegio en el que nos encontramos (McGill, 2016, p. 239-240). Desde el enfoque de los cuidados, el reconocimiento también puede verse afectado por una actuación errónea cuando la respuesta a las necesidades del Otro (el alumno o infante) se convierten en necesidades que el Yo (adulto) coloca por encima de este, anulando la escucha recíproca y asumiendo que el Yo, por su privilegio, está en disposición de saber sin cuestionamiento lo que es mejor para el Otro: “Yo sé lo que te conviene y es mejor para ti” en relacionado a una figura paternalista del adulto.

La noción de reciprocidad representa así una condición imprescindible para la relación ética de cuidado que ha de ser revisada sobre las interacciones que perforamos cuando nos relacionamos entre adultos e infantes. De la mano de ello, la reflexividad sobre las acciones y los espacios (lo cual requiere de tiempo y compromiso) de la relación también serán importantes para concebir espacios inclusivos y de cuidados en la escuela: “Cambiar las formas en las que los sistemas educativos producen y reproducen el conocimiento (...) dentro de la escuela sigue siendo problemático” pero la pedagogía podría ser informada por las éticas del cuidado revisando las formas de relación y los modos en los que (nos) enseñamos con los escolares (Parafraseo, McGill, 2016, p. 241).

Por otro lado, la educación en el cuidado de la escucha receptiva, supone la reflexión dialógica y un reconocimiento respetuoso con la otredad. Se constituye así un aprendizaje afectivo en el que como se decía el tiempo es crucial, ya que no solo se trata de generar respuestas activas a las necesidades de cuidados que surgen, sino que el cuidado significa ser críticos con el reconocimiento y la escucha que performamos, y permitirnos atender los ritmos, los silencios o las miradas que nos dicen otras cosas y nos advierten ausentes del diálogo explícito. La escucha, así como la reflexión, se presentan como una habilidad que ha de ser experimentada en la relación con los otros, una y otra vez, sin perder de vista que lo que nos mueve a ello es responder con un cuidado justo sobre las relaciones de bienestar, además de ser una “poderosa herramienta intelectual (...), el otro a veces puede tener razón, y debemos ser persuadidos. Sin embargo, incluso cuando el otro está equivocado, debemos responder con cuidado a su necesidad de consideración humana” (Noddings, 2012, p. 780).

Cerrando el marco teórico con las últimas propuestas para una práctica pedagógica de cuidados, si la relación basada en el cuidado de la escucha y el reconocimiento requiere de una capacidad negociadora que asuma la importancia emocional e intelectual sobre la práctica, asumiríamos como foco principal del cuidado en el “reconocimiento de la sabiduría de los estudiantes”. Ya que con frecuencia la ausencia de reconocimiento tiende a ser “resultado de experiencias de exclusión y reconocimiento erróneo” como síntoma de aspiraciones descuidadas e instrumentalistas que ignoran los deseos y capacidades de los alumnos (Fraser 2003 en Motta, p. 637), como ya problematizaba sobre el ejercicio de reciprocidad entre adultos e infantes. Esto no significa que el profesor ignore las necesidades asumidas en el plan de estudios “pero intentarán abordar las necesidades expresadas más básicas” (Noddings, 2012, p. 774).

El cuidado pedagógico exige tiempo (continuidad) para que el reconocimiento, la escucha y el diálogo reflexivo sucedan y den lugar a la confianza, la reciprocidad y la práctica crítica entre alumno y profesor. Además de comprometerse con un desarrollo de habilidades “latitudinales” (Noddings, 2012, p. 776) que nos permitan desarrollar relaciones de cuidado atendiendo el ejercicio educativo buscando el equilibrio entre la relación de calidad, los contenidos curriculares y el contexto de las interacciones éticas. Esto empeña sobre la relación de cuidados, como hemos visto, un compromiso onto-epistemológico y ético con las formas de comprensión del relacionar(nos). Generando capacidades que permitan localizar los descuidos que las prácticas hegemónicas reproducen (Motta y Bennett, 2018) así como los actos discriminatorios (Kittay, 2011), en busca de la mejora de nuestra calidad de vida en común que atienda las dependencias que constituyen nuestro desarrollo.

Metodología de Escenas Significativas:

Una investigación ética a partir de la memoria de prácticas y el caso de la escuela Cervantes.

Como situé en la introducción, la motivación que me trae hasta explorar una fundamentación ética que propone el reconocimiento y la calidad de las relaciones como base para un aprendizaje significativo, asumo una metodología que comprenda la escena que viví con intensidad como una estrategia narrativa que me permite destacar evidencias de la investigación teórico reflexiva. El recurso metodológico de las escenas significativas que las compañeras de Esbrina han recogido desde los aportes de Denzin (1997) y la etnografía interpretativa consiste en que:

Al escribir, el investigador de campo apela a su autoridad moral y científica. Esta apelación le permite al texto etnográfico realista y experimental funcionar como un canal de validación para una ciencia empírica. Es decir, estos muestran que el mundo de la experiencia real vivida todavía puede ser captado, pero solamente a través de memorias del escritor, experimentaciones ficcionales o lecturas dramáticas.

Denzin y Lincon (2013), p. 17

Ello me permite volver a situar la experiencia encarnando lo aprendido a través del discurso afectivo y desarrollar de nuevo un acto de escribir a través de la escena que me sirve como método de indagación y de sucesivos desplazamientos a través de la autorreflexión. Explorando desde una nueva perspectiva en este apartado, los (des)cuidos que el reconocimiento

personal y el posicionamiento crítico me permiten detectar. Para ello me sirvo de los recursos utilizados para la documentación en el trabajo de campo, haciendo uso de la reconstrucción de la escena a través de la memoria de prácticas, grabaciones de audio y video y diario de campo. De este modo “el trabajo de campo y la escritura se funden el uno en el otro” dando lugar a una experiencia que refleja de forma arbitraria el mestizaje de la literatura y lo empírico (ibid, p. 18). Lo significativo, desde el aporte del artículo de Riera-Retamero et. al (2021), es comprendido como recurso para mostrar “aquellas experiencias que son singulares en cuanto representan un momento 'marcante' que puede ser explorado para promover la reflexión” (p. 178).

