Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa

Enrique Chaux[1]
Berta Cecilia Daza[2]
Laura Vega[3]

Nel Noddings considera que el papel central de la escuela es cuidar y formar para el cuidado. Según ella, estos dos aspectos están completamente ligados porque para aprender a cuidar no solamente es necesario vivir la experiencia de cuidar, sino también la de ser cuidado. Es decir, la institución educativa no puede formar para el cuidado si no provee espacios para que los estudiantes cuiden y se sientan cuidados. Estos espacios son, para nosotros, las relaciones de cuidado. El objetivo de este capítulo es analizar el tipo de relaciones de cuidado que se necesitan en la formación de ciudadanos que puedan cuidar de manera competente y presentar la manera como pensamos que esta formación puede ocurrir en toda la institución educativa, ilustrando nuestras ideas con algunas experiencias prácticas que actualmente estamos ensayando en distintos contextos.

El cuidado[4] se construye en la interacción entre personas. Una interacción en la que se cuida requiere un intercambio constante de información en ambas direcciones, es decir, de una comunicación de doble vía. De esta forma, las personas involucradas buscan siempre comprender muy bien lo que el otro necesita antes de actuar y para ello preguntan, escuchan y observan con atención. Adicionalmente, se necesita estar dispuesto a expresar las propias necesidades, pensamientos y emociones, con tal de facilitar el entendimiento mutuo y la comunicación. Debido a esto, consideramos apropiado hablar de relaciones de cuidado más que del cuidado de las relaciones.

¿Qué significa cuidar?

---

[1] Profesor asistente e investigador en el Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, y el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Físico de la Universidad de los Andes con Maestría en Sistemas Cognitivos y Neuronales de la Universidad de Boston y Doctorado en Educación de la Universidad de Harvard. Cualquier correspondencia se puede dirigir al correo electrónico: echaux@uniandes.edu.co
[2] Psicóloga, con Maestría en Investigación Psico-social de la Universidad de los Andes. Consultora en temas de competencias ciudadanas y educación para la convivencia.
[3] Psicóloga, con Maestría en Investigación Psico-social de la Universidad de los Andes. Consultora en temas de competencias ciudadanas y educación para la convivencia.
[4] Las ideas desarrolladas aquí se fundamentan en el trabajo desarrollado por Nel Noddings (1992; 2002)

Cotidianamente usamos la palabra "cuidar" dentro de una gran diversidad de contextos y para referirnos a numerosos comportamientos. Sin embargo, el cuidado al que hacemos referencia en este capítulo, y en general al que se refiere la ética del cuidado, se diferencia en menor o mayor medida de algunas de las connotaciones tradicionales en las que se usa este concepto.

Desde la perspectiva de la ética del cuidado, cuidar *no* es:

- Evitarle esfuerzos a otros como protegerlos para que no tengan que enfrentarse a problemas o situaciones difíciles.
- Renunciar a nuestros propios intereses y necesidades a favor de los intereses y necesidades de otros.
- Utilizar sistemáticamente, en toda relación y momento, las expresiones tradicionales de afecto como abrazos, besos, etc.
- Ser indulgente, es decir, ignorar o disimular las faltas o injusticias propias o de los demás.
- Ser caritativo, es decir, brindar bienes o recursos sin establecer realmente una relación con quien los recibe.

Si bien en algunas ocasiones estas acciones pueden llevarse a cabo dentro del contexto de una relación de cuidado, no son en sí mismas relaciones de cuidado. De hecho, muchas veces estas acciones son realizadas de manera unilateral, sin haber establecido una comunicación clara con los otros.

Una relación se puede denominar relación de cuidado cuando:

1) Cada una de las partes involucradas siente y expresa un genuino interés por el bienestar de la otra. Este interés motiva a un cuestionamiento constante sobre las posibilidades que se tienen de mejorar la situación de la otra persona. Esto implica que no sólo se evita lastimar o afectar negativamente el bienestar de la otra persona, sino que se requiere de un comportamiento proactivo a favor del otro.

