

¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas públicas educacionales? Un análisis documental: 1991-2019

How is care incorporated into education policy? A documental analysis: 1991-2019

María Inés Winkler Müller^{1,2}, Carolina Paz Jorquera Martínez¹, Margarita Ester Cortés Concha¹, Victoria Ignacia Vargas Canales¹

1 Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

2 Doctorado en Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

* mariaines.winkler@gmail.com

Recibido: 30-marzo-2020

Aceptado: 16-septiembre-2020

RESUMEN

En un contexto educativo de políticas públicas que han comenzado a priorizar la formación integral estudiantil y la promoción de la salud, se presenta los resultados de un análisis documental cuyo propósito es identificar la presencia-ausencia de indicadores de una ética del cuidado en políticas educativas nacionales y locales. Un análisis temático de 24 leyes educativas y 22 Planes Anuales de Educación Municipal (PADEM) de la Provincia de Santiago, realizado en un doble análisis, deductivo-inductivo, resultó en cuatro categorías centrales: referencias al cuidado, prácticas de cuidado, quién cuida y a quién se cuida. El concepto de cuidado está asociado principalmente a la buena convivencia, se cuida primordialmente a estudiantes y los agentes de cuidado son más diversos. Respecto de las prácticas, destaca el énfasis puesto en lo que está prohibido, como la violencia escolar y la discriminación arbitraria, así como la prevención de conductas autolesivas y del consumo de alcohol y drogas. Se concluye contextualizando estos resultados en el modelo neoliberal imperante en el país. El cuidado queda tensionado a lógicas de políticas prohibitivas, individualizantes, descontextualizadas y segregativas.

Palabras clave: cuidado, educación, ética del cuidado, políticas públicas

ABSTRACT

In an educational context of public policies that have begun to prioritize comprehensive student training and health promotion, the results of a documentary analysis are presented, we present the results of a documentary analysis whose purpose is to identify the presence-absence of indicators of an ethics of care in national and local educational policies. Analysis of 24 educational laws and 22 Annual Plans of Municipal Education (PADEM) of the Santiago Province carried out in a double analysis, deductive-inductive, resulted in four central categories: references to care, care practices, who cares and who required care. The concept of care is mainly associated with good coexistence, students are cared for primarily and care agents are more diverse. Regarding the practices, the emphasis placed on what is prohibited, such as school violence and arbitrary discrimination, as well as the prevention of self-injurious behaviors and the consumption of alcohol and drugs stands out. The report concludes by contextualizing these results in the prevailing neoliberal model in the country. Care is stressed by prohibitive, individualizing, decontextualized and segregating policies logics.

Keywords: care, education, ethics of care, public policies

Financiamiento: Proyecto CONICYT-FONDECYT No. 1181218 "Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la construcción de comunidades de cuidado en el contexto educativo".

Cómo citar este artículo: Winkler Müller, M. I., Jorquera Martínez, C. P., Cortés Concha, M. E., & Vargas Canales, V. I. (2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas educacionales? Un análisis documental: 1991-2019. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1935>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La ética del cuidado apremia ahora incluso más que hace treinta años, cuando escribí por primera vez sobre este tema. Vivimos en un mundo cada vez más consciente de la realidad de la interdependencia y del precio que acarrea el aislamiento. (Gilligan, 2013, p.45)

Las políticas públicas educativas en Chile destacan el énfasis en la escuela como un entorno formativo que debe impactar positivamente en sus estudiantes -en sus familias y territorios-, desarrollándose integralmente, incorporando actividades de promoción y de prevención en salud. Tal perspectiva se ha plasmado en diversas iniciativas de política pública, influyendo desde la definición de educación hasta las estrategias que abordan distintos ámbitos de dichos procesos. En el presente artículo, se busca identificar en estas políticas educativas tanto nacionales como locales, elementos propios de la ética del cuidado.

Ética del cuidado

La ética del cuidado se ha desarrollado como un modo de entender la ética asociando la teoría a experiencias y dilemas reales. En democracia, la ética del cuidado es lo que hacen los humanos: cuidar de uno mismo y de los demás a partir de una capacidad humana natural (Gilligan, 1982; 2013). El cuidado es una tarea, una disposición y una actitud, que requiere concentrarse en las necesidades del grupo atendido (Kaufman-Osborn et al, 2018).

El cuidado es una actividad que tiene un tratamiento desigual según género, raza y clase, siendo asociada a lo que ocurre dentro de cada hogar (León, 2008; Molinier & Legarreta, 2016). En este aspecto, se abre un campo de estudio en relación a la contextualización de la ética del cuidado a la realidad latinoamericana, sobretodo en torno a sus prácticas en salud y educación (Vega & Gutiérrez, 2014), vislumbrando tensiones asociadas a cómo cada grupo social subsana sus necesidades en términos de protección social y bienestar (Arriagada, 2010).

Nel Noddings (2009) contribuye con un enfoque feminista de la educación moral, cuya idea fuerza es la promoción de las relaciones de cuidado, siendo sus principales funciones: ser fuente de conocimiento y validación; definir cómo y cuánto cuidar; considerar el lugar en que recibimos reconocimiento y cuidado; y facilitar un encuentro más amplio con un otro.

A esta visión se añaden los aportes de Joan Tronto, para quien el cuidado es todo lo que hacemos considerando los elementos de nuestra existencia y del medio ambiente, que nos permiten vivir mejor en el mundo, a partir de su mantención, contención y reparación. Entre lo que hacemos, la autora especificará la atención, responsabilidad, competencia y capacidad de respuesta, como elementos específicos del cuidado. Se asume que esta labor es política, puesto que quienes más cuidan son

quienes menos se benefician en el trabajo de cuidar, y quienes tienen mayor poder socioeconómico pueden pasar el trabajo de cuidado a otras personas (Kaufman-Osborn et al., 2018; Tronto, 1987).