Así, bajo el contexto situado anteriormente a través de subjetividades construidas entre investigadores, profesores, familias y otras entidades que se relacionan con la escuela, la investigación de campo desarrolla la segunda fase del proyecto en el aula invitada, dónde la “escena significativa” es localizada. Será entonces el momento en el que se desplaza mi posición como observadora participante, viéndome comprometida en la nueva tarea de dinamizar, observar y acompañar a través de los talleres artísticos diseñados para el grupo de jóvenes de 5º curso de la escuela primaria. Nuestra puesta en marcha se precipita en cuestión de una semana, la cual empleamos para dar forma a los talleres y materiales que los niños y niñas emplean para sus narraciones.

A pocos días de estar revisando literatura relacionada con los estudios de las políticas afectivas, las cuales me han servido de puente para la investigación ética, me encontré finalmente en el aula frente a los 23 niños y niñas. Junto con el equipo de investigadoras desarrollamos nuestras primeras dinámicas y juegos de presentación en el aula-taller de ciencias que la escuela reservada a sus proyectos y que contaba con un espacio sin

mesas para poder movernos y desplazarnos con el total del alumnado y los 6 adultos que ese día estábamos acompañando. Esto facilitó un lugar íntimo y dinámico donde se partió de una primera toma de contacto e introducción al proyecto. Será propuesto entonces el taller de foto-cartografía desarrollado a través de una actividad dialógica y reflexiva que propone que los participantes practiquen una presentación “desde los otros”, lo cual consistió en que los propios compañeros fueran quienes (re)presentasen habilidades y virtudes positivas de los otros: “El objetivo de crear grupos [naturales] era que se pusieran con amigos a fin de tener confianza entre ellos. Pues la propuesta era pensar en cosas que valoren o virtudes de sus compañeros para después pensar en cómo eso podía quedar plasmado en una fotografía” (Judith, Coordinadora del equipo de investigación).

Aunque ya habíamos entrado en contacto con los participantes a través de otro tipo de dinámicas de presentación y juegos distendidos que nos permitieron romper el hielo, percibo desde una reflexión crítica que no se pensaron lugares de confianza consolidada en cuanto a que los tiempos y las actividades previas, ya que estas no fueron pensadas para preparar un espacio de diálogo reflexivo si no para más bien hacer una introducción entre quienes éramos y lo que queríamos hacer juntos. En todo caso el ejercicio que viene a continuación puede haber sido descuidado desde un primer esfuerzo por trabajar con los participantes sin ser muy conscientes de las estrategias que empleamos, al menos desde una perspectiva ética en la que la relación ha de ser cuidada desde la confianza (Noddings, 2012). A pesar de ello, sí que situamos una propuesta pensada para crear grupos pequeños que favorecieran la escucha y la atención por medio de la reflexión dialógica entre participantes e investigadores.

Se propusieron preguntas en torno a: ¿Qué te gusta de tu compañero?, ¿En qué es bueno?, ¿Cómo podemos hacer una foto que muestre estas

virtudes? El agente instrumental u objetivos que constituyen estas preguntas, nos permiten situar sus procesos de integración, o mejor expresado, de inclusión y acogida. Esto limitó en un primer momento mi escucha y situó sobre ello la tensión entre los participantes. Mi primera alarma es que en la relación algo no funcionó bien:

La dinámica transcurre y noto tensiones entre los participantes cuando estos son valorados por sus compañeros aunque en general se atiende al ejercicio desde virtudes positivas, con cualidades de compañerismo, amistad o habilidades especiales: como Ari, que toca el ukelele; Mateo, que juega muy bien al fútbol.

El momento de mayores tensiones ocurre cuando es el turno de un participante que más tarde descubriré que es nuevo en aula.

La situación se ve forzada cuando ninguno sabe muy bien que decir y Miri sitúa que es tímido, pero que cree que es buena persona.

Dani y Ari prefieren no decir nada. En un esfuerzo por situar cualidades sobre Aron, “aunque sean pequeñas” insisto.

Mateo interviene finalmente situando virtudes que habíamos comentado sobre el resto. Mi percepción de ello es que se ha forzado demasiado, así que mejor será continuar.

En el momento de tomar las fotografías, Aron sigue sentado en el suelo abrazando sus piernas y ocultando su cara. Cuando me dirijo a él comienza a llorar y rápidamente Cio, la profesora, le acompaña fuera del aula.

Una fuerte emoción me recorre y preguntó a sus compañeros “qué sucede”. Estos vuelven a repetir que no le conocen e intentó evaluar con ellos la situación, ya que creo que sin quererlo, hemos herido a Aron.

Entonces Dani comenta que molesta y que no se deja ayudar “siempre está chinchando”.

Mateo admite que se ha forzado a decir cosas buenas de él que no son ciertas. Finalmente el tiempo pide que continuemos con la actividad.

En el desarrollo de este ejercicio surgen otras tensiones localizadas por las investigadoras en la evaluación posterior al ejercicio: comentarios forzados, niños o niñas que eran más desplazados que otros, etc. La actividad había consistido en una propuesta donde contar lo que valoran sobre 'el otro', especificando que compartiremos las cosas positivas que vieran de cada uno, pero a pesar de ello surgieron otras respuestas que interferirían en los contornos marcados por la dinámica.

En este momento comienzo a pensar en mi responsabilidad y observo mis propias tensiones al pensar que he generado una situación de malestar y no he tenido los recursos para 'solucionarla' o hacer algo con ella. La tutora del aula se lleva al niño fuera del aula y al final de la sesión me acerco para preguntarle. Parece no darle mayor importancia, "el chico se está adaptando". Este resultado en el ejercicio me contraría y mis emociones me llevan a cuestionar nuestra preparación y actividad propuesta. Me preguntaba por aquel entonces ¿Cómo se están tratando las relaciones afectivas de las y los niños en el estudio de campo desde el deseo de cumplir con los objetivos del proyecto?; y desde este reto ¿A qué tensiones-límites de actuación y recursos nos enfrentamos?