2) Se caracteriza por tener una comunicación abierta y bidireccional. Esta comunicación permite que la interacción con el otro se base en el conocimiento mutuo. De esta forma, cada persona sabe qué necesita y cómo se expresa el otro, sabe leer e interpretar sus señales y también sabe cuál es el comportamiento correcto para responder

adecuadamente a las mismas. Adicionalmente, en este ejercicio comunicativo, cada persona debe saber también cómo expresarse, cómo manifestar sus deseos o necesidades y cómo indagar cuando necesita más información para comprender mejor una situación. Cada persona tiene diferentes formas de expresarse y éstas varían dependiendo de las situaciones. Debido a esto, cuidar no puede equipararse a ser cariñoso todo el tiempo abrazando y haciendo mimos. De hecho, esto puede llegar a ser contraproducente si en realidad no se está atendiendo a las necesidades reales propias o las de la otra persona.

La comunicación bilateral es central en las relaciones de cuidado, inclusive en las primeras etapas de la vida. Al comienzo de la vida, la respuesta del receptor de cuidado consiste básicamente en señales que indican que recibió el cuidado y que retroalimentan al cuidador. Los bebés nacen con capacidad de aferrarse, con reacciones de orientación, sonrisas, balbuceo y, con una predisposición para reaccionar ante estímulos sociales, como por ejemplo, atención del adulto, sonrisas, contacto físico cuando lo toman en brazos. Es decir, emiten unas señales y luego responden a las acciones de cuidado y protección de la madre o cuidador de manera que este recibe retroalimentación sobre sus acciones y de esta manera ajusta su comportamiento.

3) Es recíproca. Cada uno de los involucrados hace un aporte a la relación y ambos son responsables de su formación y mantenimiento. Cada persona presta atención y responde a las señales del otro. En algunas ocasiones se es "cuidador" y en otras se es "cuidado", pero siempre se necesita prestar atención y responder. En las situaciones en que se es cuidador, se permanece atento a cualquier necesidad que la otra persona pueda manifestar y se realiza lo que se considere necesario para que esté mejor. En las situaciones en que se es cuidado, se expresan las necesidades o deseos y se responde a las acciones de cuidado de la otra persona. La reciprocidad es un elemento fundamental en las relaciones de cuidado. Por este motivo ser caritativo o misericordioso, comportamientos generalmente unidireccionales, no contribuye necesariamente a construir una relación de cuidado.

Ahora bien, hasta el momento al hablar de las relaciones de cuidado hemos hecho mayor énfasis en la búsqueda del bienestar del otro. Sin embargo, y debido a la reciprocidad que las caracteriza, ello no significa que el bienestar propio tenga menos importancia. En otras palabras, en una relación de cuidado cada una de las partes también está pendiente siempre de su propio bienestar y busca negociar sus intereses y necesidades

con aquellos de los demás. Renunciar a los propios intereses o ser indulgente cuando otros afectan el propio bienestar no facilita la construcción de una relación de cuidado.

¿Por qué son importantes las relaciones de cuidado?

Cuidar y ser cuidado es una *necesidad básica humana*. El sentirse recibido por otras personas y el saberse capaz de motivar la respuesta de otros frente a una necesidad propia son elementos centrales en la vida de cualquier individuo. Por este motivo, estas relaciones son una fuente primaria de *bienestar personal* ya que se siente el respaldo de otra persona y se cuenta con toda su atención y ayuda.

Adicionalmente, las relaciones de cuidado generan *confianza* en uno mismo y en los demás. Estas relaciones permiten apreciar cómo se es capaz de cuidar a otros y cómo los demás son personas confiables que cuidan de nosotros. Es decir, las relaciones de cuidado contribuyen a la construcción de confianza en una sociedad.