Ética del cuidado en educación

Según Noddings (2009), pensar la ética del cuidado en la educación releva procesos de enseñanza-aprendizaje que conllevan un encuentro moral humano, de modo que se puede contribuir a que niños, niñas y adolescentes (NNA) se desarrollen como personas y como ciudadanos/as. No obstante, el diseño más tradicional de escolarización no advierte el mundo cultural y las demandas de sus alumnos/as, no otorgando posibilidades para practicar el cuidado en las relaciones humanas desde las capacidades de cada uno/a. La educación no debe estar solamente ligada a los propósitos de la capacitación para incorporarse a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, sino que también debe relacionarse con la vida personal, familiar y ética, desde las diversas significaciones culturales de las comunidades educativas. La propuesta de una pedagogía del cuidado asume un modelo educativo que lo considera como una forma “ética existencial de ser y estar en el mundo” (Vázquez & López, 2011, p.172), permitiendo una integración entre la vida afectiva y los procesos de aprendizaje.

Para llevar a cabo tales planteamientos, Noddings (2009) propone que el proceso educativo se base en dos aspectos fundamentales: la relación interpersonal entre docentes y estudiantes, -que debe incluir la co-construcción de un currículum y contenidos que se organicen holísticamente en torno al cuidado- y la riqueza del diálogo en contextos de heterogeneidad grupal (Vázquez, 2009).

Análisis de políticas públicas educativas en Chile

El proceso generativo de las políticas públicas se fundamenta en la doctrina del bien común, como eje que guía la reflexión para resolver problemas de la sociedad (Larroulet, 2010). En ese sentido, los estados nacionales generan políticas que buscan la protección y el bienestar de la sociedad; por lo que es posible inferir, apriorísticamente, que analizando las políticas públicas se pueda determinar cómo la ética del cuidado es considerada a la hora de definir mecanismos o acciones que cuiden y beneficien la población en general o particular.

La educación ha sido una de las temáticas preferentes de los hacedores de políticas chilenas a lo largo de las últimas cinco décadas, dado el relevante impacto que tiene en la sociedad, adquiriendo una estructura singular dada su

rápida adaptación a los preceptos del neoliberalismo.

Durante el período dictatorial (1973-1990) el sistema educativo instala la lógica de la competencia y el mercado en las instituciones educativas, traspasando la administración de las escuelas públicas a los municipios y algunas corporaciones privadas; además de masificar el sistema de subvención a la demanda que financiaba mensualmente la formación de NNA (García-Huidobro, 2007). Así se potenció la segregación económica en la sociedad, pues aquellas familias que poseían mayores recursos recibían educación de mejor calidad.

El impacto de esas primeras políticas neoliberales que configuran el Estado subsidiario, debieron ser intervenidas mediante la instalación de políticas de evaluación y vigilancia de los resultados que alcanzaban las instituciones educativas (Falabella, 2019). Según la autoridad, esos mecanismos permitirían a las familias tomar decisiones oportunas respecto de la educación de sus hijos. Uno de los principales mecanismos de evaluación fue la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje que permitiría conocer anualmente el desempeño de las escuelas mediante la aplicación de una batería de instrumentos de evaluación a sus alumnos (Falabella, 2015).

La temática de educación fue “evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años ‘90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión” (Aziz, 2018, p.6). El período de 1990-2000 debía mantener los cambios estructurales impuestos en dictadura y en la década siguiente se robustece el rol de un estado hipervigilante con políticas de modernización, exigiendo resultados y enfatizando una lógica gerencial de rendición de cuentas propias de la New Public Management (Falabella, 2019).

Entre 2009-2020 se ha promovido un enfoque de derechos, en razón de las movilizaciones de estudiantes secundarios, intentando subsanar las consecuencias de la inequidad (Cornejo, 2019; Oliva, 2010); siendo esta, una de las formas de dimensionar las articulaciones del cuidado en contextos educativos, tanto en infraestructura, como protección social y políticas de mercado (Arriagada, 2010).

Existe una disonancia entre lo definido en el texto de la planificación pública y la práctica educativa, en efectividad y aplicabilidad (Payà, 2010); tales como programas que carecen de insumos de orientación y asesoramientos adecuados para su implementación, asumiendo, desde el Estado, que es la escuela y sus profesionales quienes deben hacerse cargo, y al mercado como principal regulador de accesibilidad a servicios de bienestar (Han, 2012). Así, el diálogo entre lo que se planifica desde la esfera política y lo que sucede en

ámbitos más particulares se configura como escaso e insuficiente (Jiménez et al., 2017).

Por último, se suma que las medidas de hipervigilancia del Estado promueven la competitividad entre escuelas e invisibilizan las diferentes condiciones laborales de docentes y de vida de estudiantes y, a su vez, traspasan las ineficiencias de la calidad educativa al esfuerzo individual (Ávalos, 2014; Pino et al., 2016), evidenciando la disonancia existente entre acuerdos globalizados y la realidad nacional.

Este trabajo presenta los resultados de una primera etapa del proyecto FONDECYT No. 1181218, corresponde a un análisis documental con el objetivo específico de identificar la presencia-ausencia de indicadores de una ética del cuidado en políticas educativas nacionales y locales, considerando leyes (1990-2019) y Planes Anuales de Educación Municipal (PADEM, 2018), por medio de la elaboración de una matriz basada en análisis de contenido temático.