Pienso en lo que significa recurrir a las herramientas artísticas para la investigación y la fundamentación que estipula el proyecto de centrar un enfoque en los niños y niñas. Por una parte esto significa que el adulto no puede superponer su experiencia a la del niño de forma que se facilite su agencia y se desafíe nuestro discurso dominante. Así el proyecto propone investigar esforzándose por entrar en los paisajes cognitivos de los niños, incluidas las conversaciones, los comportamientos, las creencias y las actitudes, sin imponer nuestros valores adultos (Due, Riggs y Augoustinos, 2014). La teoría parece clara, pero la experiencia me suscita muchos interrogantes sobre los límites de nuestra intervención como agentes

que pretendemos llevar una experiencia afectiva por medio de recursos artísticos, donde se sugiere el diálogo y la convivencia en un espacio muy reducido de tiempo, detonando ciertas situaciones que sobrepasan nuestros roles, nuestra perspectiva ética y la de la propia investigación, ya que mi percepción es que este tipo de 'situaciones' que requieren de tiempo, pueden provocar malestar en las relaciones cuando lo que se pretende es generar espacios de apertura a la confianza, el diálogo y la reflexión.

Mi pregunta por otro lado sería ¿cómo estamos trabajando los valores éticos de bienestar y convivencia común? Puede que el objetivo del proyecto no sea principalmente este, si no en comprender cómo la educación está sucediendo y cómo es entendida por el conjunto de agentes involucrados (políticas, prácticas, docentes, alumnos, etcétera), pero en el momento en el que como investigadores nos introducimos en ese espacio y comenzamos a relacionarnos ¿Cómo desarrollamos nuestro papel como parte de esa comunidad? Por ello veo importante ahondar en el sentido que se da a nuestro "papel" y de qué manera nos implicamos en la investigación o en la educación, como propone Elizabeth Elsworth (2005) cuando analiza los roles en la enseñanza y los actos de representación reproductiva que perforamos sobre la práctica. Atendiendo, por otro lado, que como "seres de sensaciones", emocionales y cognitivas interactuamos y afectamos una comunidad, la cultura educativa en la que perforamos nuestros roles asumidos. La filosofía spinozista me motivó a intentar reflexionar en torno a la cuestión ética en la naturaleza del ser como individuo social y relacionarlo con la escena vivenciada en el aula. Pretendo que esto me ayude a resituar mi papel de investigadora y por tanto 'ser de sensaciones' que afecta el entorno cultural del aula, cuestionando a la vez mis emociones ante lo sucedido en la experiencia. Desde el estudio de las emociones con Victoria Camps (2011) comprendo que el deseo nos mueve, siendo afectados por esos movimientos en relación con lo que nos rodea. Pienso que tal vez mi

deseo por desarrollar una práctica efectiva con el objetivo de la actividad no contaba con la posibilidad de encontrarse con tensiones.

Esto me permite cuestionar nuestra práctica y mis ideas sobre la posición en la que me muevo, atendiendo ahora los riesgos de trabajar en un entorno sensible y de particularidades como el de la cultura escolar y en el que se incluye el efecto de las estructuraciones sociales entre adultos e infantes, por un lado, o la práctica en el rol de dinamización que puede estar limitando nuestros encuentros por otro lado. Las primeras emociones que exploro entonces son conflictivas, “un conocimiento confuso, en la medida en la que es fruto de la imaginación, de la memoria de experiencias pasadas o de creencias aprendidas” (ibid. p. 67). Al esforzándome en cuestionar estas primeras ideas me desplazo y resitúo los interrogantes, buscando posibilidades de diálogo y asumiendo que mi actitud puede quedar injustificada si no le presto atención y aprendo de aquello con lo que he sido confrontada. Una idea adecuada, según Spinoza a través de la interpretación de Camps, es aquella que puede ser transformada, como objetivo ético, cambiando la idea que se tiene sobre lo que afecta, preguntándonos ‘por qué esa idea nos afecta, qué nos genera esa idea sobre ese afecto’. Lo ético entra en juego aquí dado que de una situación que genera tensiones se efectúa la reflexión hacia el bienestar de las relaciones, tomando aquello que nos ha afectado y convirtiéndolo en un “potenciador de la acción” (ibid, p. 70) hacia el aprendizaje dialógico entre personas, que en aquel momento no pudo darse con los alumnos.

Surge otra pregunta conforme avanzo en mis reflexiones, ‘qué sucede en este caso particular con los alumnos con los que investigo cuando las tensiones no son cuestionadas en base a una relación “malograda” y “descuidada” que afecta el bienestar común’ (Motta y Bennet, 2018). Comienzo aquí a preguntarme si sería importante entonces cuestionarnos

si nuestro papel, como agentes que están interviniendo en el aula, ha de implementar una responsabilidad ética que abra un espacio a la reflexión a este sentido de bienestar. Me interesa situar el aprendizaje desde mi diálogo con Camps de esos días, ya que poder significar ello bajo una fundamentación reflexiva de las emociones y el esfuerzo por comprender los factores relacionales que la envuelven, me permite desarrollar la capacidad crítica sobre ellos. Comprendiendo este fenómeno como un ciclo constante en el que el cuerpo actúa en un sentido o en otro dependiente de la razón, nuestros conocimientos actuales, la cual es movida a su vez por el deseo, nuestra intención de acción, y continúa el movimiento hacia lo que afecta en el encuentro con las cosas y los otros. Y cuanto “más afectado está el cuerpo, más poder tiene de obrar” (Ibid p. 71). Aprendo así que aprovechar estas tensiones que surgen cuando nos relacionamos son los momentos idóneos para trabajar las relaciones éticas y el pensamiento crítico.

Por otro lado, fue importante para mí atender las limitaciones que los encuentros interpersonales comprenden. Sobre ello decido dialogar con Cano (2017), quién explora el sentido de las capacidades de agencia frente a la condición de ‘interdependencia’ que la teoría de Judith Butler problematiza. Se sitúa aquí la condición que limita nuestra capacidad de intelección y reconocibilidad de las cosas, como algo que escapa a nuestro control. Siguiendo esta línea teórica se sostiene que siempre estamos inscritos en normas que dan lugar a la “paradoja de formación del sujeto”, problematizando la capacidad de agencia del sujeto desde su condición de vulnerabilidad afectiva (ibid, p. 264). Ello me hace volver a establecer otra conversación con la experiencia vivida en el aula y a que pensé que lo mejor hubiera sido poner en juego unas ideas de convivencia que tengo asumidas como apropiadas, ignorando la capacidad de los alumnos para participar en la construcción de las normas de socialización.