Finalmente, las relaciones de cuidado favorecen el desarrollo de diversas *competencias* necesarias para el comportamiento moral, entendido como las acciones que tienen la intención de beneficiar a otros o a la comunidad, o por lo menos no hacerles daño. En última instancia, las relaciones de cuidado facilitan la convivencia pacífica y constructiva en una sociedad.

La capacidad de cuidar es algo que no depende de eventos incomprensibles o inasequibles. Es una capacidad que puede adquirirse y aprenderse en la relación con otros, no debe olvidarse que las relaciones de cuidado son algo que se construye. A continuación describimos con mayor detalle cómo se construyen estas relaciones y cómo la educación, y específicamente la escuela, pueden favorecer el desarrollo de este tipo de relaciones.

¿Cuál es el origen de las relaciones de cuidado?

Para comprender mejor el origen de las relaciones de cuidado, consideramos que es fundamental remitirnos a la teoría de apego que ha sido muy exitosa en explicar el desarrollo de los vínculos afectivos. De acuerdo con Bowlby (1998) en los primeros años de vida se establece un lazo afectivo entre un niño y su madre o sustituto con base en las

necesidades de seguridad y exploración. Este vínculo puede comprenderse mejor en el contexto de la evolución de la especie ya que los bebés no podrían sobrevivir sin el cuidado de los adultos (Goldberg, 2000). En el transcurso de la evolución tanto los adultos como los niños han desarrollado ciertas predisposiciones que llevan a que ambos se comporten de manera tal que se preserve la especie: el niño busca seguridad y por ello tiende a mantener cercanía con el adulto; a su vez el adulto está atento a las señales de peligro del niño y realiza acciones para protegerlo. Es así como durante los primeros años de vida y mediante la interacción entre un niño y el adulto que lo cuida, quien generalmente es su madre, se forma el vínculo de apego.

Las características particulares de ese vínculo varían en función de las reacciones de la madre ante las demandas del niño: si la madre actúa de manera sensitiva y responsiva, el niño percibe apoyo, siente que puede confiar en ella y progresivamente desarrolla el vínculo afectivo denominado apego seguro. Si por el contrario la madre no está atenta, no responde de manera oportuna a las demandas del niño o lo hace irregularmente, el niño no siente apoyo y protección y en consecuencia establece un vínculo inseguro (Ainsworth, 1991). La sensitividad y reactividad de la madre se refieren a su habilidad y buena disposición para percibir, interpretar y reaccionar pronta y adecuadamente a las comunicaciones del niño expresadas a través de su conducta, sus expresiones emocionales y sus vocalizaciones (Ainsworth, Bell y Stayton, 1974, citados por Grossmann & Grossman, 1991). Desde la perspectiva del niño, la sensitividad o reactividad de la madre se vivencia como la disponibilidad de esta figura de apego en situaciones que en algún sentido son amenazantes. En los primeros años de vida la disponibilidad de la figura de apego es equivalente a su proximidad física. En forma progresiva y aproximadamente a partir de los 3 años, la cercanía se reemplaza por la representación mental de que la figura de apego está disponible cuando se le requiera. La disponibilidad se refiere entonces a la confianza en que la figura de apego le brindará protección y consuelo en situaciones que producen temor (Bowlby, 1993, 1997).

Los conceptos de sensitividad y reactividad de la madre en la teoría del apego son equivalentes a demostrar interés, preocupación y a responder adecuadamente para lograr el bienestar del otro en los planteamientos de las relaciones de cuidado; con base en este aspecto podríamos decir que estamos haciendo referencia a un mismo tipo de relaciones.