Para Atkinson y Coffey (1997), los documentos constituyen “hechos sociales”, producidos, compartidos y usados en formas sociales organizadas (p.47). Así, un análisis documental provee de contexto para futuras preguntas de investigación; y contribuye a afinar otros instrumentos aplicables en etapas posteriores (Merriam, 1988). Además, según Yin (1994, citado por Bowen, 2009), permite identificar cambios cuando se dispone de distintos documentos públicos elaborados en el tiempo; facilita una revisión repetida y no son alterados por quién investiga, lo que Merriam (1988) denomina calidad de estabilidad.

En el caso de este estudio, el análisis documental de las principales leyes en educación desde el regreso a la democracia, se constituye en un marco referencial para el trabajo de campo planificado con las comunidades educativas en etapas siguientes del proyecto general. Los documentos analizados son emitidos por distintos niveles de autoridades, las leyes por el Congreso Nacional y los PADEM por cada Municipalidad.

Método

La presente investigación se sustenta en el paradigma constructivista, asumiendo que la realidad es co-construida y local (Guba & Lincoln, 1994). Se optó por un enfoque cualitativo de investigación, entendido como la selección, análisis e interpretación de información en documentos de política pública (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El análisis documental, un procedimiento sistemático

para revisar documentos, implica elicitar, indagar e interpretar los datos para construir un significado y comprender un fenómeno a partir de información empírica (Corbin & Strauss, 2008; Rapley, 2007).

Corpus de documentos y fuentes

El total de documentos analizados son 46 (24 leyes y 22 PADEM). Las leyes fueron seleccionadas a partir de la página web del Ministerio de Educación (MINEDUC), relacionadas con temas de derechos y bienestar de los diversos integrantes de las comunidades escolares. Se optó por la revisión de normas promulgadas durante las últimas tres décadas; es decir, desde el regreso a la democracia. Se incluyó, adicionalmente, la Ley No. 20.609 conocida como Ley Zamudio, que excede el ámbito educacional, pero es altamente pertinente al tema en estudio, ya que se ha constituido en un símbolo de la necesidad de cuidado de los jóvenes y la aceptación de la diversidad.

Se prosiguió -metafóricamente- con la técnica de muestreo no probabilístico de la bola de nieve; seleccionando, a partir del análisis de las primeras leyes, palabras claves (indicadores) y leyes mencionadas para continuar la búsqueda. Una Circular del MINEDUC (2018) que Imparte Instrucciones sobre Reglamentos Internos de los Establecimientos Educacionales permitió validar la búsqueda previa, asegurando que no se había omitido normas de relevancia. Los PADEM revisados corresponden a los disponibles en las páginas web de las respectivas municipalidades de la provincia de Santiago (versión 2018), faltando sólo tres que no se encontraban publicados en línea, ni fueron respondidas las consultas telefónicas o por correo electrónico.

Ambos tipos de documentos constituyen fuentes primarias y mandatorias, es decir, son normas contenidas en la legislación que rige al Estado (Sánchez-Zorrilla, 2014) y que, por lo tanto, representan un marco regulatorio, obligatorio, para diferentes temas en educación.

Análisis de datos

Se aplicó la técnica de análisis temático, proceso que permite la identificación de patrones o temas en un conjunto de datos cualitativos (Maguire & Delahunt, 2017), implicando un interjuego de análisis deductivo-inductivo. A partir de la teoría de la ética del cuidado se elaboraron deductivamente indicadores (palabras claves), tales como cuidado, quién cuida, a quién se cuida, cómo se cuida y de qué se cuida. Tales indicadores fueron complementados inductivamente, con ideas que

especifican algunos de los indicadores generales, por ejemplo, se explicitan prohibiciones asociadas al cuidado.

Con este procedimiento se encontró, seleccionó, valoró y sintetizó los datos, extrayendo citas que fueron organizadas en categorías y subcategorías, implicando un grado de interpretación para darle sentido a los datos, a través de una secuencia de seis pasos: familiarización con los datos, codificación, búsqueda, revisión, nominación y definición de los temas, para, finalmente, escribir el texto (Clarke & Braun, 2013).

Asimismo, se aplicó un proceso de validación intersubjetiva (Vallejo & de Franco, 2009) en que las autoras realizaron primero una categorización en forma individual, la que luego fue contrastada en reunión duales y grupales hasta configurar la categorización final.

Aspectos éticos

El presente proyecto FONDECYT cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, acreditado; asimismo se rige estrictamente por la Declaración de Singapur (FONDECYT, 2016). En tanto análisis documental, al no existir personas participantes, no se requirió la aplicación de procesos de Consentimiento Informado. Las autoras declaran que no existe conflicto de interés en este estudio, siguiendo pautas éticas internacionales (Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering, 2018).

Los principales aspectos éticos a considerar en un proyecto de este tipo refieren a cumplir el llamado a una ciencia social comprometida en temas de justicia social, no violencia, equidad, derechos humanos y similares (Vasilachis de Gialdino, 2012).

Resultados

Como primer resultado, se presenta la identificación del corpus final de leyes sometidas a análisis, comenzando con la Ley No. 19.070 del año 1991. En la Tabla 1 se distingue tres períodos a partir de un análisis histórico propuesto por Cornejo (2019).