La crítica butleriana al humanismo reconoce la generación de patrones de reconocibilidad universales que han colonizado la mirada, volviendo extraño y rechazando aquello que no corresponde a los estándares. Encuentro aquí hilos que me llevan a pensar en el rechazo y la subversión hacia aquello que no es comprendido, problematizando desde un acto innato de nuestra naturaleza. Pero según la teoría butleriana que Cano (2017) sitúa, no se habla de un ser completamente dependiente de lo que le rodea sino que no puede ser aislado de las normas socioculturales que le interpelan ni construirse desde un “afuera prediscursivo o precultural” (p. 266), con lo que tiene sentido cuestionarnos desde esos prejuicios que brotan de una situación negada qué connotaciones normativas tiene inscritas y cómo podríamos adoptar una performativización continua de nuestros juicios involucrando sin excepcionalizar, a todos los agentes partícipes en la interacción.

La cuestión ética sigue ampliándose por el camino que exploro. Comienzo así a comprender que en cualquier relación interpersonal, se dan situaciones de este tipo en la que determinamos lo que nos parece apropiado o no. Localizar y dar espacio a que estas situaciones sean cuestionadas será importante para entrenarnos desde nuestra comprensión emocional y ética de forma recíproca, es decir, dialogando y negociando las formas de convivencia en las que nos relacionamos. Como sustenta Luigina Mortari (2013) “La “ética” no es consecuencia de la aplicación de algunos principios abstractos y universales generados por una reflexión teórica; más bien, surge de un encuentro concreto y encarnado con el otro” (p. 461).

Como trata en la filosofía spinozista, sería importante aprender a enfrentarnos a una situación que se detona desde lo pasional y actual, dedicando tiempo al aprendizaje de la empatía con los Otros, desde un sentido ético y generador de agencia crítica. Atendiendo desde nuestros límites y condiciones constitutivas la relación con los demás de forma

receptiva (Morati, 2013, p. 458) y permitiendo aprendizajes a través de los encuentros y sus tensiones.

Paso hacia una investigación desde una ética performativa

Cuando comprendí que negar una experiencia sin asumir responsabilidades produce rupturas que desvirtúan las relaciones, comienzo a proponerme hacerme cargo de los sentimientos y su comprensión como ‘compromiso ético’ con el bienestar común, dado que nos constituimos en convivencia como seres relacionales. De lo contrario, cuestionarnos por qué no podemos vivir en convivencia y cómo ello nos repercute trabajando no desde una idea de juicio, sino siendo conscientes de que los juicios actúan como despliegues contingentes de nuestro imaginario (Camps, 2011, p. 72).

Con la pretensión de encontrar mi lugar dentro de la investigación como sujeto que propone un espacio para la reflexión desde nuestras tensiones, veo imprescindible plantear la gran importancia de brindar tiempos y espacios de aprendizaje pertinentes, en cierta medida, para que se dé ese lugar propicio y necesario para el agenciamiento, la reflexión y la experiencia en relación. Promoviendo no un pensamiento sumiso y adaptado al sometimiento, sino capaz de cuestionarse, en los momentos de mayor afectación, qué factores están interviniendo y hacia dónde nos llevan desde nuestra comprensión de nosotros mismos y con el resto. Dando así cuenta “del funcionamiento de los mecanismos de formación de lo normativo y de las identidades canónicas” y permitiéndonos pensar qué tipo de prácticas sociales estamos llevando a cabo como seres que viven en interrelación y bajo una condición de dependencia (Cano, 2017, p. 274).

Desde el objetivo de la educación por crear espacios inclusivos, que acojan la gran diversidad de estudiantes de sus escuelas públicas y la continua

transformación de las prácticas pedagógicas, se sitúa una compleja posición de profesionalización y compromiso que ha de ser formulada a través de una profunda reflexión humana. La falta de sentido en la educación en valores y la continua contención de la diferencia, son factores imprescindibles que deben comenzar a desarrollarse y transformarse. A través de la búsqueda de respuesta por un sentido ético de la relación entre investigadores y alumnos, me he cruzado con la noción del descuido, como práctica malograda de una relación recíproca entre estudiantes, profesores o investigadores. Esta perspectiva crítica que sitúan las investigadoras Sara Motta y Anna Bennet (2018) a través del descuido, me hace tomar la dirección de explorar su contraparte, los cuidados, como búsqueda de una fundamentación que recoja aspectos importantes para la mejora de la práctica pedagógica y la comprensión de las normas relacionales o interpersonales que constituimos cuando aprendemos juntos, cuando nos relacionamos. Los cuidados han sido localizados como un ejercicio universal del que todas y todos dependemos. "El cuidado es una facultad humana" que además puede ayudar a una formulación de una pedagogía diferente y significativa, ya que "como ética relacional, el cuidado aborda tanto los problemas de la opresión como los del abandono" (Gilligan, 2013, p. 55).

Se formula así una perspectiva en el aprendizaje del "Yo en relación", que considera la construcción individual como un modelado intersubjetivo que se transforma a través de las interacciones con lo externo. En consecuencia, esto determina la dependencia a su racionalidad intersubjetiva con la que el Yo aprende y construye, entendiendo que "la concepción del Yo que tiene uno y las acciones de uno mismo son esencialmente dependientes de las actitudes y de las acciones de los otros [por lo que] no hay ningún Yo ni acción significativa sin dependencia" de su entorno e historia (Gergen, 1996, p. 189). El aprendizaje y la identidad humana entonces, se constituye a través de su relación con el mundo como también sitúa la teoría butleriana, cuya

comprensión da lugar a una red de intercambios sociales y estructurales (Garro-Gil, 2017, pp. 637-640) que constituyen el aprendizaje y el desarrollo humano.

Aprendizajes éticos: El (des)cuido como resignificación

“Hay que conocer la causa de los afectos, para que las ideas de los mismos sean adecuadas y no erróneas. Conocer es poder, capacidad de actuar, para lo cual hay que calibrar antes que nada los límites de ese poder”.