Sin embargo, las relaciones de apego tienen unas propiedades que no se dan en todas las relaciones interpersonales, incluidas las de cuidado. Un elemento fundamental en las relaciones de apego es que entre las dos personas se crea un vínculo afectivo muy fuerte de manera tal que la figura de apego no puede ser reemplazada por otra persona, cuando esta figura se aleja se genera un gran malestar que sólo se recupera con el reencuentro. Una relación de apego perdura en el tiempo y lograr establecerla requiere de interacciones continuadas. Podemos tener relaciones de cuidado con personas con las que apenas estamos interactuando, pero necesitaríamos mucho tiempo para establecer un vínculo de apego seguro. Sin embargo, es posible que una relación de cuidado pueda transformarse en una relación de apego si esa relación se mantiene por un período de tiempo y si genera un vínculo de afecto. Además, los vínculos de apego que las personas han establecido en sus vidas parecen afectar la calidad de sus relaciones de cuidado como lo explicamos en la siguiente sección.

Ahora bien, ¿todas las relaciones de cuidado deben tener un componente de cariño? Pensamos que la respuesta es no, pues esto implicaría que dejemos de lado las relaciones de cuidado con aquellas personas con las que no tenemos vínculos de afecto o que no son cercanas a nosotros.

¿Por qué son importantes las relaciones de apego y de cuidado en edad temprana?

De acuerdo con Bowlby (1989, 1993, 1997) el estilo de relación con la figura materna o su reemplazo es la base para las relaciones que se establecen a lo largo de la vida. La investigación ha confirmado que los niños o niñas que en su infancia establecieron relaciones de apego seguro tienen mayor probabilidad de establecer el mismo tipo de relaciones en la niñez (Main, Kaplan & Casidy, 1985), en la adolescencia (Saldarriaga, 2003; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000) y en la edad adulta (Hazan & Shaver, 1987; Vega, 2003). Asimismo se ha encontrado que las madres con un estilo de apego seguro establecen vínculos de apego seguros con sus hijos. Las características de las relaciones establecidas en edad temprana parecen jugar un papel crucial en la manera como una persona se relaciona con sí misma y con los otros en etapas posteriores (Carrillo et al., 2003).

Como mencionamos anteriormente, un requisito para establecer relaciones de apego seguras es que "el cuidador" sea sensible, receptivo y responsivo ante las demandas de quien es cuidado y ésta es una característica de las personas con estilo de apego seguro; es decir, podríamos plantear la hipótesis de que la capacidad para establecer relaciones de cuidado tiene su origen en las relaciones tempranas con la madre o su reemplazo: *las relaciones de apego seguro en edad temprana parecen ser la base para establecer relaciones de cuidado.*

¿Cómo influyen las relaciones de apego en edad temprana en la posibilidad de establecer relaciones de cuidado en etapas posteriores? Bowlby (1993, 1997, 1998) planteó que a partir de las relaciones con la figuras de apego el niño va construyendo representaciones mentales progresivamente más complejas sobre sí mismo, sobre su figura de apego y sobre el mundo social. Estas representaciones mentales, denominadas "modelos internos de trabajo" le ayudan al niño a percibir los hechos, prever el futuro y planear sus metas para satisfacer su necesidad de seguridad. Estas representaciones se convierten en una guía en el establecimiento de nuevas relaciones y en la manera de afrontar e interpretar las situaciones sociales a lo largo de la vida.

Un niño querido y atendido por sus padres se siente seguro pues percibe que la figura de apego está disponible, se interesa por él, lo cuida y le da apoyo para explorar. Bajo estas circunstancias el niño construye una representación positiva de sí mismo, se siente merecedor de atención y cariño, confía en sí mismo y en sus habilidades para lograr sus metas y para afrontar situaciones novedosas y retadoras (Bowlby, 1993; Feeney & Noller 1996; Mikulincer & Florian, 1998). Al mismo tiempo construye un modelo positivo de los demás y los percibe como personas confiables, bien intencionados, afectuosas, disponibles cuando se les requiera, y por lo tanto se orienta hacia la búsqueda de relaciones interpersonales, procura mantener un balance adecuado entre dependencia y autonomía, recurre y utiliza adecuadamente el apoyo de los demás (Bartholomew & Horowitz, 1991; Feeney & Noller, 1996).