A continuación, se entrega los resultados de la categorización abierta de los 46 documentos revisados, incluyendo en cada subcategoría ejemplos que ilustran el concepto. La revisión de documentos respecto de los indicadores, en la etapa de categorización abierta, resultó en cuatro categorías centrales.

Tabla 1**Leyes y normas chilenas que regulan la educación pública¹**

Número de ley	Fecha de promulgación o vigencia	Nombre de la ley	Última versión
Período 1990-2000 Políticas de Equidad y Calidad			
Ley No. 19.070	27/6/1991	Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación	
DFL-1	10/9/1996	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley No. 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican.	01/05/2011
Ley No. 19.410	31/8/1995	Modifica la Ley No. 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el decreto con Fuerza de Ley No. 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala.	
Ley No. 19.464	24/7/1996	Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales que indica.	17/12/2018
Período 2000-2009 Políticas de Modernización del Estado (New Public Management)			
Ley No. 19.715	25/1/2001	Otorga un mejoramiento especial para los profesionales de la educación.	01/04/2016
Ley No. 19.873	16/5/2003	Crea subvención educacional pro-retención de alumnos y establece normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación.	
Ley No. 19.876	7/5/2003	Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media.	
Ley No. 19.933	30/01/2004	Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica.	1/04/2016
Ley No. 19.979	28/10/2004	Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales.	25/04/2019
Ley No. 20.158	27/12/2006	Establece diversos beneficios para profesionales de la educación y modifica distintos cuerpos legales.	
Ley No. 20.162	22/01/2007	Reforma constitucional que establece la obligatoriedad de la educación parvularia en su segundo nivel de transición.	
Ley No. 20.248	25/01/2008	Establece ley de subvención escolar preferencial.	25/08/2018
Ley No. 20.370	17/08/2009	Establece la ley general de educación.	
Período 2010-2020 Políticas Educativas desde el Enfoque de Derechos			
Ley No. 20.422	03/02/2010	Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.	23/05/2018
Ley No. 20.501	08/02/2011	Calidad y equidad de la educación.	30/09/2011
Ley No. 20.529	11/08/2011	Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica, media y su fiscalización.	25/04/2019
Ley No. 20.536	08/08/2011	Sobre violencia escolar.	
Ley No. 20.609	12/07/2012	Establece medidas contra la discriminación.	02/05/2019
Ley No. 20.845	29/05/2015	De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.	25/04/2019
Circular de la Superintendencia de Educación	20/06/2018	Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del estado.	
Ley No. 21.040	16/11/2017	Crea el sistema de educación pública.	25/04/2019
Ley No. 21.093	14/05/2018	Modifica la ley (nº 19.070) del estatuto de los profesionales de la educación y de las leyes que complementan y modifican la causal de término de la relación laboral de los docentes municipales determinada por salud incompatible.	
Ley No. 21.128	19/12/2018	Aula segura.	

¹ Con fines de parsimonia no se repite en las Referencias las leyes ya citadas en esta tabla.

Objeto del cuidado

El concepto de cuidado es referido a distintos objetos, como se indica a continuación:

Autocuidado y cuidado del cuerpo

Corresponde a las menciones específicas de la importancia de cuidarse uno mismo:

La educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno (...)
- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo (Ley No. 19.464, 2018, Artículo 2°C)

Cuidado del entorno

Corresponde específicamente a menciones de la relevancia de cuidar la infraestructura escolar:

De servicios auxiliares, que es aquella que corresponde a labores de cuidado, protección, mantención y limpieza de los establecimientos” (Ley No. 19.463, 2018, Artículo 2º C).

- i) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno (Ley No. 20.370, 2009, Artículo 28o.)

Consideración por el otro

Como valor central aparece el reconocimiento del otro en tanto ser humano. En este caso, no se aplica

explícitamente la palabra cuidado, sino que se refiere a conceptos relacionados, como el respeto, ya sea referido a la integridad, la dignidad o la diversidad:

Los profesionales de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral” (Ley No. 20.370, 2009, Artículo 10o. C)

entendemos que la dignidad está en el centro de las relaciones de las personas y que estas se basan en la valoración de la diversidad y respeto del ser humano (Municipalidad de Recoleta, 2018, p. 62)

Objetivos del cuidado

Corresponde a dos grandes temas que son mencionados como prioritarios en tanto metas de las acciones de cuidado:

Promoción de la convivencia escolar

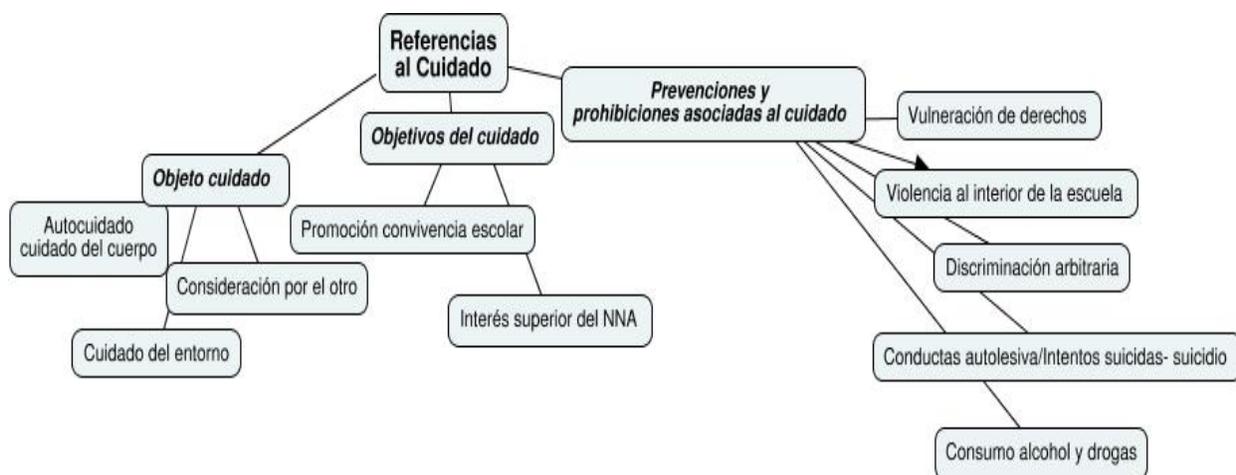
Refiere a aspectos relacionales en la comunidad escolar, al servicio del cumplimiento de los objetivos educativos:

Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos” (Ley No. 20.536, 2011, Artículo 16° A).

Clima Organizacional-Convivencia Escolar centrada en la confianza, en las personas: implica mejorar la calidad de las relaciones humanas de todos (...), poniendo énfasis en prácticas que (...) favorezcan una buena convivencia (Municipalidad de La Granja, 2018, p. 37).

Figura 1

Primera categoría central y subcategorías: Referencias al cuidado



Interés superior de NNA

Una alta valoración posee la preocupación por el bienestar de NNA, con el objetivo del disfrute pleno y efectivo de los derechos reconocidos por la Convención de Derechos del Niño:

Los procesos de selección de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias” (Ley No.19.979, 2019, Artículo 9o. bis)

Capacitar a Docentes y asistentes de la educación en manejo de conflicto y habilidades socioemocionales y resguardo de derechos de NNA” (Municipalidad de Macul, 2018, p. 68).

Prevenciones y prohibiciones asociadas al cuidado

Contiene las referencias a lo que se quiere evitar en la comunidad escolar, por medio de programas específicos preventivos o por la prohibición de ciertas prácticas, consideradas sancionables.

Vulneración de derechos

Un interés por el enfoque de derechos aparece mencionado en diversos documentos promulgados en la última década:

Resguardo de la identidad [respecto de evaluaciones]... resultados [no] pueden ser publicados ni usados con propósitos que puedan afectar negativamente a los alumnos (Ley No. 20.370, 2009, Artículo 6o.) para atender y realizar seguimiento de casos específicos de vulneración de derechos de estudiantes y otros (Municipalidad de Santiago, 2018, p. 157)

Violencia al interior de la escuela

Refiere al tema de distintos tipos de agresiones en contextos educativos, que afectan a diferentes actores de la comunidad escolar:

Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa (...) también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante. (Ley No. 20.536, 2011, Artículo 16o. D)

Más recientemente se ha normado también sobre la prevención de violencia por medios digitales, tales como cyberbullying, grooming, phishing, sexting, happy-slapping (Superintendencia de Educación, 2018, p. 30)

Discriminación arbitraria

En la ley se señala explícitamente la abolición de cualquier arbitrariedad o segregación injustificada que afecte el bienestar de las personas:

Se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de

justificación razonable, (...) en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales (...) (Ley No. 20.609, 2019, Artículo 2o)

Conductas auto-lesivas/intentos suicidas/suicidio

El cuidado de la integridad física, aparece asociado a temas de salud mental, considerándolos como riesgo grave que se presenten al interior de la escuela:

Deberá considerar la ejecución de acciones que fomenten la salud mental y de prevención de conductas suicidas y otras auto-lesivas (...). De la misma forma (...) el adecuado manejo ante situaciones de intento suicida o suicidio de algún miembro de la comunidad educativa. (Superintendencia de Educación, 2018, p. 30)

Consumo de alcohol y drogas

En la Circular de la Superintendencia de Educación, (2018) se incluye un anexo que refiere al consumo de drogas lícitas e ilícitas. Se establece los contenidos mínimos que debiera incluir el protocolo respectivo, destacando la protección del/a menor:

Las medidas formativas y de apoyo a los estudiantes directamente afectados y a la comunidad educativa en su conjunto, las que deben incluir los apoyos pedagógicos y psicosociales que el establecimiento pueda proporcionar, y las derivaciones a las instituciones y organismos especializados de la red de apoyo presente en el territorio (...) deberá resguardarse el interés superior del niño, la confidencialidad de la información y el principio de proporcionalidad y gradualidad (Superintendencia de Educación, 2018, p. 38)

Cómo se cuida

Aun cuando parece difícil que prácticas concretas sean explicitadas en documentos de políticas públicas, se ha buscado intencionalmente acciones de cuidado dirigidas primordialmente a una buena convivencia, mencionadas como formas de cuidar (Figura 2).

Figura 2
Segunda categoría central y subcategorías: *Cómo se cuida*



Generar actividades psicoeducativas

Incluyen actividades concretas, por ejemplo, talleres, y una orientación al desarrollo de habilidades relacionales: “instando procedimientos que promuevan el diálogo y la resolución pacífica de conflictos” (Municipalidad de Vitacura, 2018, p.148).

Normar con enfoque de derechos

Refiere a la implementación concreta de pautas y reglas: “revisión y modificación participativa en cada establecimiento de reglamentos, normativas y protocolos para la buena convivencia escolar, con enfoque de derechos” (Municipalidad de La Pintana, 2018, p.42).

Promover una buena convivencia

Corresponde a una preocupación específica por temas relacionales: “Incentivar a los centros de alumnos para la promoción de acciones tendientes a mejorar la convivencia escolar” (Municipalidad de La Reina, 2018, p. 103).