Camps (2011), p. 262

Esta propuesta de análisis reflexivo sobre la escena significativa da lugar al diálogo con la fundamentación explorada a través de la ética de los cuidados. Se atiende así a su vez lo que Guillemin y Gilliam (2004) comparten sobre la necesidad de situar una ética de la investigación que atienda las necesidades que surgen en el campo en el que se investiga, e ir más allá de la aprobación de un comité ético que proteja las instituciones y los derechos de autoría de quienes participan en ella (citado en Riera-Retamero et. al, 2021).

La literatura situada en el marco teórico me ha ayudado a localizar elementos que fundamentan la práctica reflexiva y el aprendizaje desde un compromiso ético y pedagógico a través del marco teórico construido. Estos elementos de exploración que decido coger para volver a reflexionar sobre la escena significativa son: 1.) la atención solidaria, como forma de intercambio altruista que reconoce desde la empatía la dependencia de ser cuidados; 2.) el reconocimiento del Otro, en todas sus dimensiones, comprendiendo que solo podremos acercarnos parcialmente a su “realidad” y quienes cuidadosamente haremos por reconocer(nos) sobre nuestros privilegios; por último, 3.) la escucha receptiva, que reciba y acoja la llamada del Otro y su conocimiento, en calidad de un intercambio beneficioso y respetuoso entre alteridades.

Así, las relaciones onto-epistemológicas que han sido situadas en la literatura y que se empapan de una filosofía de la reflexividad y la reciprocidad relacional, me permiten “reconocer las posibilidades, así como las limitaciones” de las prácticas relacionales e interpersonales que pueden ser visibilizadas si prestamos atención y dedicamos tiempo a preocuparnos por la mejora y la calidad de las relaciones. Pongo en práctica con este análisis que la ética de los cuidados pueden ser situadas sobre “pedagogías que visibilizan las operaciones tácitas de poder” a través de las emociones y lo encarnado (Parafraseo, Motta y Benet, 2018, p. 634). Motta y Benet sitúan el descuido como forma de colonización de las subjetividades con lo que atender los (des)cuidos me ayudará a situar nuevos aprendizajes sobre la práctica y mi desarrollo personal.

Situando el (des)cuido

Las prácticas de ética del cuidado se reproducen socialmente a través de actuaciones de valores que asumen reciprocidad entre profesores y alumnos, pero hay que cuidar la posible hegemonización de estos. Cuando los estudiantes no son recíprocos con los maestros, se puede juzgar al estudiante como no conforme en lugar de contextualizarlo dentro de “la política social más amplia de la educación” como en McGill (2016) se argumenta:

El análisis de la performatividad del cuidado debe pasar de las conversaciones optimistas de los tipos de personalidad de los maestros a una fuerza laboral educada que se comprometa auténticamente con el marco moral de la ética del cuidado en la educación. Esto se basa en la comprensión de las formas en que las escuelas han sido la fuerza impulsora de la reproducción cultural de las prácticas hegemónicas blancas medidas

por el éxito o el fracaso de los estudiantes mediante la evaluación. Una pedagogía crítica del cuidado ofrece esperanza moral y agencia tanto para estudiantes como para maestros a través de un intercambio dialógico transparente (p. 245).

Explorando desde este sentido de la práctica pedagógica y ética de los cuidados, comprendo que los participantes no querían decir nada malo del compañero, y del mismo modo, fueron sinceros cuando deciden no decir nada bueno de él. El silencio se convierte en la ausencia de diálogo, y por tanto existe una ausencia en el intercambio, el cual a su vez como situaba con Levinas pierde reciprocidad, ya que la respuesta a la llamada del Otro no es resuelta.

Pero cuando presto atención e indago en los posibles (des)cuidos sobre el contexto empírico donde han sido localizadas mis preocupaciones, me hago consciente de que en mis primeras interpretaciones no situaba que un Otro (alumno) ha sido colocado frente a otro bajo la condición de un ejercicio propuesto por la investigación. Desde esta perspectiva, la relación de reciprocidad entre los alumnos no ha funcionado entendiéndose desde la responsabilidad de la mediación. Reflexionando desde el (des)cuido entre la investigación y los participantes se puede constatar que esta fue situada en cierto modo por encima de los deseos de los alumnos, quienes se vieron forzados a llevar a cabo un intercambio concreto que no cuidó sus estrategias interaccionadas.

Cuando viví la experiencia por primera vez, mi reacción fue negar la actividad y colocarme en una postura de “lo hemos hecho mal” y “no he sabido resolverlo”. Esto sucede en la dimensión de la relación del adulto que investiga/media con los participantes/infantes. Por un lado está mi deseo por desarrollar la actividad con éxito y que todos los alumnos participen

por igual, recibiendo la correspondencia de sus compañeros. Por otro lado, mi esfuerzo por proteger a un participante que a mi parecer, estaba siendo invisibilizado y o colocado en un lugar de ausencia: “no sé quién es, no lo conozco”, (que tras un mes en el aula me había parecido sospechoso). Deseaba dotar al alumno de su correspondencia, (ya que él había participado con normalidad en el intercambio con sus compañeros) y la situación fue forzada.

Se insistió así de un modo paternalista y colonizador que no respetó el entorno y las actuaciones de los participantes. Localizo entonces los sesgos que fácilmente se entrecruzan en el camino de los cuidados. El paternalismo es un síntoma de una relación de dependencia que sigue una jerarquía de quién domina o se cree con la capacidad de pensar por el Otro, en este sentido, el infante percibido desde una subalternidad o fragilidad contenida (Beverley 1998, citada en Riera-Retamero et al, 2021, p. 172). La discusión que ofrecen los cuidados frente a los paternalismos y la relación con la otredad, se encuentra en la consciencia de la epistemología relacional y la ontología de la alteridad. De este modo podremos ser capaces de detectar los descuidos como formas de acción inconscientes que necesitan ser atendidas y mejoradas como compromiso ético. Los paternalismos forman parte de la subjetividad colonizadora que desde un concepto de protección erróneo, aísla al otro para someterlo a un juicio jerárquico que se aprovecha de las necesidades y dependencia del otro y donde se vuelve a situar un problema de comprensión o reconocimiento del Otro.