¿Qué sucede con aquellas personas que no establecieron relaciones de cuidado o apego seguro en etapas tempranas? Inicialmente las afirmaciones de Bowlby hicieron pensar que los patrones de apego se mantenían prácticamente invariables a lo largo de la vida. Varias investigaciones así lo confirmaron a partir de comparaciones entre el estilo de

apego en la infancia y en diferentes etapas del desarrollo. Este planteamiento genera preocupación acerca de aquellas personas que por diversas circunstancias no establecieron un vínculo de apego seguro en edad temprana, pues supuestamente a estas personas les quedaría negada la posibilidad de establecer relaciones seguras, sensibles y responsivas ante los demás. Por fortuna algunos estudios han demostrado que el estilo de apego puede cambiar tanto de seguro a inseguro como a la inversa (Goldberg, 2000). Aunque aún no son suficientemente claros los mecanismos mediante los cuales ocurre este cambio, Goldberg señala que en los estudios en que se encontró cambio de apego inseguro a seguro esto ocurrió cuando las personas pudieron "describir los eventos y sentimientos de esa infancia (traumática o caótica) de manera coherente y valorar las relaciones íntimas" (pp. 51). Igualmente se han encontrado estos cambios en edad adulta como consecuencia de establecer vínculos de apego con personas de apego seguro (Fraley & Shaver, 1998; Feeney, 1998). A partir de la relación entre educadores y estudiantes es posible que establezcan relaciones de apego (Howes, 1999), dado que si el maestro es una persona que cuida, es decir, que es sensible y responsiva a las necesidades del niño o niña, entre ellos se establecerá una relación de apego segura. En este caso serían evidentes los beneficios para el estudiante tanto en su desarrollo personal como en sus relaciones con los demás.

¿Cómo contribuyen las relaciones de cuidado y el apego al desarrollo de las competencias ciudadanas?

Anteriormente mencionamos que una relación de cuidado puede transformarse en una relación de apego. Teniendo en cuenta que la investigación sobre la influencia de las relaciones de cuidado en distintos aspectos de la interacción con los demás es escasa, la literatura sobre apego puede proporcionarnos algunas luces sobre la conexión entre las relaciones de cuidado y las competencias ciudadanas. Los modelos internos de trabajo derivados de la relación de apego influyen sobre las estrategias que las personas utilizan para afrontar situaciones que amenazan su seguridad (Bowlby, 1998; Lopez & Brennan, 2000). Estas estrategias se refieren a la forma como se evalúa una situación (amenazante u hostil), los sesgos cognitivos que influyen sobre los procesos de atención, percepción, manejo de las reacciones emocionales y la flexibilidad cognitiva ante situaciones

novedosas. Lopez y Brennan (2000) afirman que existe evidencia para afirmar que los individuos con estrategias de apego inseguro, se comportan de manera diametralmente opuesta a los de apego seguro a nivel de relaciones interpersonales, reacciones afectivas y procesos cognitivos. Los de apego seguro son abiertos a las relaciones, confían en sí mismos y en los demás, controlan fácilmente sus emociones y manejan eficazmente las situaciones que alteran su seguridad. En el caso de los inseguros ocurre lo contrario.

A continuación ilustramos la relación entre las relaciones de apego y algunas de las competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

- Competencias emocionales: Las competencias emocionales hacen referencia a las *habilidades necesarias para identificar las emociones propias y de otros y para responder constructivamente frente a las mismas.*

  La empatía y el control de la rabia son ejemplos de competencias emocionales, y ambos son ejemplos también de las habilidades que se desarrollan en una relación de apego seguro. El establecimiento de relaciones de apego seguras requiere de una coordinación emocional en donde ambas partes permanecen atentas a las necesidades de la otra. Este es uno de los aspectos fundamentales de la sensibilidad y responsividad que caracteriza este estilo de relación y que facilita el desarrollo de la empatía (Weinfield et al., 1999). Adicionalmente, en las relaciones de apego seguro ambas partes no sólo se sienten cómodas con sus propias emociones sino que están en capacidad de compartir las de la otra persona de manera cálida. Esto facilita que las emociones negativas sean reconocidas con facilidad y manejadas de manera constructiva. (Magai, 1999; Feeney, 1999).