Leyes recientes destinan fondos específicos para ello: “Acciones en el área de convivencia escolar, tales como apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias; mejoramiento de la convivencia y gestión del clima Escolar” (Ley No. 20.248, 2018, Artículo 8o.).

Quién cuida y A quién se cuida

Finalmente, las dos últimas categorías centrales

corresponden a quién cuida y a quién se cuida. Por razones de espacio, no se presentan citas textuales, sino se lista quiénes son mencionados en cada subcategoría, incluyendo la referencia de algunos de los documentos en que aparecen.

En la Tabla 2 se aprecia que se nombra a los distintos integrantes de la comunidad educativa como quienes cuidan y a quienes se cuida. Como responsables del cuidado aparecen, además de las personas de cada establecimiento educativo, el Estado, las municipalidades y las redes de atención psicosocial. Al describir a quienes deben recibir cuidado, los distintos documentos nombran a quienes trabajan en las escuelas y estudiantes de ellas, agregándose la especificación de personas con discapacidades.

No obstante lo anterior, el análisis documental realizado permitió identificar referencias implícitas o indirectas al cuidado. En particular, destacan las referencias que enfatizan en aspectos de convivencia escolar, coherentemente con lo que plantean Gilligan (1982) y Noddings (2009) en los temas de respeto, buena convivencia y no discriminación, mencionados en forma creciente en leyes y en los PADEM. De todos modos, se esperaría observar lo anterior en disposiciones más concretas reflejadas en los elementos que orientan la gestión de cada establecimiento, como lo son sus propios proyectos institucionales y sus reglamentos o normativas de convivencia.

Tabla 2

Quién cuida y A quién se cuida: Referencias en documentos revisados

Quién cuida	
Estado	Ley No. 20.370, 2009, Artículo 5º
Municipalidad	PADEM San Joaquín, 2018, p.38
Redes de atención psicosocial	PADEM Maipú, 2018, p.94
Profesionales de la educación	PADEM Conchalí, 2018, p.46
Estudiantes	PADEM Santiago, 2018, p.148
Padres y apoderados	PADEM Las Condes, 2018, p.5
Comunidad educativa	LGE, 2009, Artículo No. 9
A quién se cuida	
Profesionales de la educación	DFL 2011, Artículo 8o. bis PADEM Providencia, 2018, p.25
Estudiantes	Ley No. 20.536, 2011, Artículo 16o. D PADEM San Joaquín, 2018, p.45
Padres y apoderados	DFL 1, 2011, Artículo 7o. bis PADEM San Joaquín, 2018, p.57
Comunidad educativa	Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento del Estado, 2018, Artículo No. 16 G, p.14
Personas con discapacidades	Ley No. 20.422, 2010, Artículo 7o.

Según la categorización efectuada, lo que corresponde a objeto del cuidado, objetivos del cuidado y prohibiciones asociadas al cuidado, tanto las subcategorías como las respectivas propiedades pueden ser interpretadas como coherentes -aunque en forma indirecta- con los conceptos de una ética del cuidado.

Así ocurre, por ejemplo, con los objetos del cuidado, en que se menciona tanto a los otros, como el autocuidado y el cuidado del entorno (Gilligan, 2013). No obstante, llama la atención que pareciera otorgarse mayor énfasis a las prevenciones y prohibiciones asociadas al cuidado, en una suerte de mayor explicitación de lo indeseado en el contexto escolar, destacándose el tema de la no violencia y la no discriminación. Para ambos se han promulgado leyes específicas (Ley de No Violencia, Ley de No Discriminación Arbitraria). Una interpretación podría referir a los numerosos diagnósticos que han documentado frecuencia y tipos de problemas psicosociales, tales como violencia escolar, abandono y rezago escolar, riesgos en salud biopsicosocial, entre otros (Andrades-Moya, 2020; Ascorra et al., 2016).

Este centramiento previo en el diagnóstico de los problemas implica focalizar sus causas en los propios sujetos que las viven, lo que en educación ha derivado en la creación de modelos individuales psicopatologizantes y estigmatizadores de estudiantes, disminuyendo la importancia relativa de las propuestas formativas, culturas escolares y acciones pedagógicas de los establecimientos (Terigi, 2009).

A su vez, es posible vincularlo con la insistente preocupación post dictadura en mermar las inequidades segregativas de las lógicas de mercado introducidas en el campo educativo, de modo tal que las políticas públicas intentan abarcar los problemas sociales descritos sin cuestionar el modelo neoliberal en la educación (Falabella, 2015).

Sin embargo, en ambos gobiernos de Sebastián Piñera se asigna una relevancia central al tema de la violencia y se promulgan dos leyes: Violencia Escolar (2011) y Aula Segura (2018). Ello implica una cierta ruptura en las lógicas de las leyes previas, ya que sugiere un contrasentido que una ley se denomine Sobre Violencia Escolar, donde tanto se evoca una normalización del tema de la violencia cuanto se otorga gran preeminencia a las prácticas que se prohíben, más que a la promoción de la buena convivencia o el cuidado. Asimismo, la ley Aula Segura contiene, principalmente, artículos que refieren a las atribuciones, procedimientos y sanciones, aplicables por los Directores de establecimientos, ante eventuales situaciones de violencia. De hecho, no existen leyes sobre convivencia escolar y el tema queda al arbitrio de los

manuales de convivencia que cada colegio establece.