Cuando prestamos atención a los espacios de relación, es decir que reflexionamos sobre ellos, particularmente cuando detectamos tensiones y descuidos en las narrativas que socialmente hemos construido o que están “postuladas semióticamente” (Kincheloe y McLaren, 2000, p. 293), conllevan a un trabajo emocional y temporal que puede decodificar las relaciones que

“no funcionan” (McGil, 2016 p. 245). Esto pondría en primer plano la agencia y la subjetividad de los estudiantes a través del reconocimiento, aplanando las “interpretaciones verticales hegemónicas del aula descuidada” (Motta y Bennet, 2017, p. 642). De este modo también se fomenta la construcción de “una intimidad pedagógica” que posibilita el autoconocimiento y el de los demás. En este sentido, el aprendizaje emocional se plantea imprescindible para capacitar a las personas (profesor y alumnos) en los procesos de reconocimiento. ¿Qué sucede entonces cuando programamos actividades sin atender los tiempos y espacios que la relación afectiva y de cuidados necesitan para crear relaciones de calidad y reciprocidad?

La escucha receptiva de quien media la investigación con los participantes (o el profesor que propone una actividad) desde un análisis de los cuidados, se presenta como una cualidad para la investigación (el aprendizaje) que ya no solo ha de preocuparse por observar a través de una lente que indaga mediante los objetivos del estudio (o el plan docente), sino que a su vez surge una necesidad de atención en la relación que se acciona. Será importante situar sobre ello lo que Fraser (2003) dice en torno a reconocer el conocimiento propio de lo Otro (del conocimiento de los participantes), siendo conscientes de que solo podemos aproximarnos de forma parcial y relativa, no de manera determinante y aislada sin tomar en cuenta la infinitud de relaciones que constituyen los intercambios. Esto significa cuidar la complejidad de los participantes sin reducirlos a motivaciones y aspiraciones que no son más que formas de homogeneizar e instrumentalizar al Otro, como situaban Motta, y Bennett (2018).

La reciprocidad que es cuestionada en la relación entre los estudiantes, ha sido revisada y localizada en el (des)cuido de reconocimientos y la escucha. Localizar el (des)cuido como adultos que pretendemos resolver lo que nos resulta conflictivo con nuestros intereses sin tomar en cuenta el

conocimiento y la experiencia del infante que interacciona y crea respuestas válidas es una dimensión imprescindible para generar relaciones de calidad. Esto parece abarcar muchas complejidades en el campo de la educación que discutirían entre lo formativo (que hemos asumido como imperativo en nuestro trabajo) y lo vivencial (que aprendemos sobre la marcha y en menor medida se reconoce), así como lo ha sido en la investigación en el campo. Pero atender los cuidados básicos en la práctica pedagógica a través de la revisión de la escucha y el reconocimiento de los alumnos permitiría una reflexión preocupada y comprometida.

Cómo educar(nos) en el intercambio reflexivo y dialógico con los Otros.

En adelante detecto otras escenas que relaciono con el seguimiento a la situación vivida con intensidad, desde la dimensión reflexiva en cuanto a la ‘interactuación’ que es atravesada por la investigación, atendiendo esta vez al proceso reflexivo dialógico e interno. Cuando los participantes son invitados a que hablen de sus formas de inclusión en un ejercicio que desarrolla otro investigador, dónde hablan entonces de su proceso de inclusión de un modo más explícito. Los alumnos piensan que son buenos recibidores, que saben que deben cuidar al recién llegado porque es vulnerable. Y continúan diciendo: “pero el niño o niña se tiene que dejar ayudar”. Esto me hace pensar en cómo son comprendidas las estrategias de integración en la escuela a partir de normas o protocolos de socialización que han establecido un desarrollo moral en torno a la acogida del otro de forma descuidada:

La diferencia refleja la unión de lo que el patriarcado fragmenta: el pensamiento y la emoción, la mente y el cuerpo, el Yo y las relaciones, los

hombres y las mujeres (normas culturales de socialización). Al deshacer las rupturas y las jerarquías patriarcales, la voz democrática expresa normas y valores democráticos: la importancia de que todos tengamos una voz y que esa voz sea escuchada, por derecho propio y en sus propios términos, y atendida con integridad y respeto. Las voces diferentes, en lugar de poner en peligro la igualdad, son imprescindibles para la vitalidad de una sociedad democrática.

Gilligan (2013), p. 54

La construcción de valores entre los alumnos puede romperse si Aron (el chico nuevo) que entra en un espacio, sobre un contexto social y unas estructuras de relación que constituyen el proceso de inclusión del alumno no quedan reconocidas en el intercambio. Esto puede ser localizado en las limitaciones que desatienden el sentido recíproco en la construcción de valores, en el establecimiento de actos permitidos y actos no permitidos. Ser molesto no está permitido, dejarse ayudar sí. Si el cuidar ético no concibe imponer una actitud frente a quién ha de ser cuidado, ¿Cómo se invita a una respuesta cuidadosa frente a lo que resulta diferente?

Partiendo de que una educación en valores y una ética de los cuidados comprende el intercambio recíproco como su proceso de aprendizaje en relación con los Otros, resituar en este marco los elementos que componen un intercambio ayuda a comprender la relación ética de los cuidados sobre la práctica pedagógica. Con lo que el intercambio es lo que sucede cuando interactuamos y dónde se inscribe la relación de cuidado, el reconocimiento, la escucha o la reflexión dialógica en la que existe la devolución de sociabilidad. Sin esta, la relación ética se diluye, por ejemplo, el último día de actividades coincidí nuevamente con el alumno en cuestión. El grupo de participantes esta vez es diferente. Hemos decidido que cada participante se

encargará de una tarea y Aron decide tomar nota de lo que vamos a discutir. Vuelvo a intervenir entre él y otro compañero que empleaba un lenguaje algo provocador “no sabe escribir, que no lo haga”. El trabajo pedagógico se presenta como un lugar sensible que requiere de formas de concienciación cuidadosa y complejas involucrando las prácticas afectivas y la sensibilización (Motta y Bennet, 2017). Nuestra presencia, como educadores compromete "el espacio tiempo que dedicamos al aprendizaje afectivo en el que se evita la vergüenza y la competencia en favor de la vulnerabilidad y la apertura a la alteridad, la diferencia y lo desconocido" (ibid, p. 636).