- Competencias cognitivas: Las competencias cognitivas hacen referencia a la *capacidad para realizar diversos procesos mentales fundamentales para el ejercicio ciudadano.*

  Dos ejemplos de competencias cognitivas son la toma de perspectiva y la interpretación de intenciones. En las relaciones de apego seguro, la coordinación que las caracteriza no sólo es emocional sino también cognitiva. Las personas de estilo de apego seguro se describen como personas de orientación interpersonal, ya

que continuamente están procurando comprender a los demás (Feeney, 1999). Este ejercicio cognitivo facilita el desarrollo de la toma de perspectiva. Ahora bien, las relaciones de apego seguras se basan en la confianza debido a que cada persona tiene la certeza de contar con la otra. De hecho, las personas de apego seguro se caracterizan por considerar que, en general, las personas son confiables y de buenas intenciones (Feeney, 1999) y que pueden contar con su apoyo cuando lo requieran (Daza, 2003). Por el contrario, relaciones inseguras crean desconfianza y poca certidumbre lo que deriva en dudas sobre la confiabilidad de los otros, su honestidad y los motivos que los llevan a actuar facilitando la formación del sesgo hostil (Feeney, 1999; Kobak, 1999; Magai, 1999)

- Competencias comunicativas: Las competencias comunicativas hacen referencia a las *habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con otras personas*.

  Las relaciones de apego seguro se caracterizan por un tipo de comunicación abierta. Este tipo de comunicación se compone de conversaciones fluidas, coherentes y estructuradas cuyas temáticas hacen referencia a temas importantes para las dos personas. La comunicación abierta es directa, permite expresar con libertad las necesidades o preocupaciones. En general, esta comunicación combina afirmaciones, requerimientos de información y largas pausas (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Kobak, 1999; Bretherton 1990; Kloth, Janssen, Kraaimaat & Brutten, 1998). Escuchar activamente y expresarse de manera asertiva son competencias comunicativas que se desarrollan en este tipo de comunicación y por ende, en las relaciones de apego seguro.

¿Qué responsabilidad tiene la institución educativa y el educador(a)?

La escuela y el aula son sitios privilegiados para la formación de relaciones de cuidado. Son espacios de formación donde los niños aprenden e incorporan nuevas estrategias y habilidades para relacionarse con otros (adultos y pares).

La institución educativa puede favorecer este tipo de relaciones ofreciendo espacios estimulantes para los niños, en donde tengan múltiples posibilidades de explorar y enfrentar diferentes retos. Estos retos deben ser exigentes pero alcanzables para los niños, esto facilita el máximo desarrollo de sus habilidades y permite aprovechar la interacción con los demás. En general, un aula que enfatice en el contexto social y en la interacción entre estudiantes facilita procesos de colaboración que pueden servir de andamiaje para que los estudiantes puedan desempeñarse en su zona de desarrollo próximo[5].

Ahora bien, se requiere de un adulto que permita que los niños se enfrenten solos a las situaciones de su vida cotidiana, pero que responda pronta y efectivamente en caso de que el niño solicite ayuda. Estas características promueven el desarrollo de la autonomía en los niños ya que establecen una balance entre la cercanía y la actividad de exploración (Bretherton, 1990). De otra parte, los hallazgos investigativos sobre la influencia del tipo de relaciones afectivas establecidas en edad temprana resaltan la importancia de atender el establecimiento de relaciones de cuidado desde los primeros años, es decir desde el pre-escolar. Noddings afirma que la meta más importante de la escuela debe ser que los estudiantes se sientan queridos, atendidos en sus necesidades pues de esta manera podrán llegar a ser personas que cuidan a los demás.