Retomando la categorización respecto de referencias al cuidado, la especificación de prohibiciones, por ejemplo, consumo de alcohol, drogas y violencia escolar, contrasta con planteamientos más genéricos al momento de referir a prácticas de cuidado -cómo se cuida-, la segunda categoría general, que incluye, por ejemplo, normar con un enfoque de derechos.

Al mismo tiempo, en lo que corresponde a las prácticas de cuidado, se trata de la categoría que menos información contiene; es decir, las prácticas están poco especificadas, lo cual es coherente con lo reportado en la literatura, respecto a la situación en Latinoamérica, donde existen avances en lo legislativo, pero con poca aplicación en contextos específicos (Payà, 2010).

De hecho, existe poca claridad en las formas que las prácticas del cuidado asumen en contextos educativos: planes y estrategias corresponden más bien a la declaración de principios y propuestas normativas y legales poco específicas y concretas. Ello es coherente con lo reportado por Crewe y Harrison (1998) y Laurie y Bondi (2005), que han denunciado vacíos existentes entre las políticas públicas y la práctica misma, así como las dificultades para elaborar propuestas adaptadas al contexto. Emerge la pregunta: ¿la necesidad de la norma surge ante la ausencia de las prácticas?

Finalmente, respecto a quién cuida se aprecia un mayor énfasis en los docentes, y en quienes se cuida, en los estudiantes. También emergen como responsables del cuidado el Estado y los gobiernos y servicios locales, tales como las municipalidades y las redes locales de atención psicosocial; menciones más frecuentes en los PADEM que en las leyes. No obstante, el énfasis está puesto en la formación de docentes en temas de buena convivencia.

En cuanto a quienes deben ser cuidados en el ámbito educativo, además de los estudiantes como sujetos centrales, otros integrantes de la comunidad escolar son también señalados, pero con menor frecuencia y menos preponderancia.

En otras palabras, aunque se puede entender que a las normativas analizadas subyace un interés genuino por cuidar a los destinatarios de la educación, su forma conlleva un riesgo similar al denunciado por Ryan (1976), de terminar “culpando a la víctima”.

En relación con el objetivo de esta etapa de la investigación, la revisión de leyes y PADEM para concluir si y cómo se incorpora la perspectiva de una ética del cuidado en ellos, se aprecia ciertos focos y orientaciones

específicas en distintos períodos. Tal resultado es coherente con la propuesta de Cornejo (2019), principalmente en lo que respecta a una progresión del foco desde la preocupación por la calidad de la educación y la situación de profesionales hacia el enfoque de derechos; aunque -según este análisis- con claro énfasis en las prácticas prohibidas, como discriminación y violencia. Contribuye a la relevancia de este estudio que se centra en una voz que no había sido considerada previamente, concretizando el análisis de las formas en que el cuidado es contemplado en normas y políticas públicas.

En cuanto a la preocupación por el bienestar de NNA, Justice (1989) cuestiona la introducción e implementación de sus derechos sin considerar los contextos, costumbres e interpretaciones locales, ya que pueden hasta ser contraproducentes o resultar en programas que fracasan. Asimismo, otros autores (Droz, 2006; Duffield, 2001) declaran que la Convención de los Derechos del Niño (1989) puede ser vista como un instrumento que impone un modelo globalizado de infancia, el cual es parte de la escena mundial neocolonial, neoliberal y de la nueva gobernabilidad global.

Los señalamientos de los párrafos previos, ilustran los riesgos de la aplicación de normativas internacionales que no han sido adaptadas a los contextos locales. El hecho de suscribirlas como país no garantiza que sea posible cumplir los estándares que postulan. Pareciera que el diálogo globalizante en educación desdibujase las reales condiciones históricas, económicas, culturales y políticas en los países tercermundistas en los que se insertan o replican modelos de intervención aparentemente eficientes de países desarrollados.

Referencias

Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, mayo-agosto 2020, 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>

Arriagada, I. (2010). La crisis de cuidado en Chile, en *Uso del tiempo, cuidado y bienestar*. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 58-67. <https://www.redalyc.org/pdf/4536/453646114006.pdf>

Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. A., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>

Atkinson, P., A., & Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, method and practice* (2a. ed., pp. 56-75). Sage.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota Técnica No. 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/3dqusPl>

Bonilla-García, M., & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio* 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>

Burman, E. (2013). Entre dos deudas: Niño y desarrollo (inter)nacional [Between two debts: Child and (inter)national development]. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3, 3-19. <http://teocripsi.com/documents/3BURMAN.pdf>

Burr, R. (2006). *Vietnam's children in a changing world*. Rutgers University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2010.01114.x>

Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, and Social Sciences and Humanities Research Council. (2018). *Tri-Council Policy Statement: Ethical conduct for research involving humans, December 2018*. <http://www.pre.ethics.gc.ca/>

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *Psychologist*, 26(2), 120-123.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>

Cornejo, A. (2019). *Construcción de la identidad colectiva docente en el Chile de la educación neoliberal (1973-2008)* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Cortés, M., Zoro, B., & Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>