Últimas notas

Una perspectiva ética del cuidado para la investigación y las relaciones pedagógicas

Hemos visto que los cuidados son cualidades o actividades que se desarrollan en las relaciones concretas y afectivas. No solo son un rasgo de la personalidad de las personas sino además “una forma codificada de moralidad” (McGill, 2016, p. 242) que se construye entre los marcos de las relaciones interpersonales. Esto los convierte en elementos difícilmente clasificables e imposibles de universalizar. Lo que sí se ha pretendido en este trabajo es situarlos desde la búsqueda del intercambio suprafuncional, donde nuestras necesidades más básicas son atendidas basándonos en unos necesarios planteamientos onto-epistemológicos en los que reconstruimos nuestras formas de comprensión y ser en relación. A través del análisis, se encarna y ejemplifica un ejercicio autocrítico con la intención de detectar los posibles sesgos utilitaristas.

La ética del cuidado como propuesta pedagógica supone un compromiso con una misma y con el resto. No solo actúa como un formato de indicadores o estándares que nos ayudarían a performar una práctica responsable y respetuosa desde dichos fundamentos, sino que el más importante sentido filosófico recae en la postura ética que se asume con todo ello y con la educación. Como un proceso de “reflexividad performativa”, entendida como aquella que se hace consciente de las consecuencias que podemos encontrar cuando nos relacionamos en el campo y que proporcione una mirada autocrítica en los procesos de aprendizaje (Riera-Retamero et. al, 2021, p. 172-173). Esto exige que nos formemos y que las instituciones tengan en cuenta la necesidad de cuidar(nos) para el desarrollo y la sostenibilidad

de la vida. El propósito de la educación y de una práctica profesional comprometida radica entonces en ayudar(nos), tanto a estudiantes como a profesores “a cultivar el deseo de cuidarse a sí mismos” provocando un proceso de construcción a través de “las habilidades cognitivas y las actitudes emocionales” que nos permitan ser autosuficientes y nos motiven a la transformación y la mejora de nuestras formas de vida, “de modo que su[nuestra] vida sea la actualización de un proceso de otorgar sentido” a las formas de relación (Morati, 2013, p. 457).

A través de una formación reflexiva como base del aprendizaje “cuidadoso” con una misma y con los demás, el sentido del que se hablaba al comienzo de este trabajo en torno a una educación significativa ha sido reformulado a través de las nociones enfrentadas de bienestar-malestar, cuidado-descuido, el Mismo/el Otro, adulto/infante, dependencia/independencia, afectividad/cognoscibilidad. Esto nos recuerda la necesidad de revisar los límites que dichas divisiones nos plantean en nuestro día a día profesional y vivencial, no anulando la realidad que performamos cuando interactuamos sino más bien (re)educándonos a través de los otros y los intercambios, atendiendo dichas limitaciones o errores naturales como momentos para el aprendizaje. Sobre este trabajo se ha pretendido destacar la importancia de reconocer la dependencia interpersonal más allá de situar unos cánones que represente una buena actitud de cuidado, dando cuenta más bien de “la necesidad de actuar con responsabilidad” (ibid, p. 460).

Coincido así con Motta y Bennet (2018) en que el compromiso pedagógico reside en una ética del reconocimiento (tanto personal como interpersonal) que atienda nuestras realidades, experiencias, historias y conocimientos, sobre todo cuando estas parecen ser mal representadas. Lo cual como con los ejercicios que desarrollo a través de la escena significativa, adquirir o comprometernos con los aprendizajes afectivos y emocionales

que encarnamos en la práctica se vuelve central para el desarrollo de los conocimientos en construcción y reconstrucción (pp. 634-636). Se destaca aquí la importancia de situar los cuidados como recurso ético, comprendiendo al Yo reflexivo como un sujeto dependiente y constituido a través de su relación con la alteridad y que, por consiguiente, necesita del cuidado de los otros y del intercambio recíproco que dé lugar a la construcción de subjetividades y compromisos con relaciones de calidad.

El reto, como los descuidos nos plantean, está en adquirir formas de representación descolonizadas que constituyan nuestras formas de relación y valores humanos. En este sentido, si no comprendemos que la reflexividad, como forma de la trascendencia y del intercambio humano “precisa de la relación con los otros”, no será posible coexistir en una relación equitativa y justa, “porque es a través del dar y darse a los demás como el hombre se conoce a sí mismo” (Garro-Gil, p. 637). El compromiso ético con los intercambios recíprocos y descolonizados necesita de los cuidados y los procesos reflexivos dialógicos a través de los cuales nos reconocemos, escuchamos, dialogamos y construimos nuestras formas de convivir para subsanar la calidad de la vida y su sostenibilidad, lo que nos haría desarrollarnos en prácticas de aprendizajes solidarios y significativos. Como han situado Motta y Bennet (2017), “el trabajo pedagógico solidario y las subjetividades solidarias se nutren y nutren la atención a la creación de espacios-tiempo que fomentan la co-creación dialógica de conocimientos” (p. 636). De modo que la promoción de espacios y tiempos para construir seguridad y confianza en las relaciones es otro requisito de la relación de cuidado que ha de ser buscada continuamente. Así como para poder desafiar las narrativas que han sido dadas por sentado, se necesita de tiempo y espacio para la reflexión.