Tanto desde la perspectiva del apego como de las relaciones de cuidado la experiencia personal es indispensable para establecer el mismo tipo de relaciones con otras personas. Cabe entonces el cuestionamiento sobre lo que podría hacer un educador que no ha tenido esa vivencia y que por lo tanto tendría dificultad para establecer relaciones de cuidado con sus estudiantes. Creemos que un primer paso sería reflexionar acerca de las relaciones de cuidado para comprender su importancia al igual que su responsabilidad como educador en este aspecto. En segundo lugar, el educador puede revisar y evaluar cómo son sus relaciones con los estudiantes, buscando identificar tanto aspectos valiosos que pueda reforzar como deficiencias que deba mejorar. En esta evaluación es conveniente tener algunos criterios que le sirvan de guía acerca de lo que significa establecer relaciones de cuidado. Además, la colaboración de otros docentes que estén dispuestos a observar sus

[5] La zona de desarrollo próximo es un concepto planteado por Vygotsky que hace referencia al rango de tareas que un niño no puede realizar solo, pero que puede llevar a cabo satisfactoriamente con la ayuda de un adulto o de compañeros más hábiles. El andamiaje es el soporte que el contexto social (adultos o pares) le puede dar para que logre desempeñarse en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1980).

clases y a dar retroalimentación constructiva sobre estos aspectos puede ser también muy valiosa. En tercer lugar, el educador puede aprovechar las experiencias de otros y las propuestas sobre herramientas educativas que contribuyen al establecimiento de relaciones de cuidado en el aula.En el resto del documento revisaremos algunos ejemplos de estas estrategias.

¿Cómo se pueden construir relaciones de cuidado en el aula y en la institución educativa?

Si realmente queremos que los estudiantes sean ciudadanos que cuiden de sí mismos y de los demás, debemos esforzarnos porque la institución educativa presente muchas oportunidades para la vivencia de relaciones de cuidado. Aquí, como en gran parte de lo que realmente se aprende en la vida, se trata de aprender haciendo. Es decir, la mejor manera de aprender a cuidar es por medio experiencias en relaciones de cuidado, teniendo muchas oportunidades para cuidar y para sentirse cuidado. La institución educativa es un espacio ideal para que se den esas experiencias.

A continuación presentamos varias ideas sobre cómo desarrollar relaciones de cuidado en el aula y en la institución educativa. Algunas de ellas son basadas en innovaciones que estamos llevando a cabo, otras todavía están solamente en el diseño. Queremos con estos ejemplos ilustrar mejor cómo pensamos que se puede llevar a cabo este tipo de trabajo y, especialmente, que sirvan de inspiración para que otros decidan llevar a cabo experiencias innovadoras de construcción de relaciones de cuidado en el aula y en la institución educativa.

a. Relaciones de cuidado en el aula

Estamos convencidos de que la formación ciudadana es función de todos los docentes y de toda la institución educativa. En particular, los docentes de todas las áreas académicas pueden contribuir al establecimiento de relaciones de cuidado en sus aulas[6]. A continuación presentamos cuatro maneras como pensamos que esto puede ocurrir en el aula de cualquiera de las áreas académicas: 1) Construcción colectiva de normas y acuerdos; 2)

[6] Este principio de transversalidad también ha servido de inspiración para nuestra propuesta sobre la formación de formación de las competencias ciudadanas.

Prevención de la agresión y del matoneo; 3) Estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado; y 4) Evaluación cuidadosa del desempeño de los estudiantes

1) Construcción colectiva de normas y acuerdos[7]

En todas las clases de todas las áreas hay normas que regulan las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Es usual que haya normas implícitas o explícitas sobre el uso de la palabra, por ejemplo. Adicionalmente, es muy frecuente que la clase tenga que llegar a acuerdos sobre proyectos académicos o sobre cómo resolver un problema común. Nuestra propuesta es que tanto las normas y acuerdos que se decidan, como el proceso mismo de construcción de esas normas y acuerdos, favorezcan el establecimiento de relaciones de cuidado.