Crewe, E., & Harrison, E. (1998). *Whose development? An*

- ethnography of aid*. Zed Books.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa
- Droz, Y. (2006). Street children and the work ethic: New policy for an old moral, Nairobi (Kenya). *Childhood*, 13(3), 349-363.
<https://doi.org/10.1177/0907568206066357>
- Duffield, M. (2001). *Global Governance and the New Wars*. Zed Books.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Falabella, A. (2019). La seducción por la hipervigilancia: *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. LOM.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT, 2016). Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación. CONICYT Chile.
<http://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>
- Galaz, C. (2018). *Educación de calidad: Política pública y percepciones de docentes de escuelas rurales multigrado* (tesis de posgrado). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 65-85.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and woman's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). La resistencia a la injusticia: Una ética feminista del cuidado. In C. Gilligan, *La ética del cuidado* (pp. 42-66). Cuadernos de la Fundación Victor i Lucas, 30.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Han, C. (2012). *Life in debt: Times of care and violence in neoliberal Chile*. University of California Press.
<https://doi.org/10.5354/0719-529X.2014.36182>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Justice, J. (1989). *Policies, plans and people*. Jessica Kingsley.
- Kaufman-Osborn, T., Hirschmann, N. J., Engster, D., Robinson, F., Yeates, N., & Tronto, J. C. (Accepted/In press). 25th Anniversary of Moral Boundaries by Joan Tronto. *Politics and Gender*.
<https://doi.org/10.1017/S1743923X18000417>
- Laurie, N., & Bondi, L. (2005). *Working the spaces of neoliberalism: Activism, professionalization and incorporation*. Blackwell.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical step-by-step guide for a learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3), 3351-3364.
<http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/3354>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2017). *¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la reforma en marcha*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Molinier, P., & Legarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: Ética, trabajo y proyecto colectivo. *Papeles del CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva)*, 2016.
<http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16084>
- Municipalidad de Conchalí. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM)*. Dirección de Educación, Corporación de Educación, Salud y Menores (CORESAM).
<http://www.coresam.cl/web/index.php/transparencia-activa/padem>
- Municipalidad de La Granja. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM)*.
<http://www.transparencialagranja.cl/category/actos-y-resoluciones/padem/>
- Municipalidad de La Pintana. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM)*. Departamento de Educación y Cultura.
- Municipalidad de La Reina. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM)*. Corporación de Desarrollo de La Reina.
<https://www.corp-lareina.cl/padem/>
- Municipalidad de Las Condes. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM)*.

- Corporación de Educación y Salud. <https://www.corplacondes.cl/descargas/educacion/padem/padem2018.pdf>
- Municipalidad de Maipú. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal* (PADEM). Corporación Municipal de Educación de Maipú (CODEDUC). https://issuu.com/crimarsof1/docs/padem_2018_ec553f9cd2a5cc
- Municipalidad de Providencia. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal* (PADEM). Corporación de Desarrollo Social de Providencia. <https://www.cdsprovidencia.cl/educacion/portada/plan-anual-de-desarrollo-de-la-educacion-municipal.html>
- Municipalidad de Recoleta. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal* (PADEM). <https://www.recoleta.cl/wp-content/themes/theme1411/images/padem2018.pdf>
- Municipalidad de San Joaquín. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal* (PADEM). Dirección de Educación de San Joaquín. <https://www.cdsprovidencia.cl/educacion/portada/plan-anual-de-desarrollo-de-la-educacion-municipal.html>
- Municipalidad de San Ramón. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal* (PADEM). Departamento de Educación San Ramón.
- Municipalidad de Santiago. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal* (PADEM). Dirección de Educación de Santiago.
- Municipalidad de Vitacura. (2018). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal* (PADEM). Departamento de Educación Municipal. <https://www.vitacura.cl/educacion/home.html>
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(14), 311-410. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2).
- Pino, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). *Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile*. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171362>
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Sage.
- Ryan, W. (1976) *Blaming the victim*. Random House.
- Sánchez Zorrilla, M. (2014). Las fuentes en la investigación jurídica. *Derecho y Cambio Social*, 11(37), 33-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4750987.pdf>
- Slachevsky Aguilera, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(Especial), 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Superintendencia de Educación de Chile (2018). *Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento del Estado*. Gobierno de Chile. <https://bit.ly/313NNR4>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 50, 23-39.
- Vallejo, R., & de Franco, M. F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Redhecs*, 7(4), 117-133.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. In I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano: De las nuevas formas de conocer y producir conocimiento. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa (Tomo I): El campo de la investigación cualitativa* (pp. 11-22). Gedisa Editorial.
- Vázquez V., Escámez, J., & García López, R. (2012). *Educación para el cuidado: Hacia una nueva pedagogía*. Brief Editorial.
- Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdadera.html>
- Vázquez, V., & López, I. (2011). La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo Palabra, Revista de Filosofía II Época*, 6, 167-172.
- Vázquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Vega, C., & Gutiérrez, E. (2014). Nuevas aproximaciones a la organización social del cuidado. Debates latinoamericanos. Presentación del Dossier Iconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 50, 9-26. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1425>

Weis, R. (2007). *Programa de formación ética: desarrollo de una cultura del cuidado. Dimensión moral y social de la educación. Actividades para el aprendizaje de la solidaridad y el pensamiento crítico*. Novedades Educativas.

Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. triángulo de geometría desconocida. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 74-92.

Sobre las autoras:

María Inés Winkler Müller es psicóloga de la Pontificia

Universidad Católica de Chile (PUC), doctora en Estudios Americanos con mención en Pensamiento y Cultura de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), investigadora y docente del programa de Doctorado en Psicología Universidad Alberto Hurtado.

Carolina Paz Jorquera Martínez es psicóloga, magíster en Educación, mención curriculum y evaluación, y doctora en Ciencias de la Educación con mención en Interculturalidad (Universidad de Santiago de Chile).

Margarita Ester Cortés Concha es psicóloga (Universidad de Santiago de Chile), magíster en Psicología Clínica Adultos (Universidad de Chile) e investigadora.

Victoria Ignacia Vargas Canales es psicóloga clínica (Universidad de Santiago de Chile).