Referencias

Atkinson, D. (2017). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*, (pp. 39-58). Springer.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801-831. <https://cutt.ly/pmgf2lj>

Barra, E. (1987) El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80519101.pdf>

Barron, A. (1991). Constructivismo y Desarrollo de Aprendizajes Significativos. *Revista de Educación*, 294, 301-321. <http://hdl.handle.net/10366/132628>

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>

Bonal, X (2018) *La Política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*, (pp. 7-10). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. <https://cutt.ly/qmgghFI>

Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nomade*, (pp. 201-226). Barcelona: Gedisa. <https://cutt.ly/lmggOUc>

Camps, V. (2011). *El Gobierno de las Emociones*, (pp. 65-261). Barcelona: Herder. <https://cutt.ly/KmghjU0>

Cano, M (2017). Agencia Crítica y Desposesión. La actualidad por la pregunta de la libertad en Judith Butler. *Revista de Filosofía Moral y Política*, 56, 263-277. <https://core.ac.uk/download/pdf/289988395.pdf>

Carrasco, C. (2014) El cuidado como bien relacional: hacia posibles indicadores. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*. 128, 49-60. <https://cutt.ly/0mghbta>

Cleary, E. (2011). El poder y los valores en Weber, Freud y Kelsen, a la luz del “nuevo paradigma científico” y en relación con América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (29). <https://journals.openedition.org/polis/2028>

Coll, C. y Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela*, 3, 19-27. <https://cutt.ly/8mghWzE>

Comins, I. (2003) Del Miedo a la Diversidad a la Ética del Cuidado: Una Perspectiva de Género Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33). <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503305.pdf>

De Blas, A. (2014) *La Revolución de los Cuidados: Tácticas y Estrategias*, (pp. 7-12). Intered. <https://cutt.ly/0mghUYv>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (3. Editorial Gedisa. <https://cutt.ly/emghSKz>

Due, C., Riggs, D., y Augoustinos, M. (2014). Research with children of migrant and refugee backgrounds: A review of child-centered research methods. *Child Indicators Research*, 7 (1), 209–227. <https://cutt.ly/pmghHaQ>

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Ediciones AKAL.
- Fernandez, O. (2015). Levinas y la Alteridad: Cinco Planos. *Brocar*, 39. pp. 423-443 <https://cutt.ly/fmgjeZ9>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra. <https://cutt.ly/rmgjjo0>
- Foucault (1994) La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984). Paris.
- Garro-Gil, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista mexicana de sociología*, 79(3), 633-660. <https://cutt.ly/NmgjxoR>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*, (pp. 163-206). Paidós. <https://cutt.ly/zmgjKAW>
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard educational review*, 47(4), 481-517. <https://cutt.ly/vmgjXgV>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas, 30. Barcelona. ISBN 978-84-695-8257-2
- González, M. (2013). La historia del currículum en EE. UU. y Gran Bretaña. Una revisión historiográfica y algunas aportaciones teóricas y metodológicas para el contexto español. <https://cutt.ly/SmgjB8s>
- Gornik, B, Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. M., y Sedmak, M. (2021). Editors' introduction: Reflection on migrant children integration and the role of education. In B. Gornik, et al. (eds.), *Migrant Children's Integration and Education in Europe Approaches, Methodologies and Policies*. Octaedro. <https://cutt.ly/nmgj76P>
- Greene, S., y Hogan, D. (Eds.). (2004). *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. Sage. <https://cutt.ly/smgken1>
- Guasch, O. (1997). *Observación participante. Colección Cuadernos Metodológicos*, (pp. 9-14). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://cutt.ly/DmgkiRv>
- Guillemin, M. y Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and Ethically Important Moments in Research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Hammersley, y P. Atkinson, Etnografía. Métodos de investigación*, (pp. 93-120). Paidós. <https://cutt.ly/EmgkQwT>
- Hammersley, M. (2017) What is Ethnography? Can It Survive? Should It?. *Ethnography and Education*, 13, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Harman, B. (2016). Inclusion/Integration: Is there a difference. <https://cutt.ly/MmgkLLn>
- Held (2006) *The ethics of care: personal, political, and global*. Oxford University Press on Demand. ISBN-13 978-0-19-518099-2
- Hernández, F y Rifà, M. (Coords.). (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 9788499210650
- Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *LAV. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 11(2), 103-120. <https://cutt.ly/Fmgk2W0>

Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 99, 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>

Hickey-Moody, A. (2016). A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. *Posthuman Research Practices in Education*, 15, 258-266. DOI: 10.1057/9781137453082_ch16

Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, (pp. 25-69). <https://cutt.ly/XmgIk4P>

MacGill, B. (2016). A paradigm shift in education: pedagogy, standpoint and ethics of care. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(3), 238-247, DOI: 10.1080/22040552.2016.1272531

Kittay, E. (2011) The Ethics of Care, Dependence, and Disability. *Ratio Juris*, 24(1), 49-58. <https://cutt.ly/GmgIWzi>

MaClaren, P. (1984) *La Vida en las Escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores, 1, 203-234. <https://www.academia.edu/2658050>

Mazzei, L. y Jackson, A. (2012). Complicating voice in a refusal to “let participants speak for themselves”. *Qualitative inquiry*, 18(9), 745-751. DOI: 10.1177/1077800412453017

Medina-Vicent, M. (2013) La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 67, 83-98. <https://core.ac.uk/download/pdf/61472763.pdf>

Motta, S. y Bennett, A. (2018). Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education. *Teaching in Higher Education* 23(5), 631-646. <https://cutt.ly/cmglPdZ>

Mortari, L. (2016). For a pedagogy of care. *Philosophy*, 6(8), 455-463. <https://cutt.ly/ZmgIFPd>

Noddings, Nel (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, University of California Press.

Noddings, Nel (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://cutt.ly/VmgIC11>

Noguera, A. y Celda, A (2020) *Contarse desde la experiencia con el grupo de investigación ESBRINA: Encuentros y divergencias durante nuestro paso por el proyecto europeo MiCREATE [Memoria de Prácticas]* Universidad de Barcelona. <https://cutt.ly/2mgINsY>

Penalva, J. (2006). La construcción social del conocimiento: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 343-364. <https://cutt.ly/Lmg1fk>

Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711308.pdf>

Rendleman, J. (1986). Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. *In The Personalist Forum*, 2(2), 147-150. <https://cutt.ly/imgl8Z4>

Riera-Retamero, M., Hernández-Hernández, F., de Riba-Mayoral, S., Lozano-Mulet, P., & Estalayo-Bielsa, P. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (43), 167-192. <https://cutt.ly/NmgziQB>

Romm, N. (2020). Reflections on a Post-Qualitative Inquiry with Children/ Young People: Exploring and Furthering a Performative Research Ethics. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>

St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative inquiry* 24(9), 603-608. <https://cutt.ly/pmgzsv8>