Algunas normas y acuerdos pueden contribuir más que otras al establecimiento de relaciones de cuidado. Por ejemplo, las normas sobre escucharse mutuamente cuando hay discusiones en grupo, respetar las opiniones diversas a pesar de no compartirlas y criticar los argumentos pero nunca las personas, hacen más probable que cada uno se preocupe por respetar y tomar en serio a sus compañeros y que todos se sientan tenidos en cuenta y valorados. Es decir, que todos puedan cuidar y sentirse cuidados durante las discusiones de grupo, así como durante cualquier otra actividad de aula, como por ejemplo en la realización de proyectos o competencias.

Las normas y los acuerdos contribuyen al cuidado en el aula, especialmente, cuando los estudiantes mismos han participado en su definición. Si las normas y los acuerdos han sido previamente definidos por otros (sean adultos u otros estudiantes), es muy probable que los estudiantes no se apropien de ellas y las consideren externas e impuestas. En cambio, si ellos mismos han participado en su construcción, es más probable que comprendan su sentido y relevancia, y que estén comprometidos con su cumplimiento, tanto por parte de ellos como de sus compañeros. De manera similar, para evitar el riesgo de que todo este esfuerzo se pierda ante el primer incumplimiento de un acuerdo o transgresión de una norma, es fundamental que todos participen también en la definición

[7] Andrés Molano y Luis Alberto Cendales, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes, están llevando a cabo actualmente innovaciones e investigaciones sobre este tema en un colegio privado de estrato bajo de Bogotá y un colegio público de Tunja, respectivamente. En ambos casos, el asesor es Enrique Chaux.

sobre qué hacer (sanciones, acciones reparadoras, nuevos acuerdos, etc.) ante incumplimientos y transgresiones.

La construcción colectiva de normas y acuerdos es uno de los componentes centrales de la propuesta de Comunidad Justa de Kohlberg (Kohlberg, Power & Higgins, 1989). La idea es que cuando todos participan democráticamente en la construcción de las normas y acuerdos que regulan la interacción en el grupo, a su vez están construyendo un sentido de responsabilidad compartida y de comunidad. Este sentido de comunidad puede verse reflejado en que cada uno se preocupe por la comunidad y actúe en favor de ella, y que sienta que la comunidad se preocupa y actúa en favor de él o ella. Es decir, de nuevo experimenta cuidar y sentirse cuidado, pero esta vez por una entidad más amplia y general: la comunidad, compuesta en este caso por los estudiantes y profesores de su aula (Power & Makogon, 1995).

Estas discusiones y construcción de acuerdos no solamente son factibles de llevar a cabo en cualquier clase, sino que contribuyen a mejorar el ambiente de aprendizaje de cualquier área. En últimas, el tiempo dedicado a esto es una inversión que termina generando muchísimos beneficios tanto en términos de formación académica como de formación ciudadana.

2) Prevención del matoneo, el acoso y la intimidación

El matoneo se refiere a esas relaciones en las que una o varias personas constantemente y durante un período prolongado maltratan, intimidan o acosan a otra persona que usualmente es más débil o tiene menos poder. Es lo que los estudiantes muchas veces conocen como que “se la tiene montada” o “velada”. Estas relaciones de matoneo ocurren prácticamente en todos los contextos sociales y sólo hasta hace poco estamos siendo concientes de las consecuencias tan negativas que tiene. Varias investigaciones como por ejemplo aquellas adelantadas por Dan Olweus (1999) han mostrado que quienes sufren el matoneo tienen más riesgo de depresión e inclusive suicidio más tarde en la vida. En otros casos, las víctimas de matoneo terminan vengándose violentamente de quienes los matonearon, como es el caso de varias de la matanzas que han ocurrido recientemente en colegios de los Estados Unidos y Alemania. Por otro lado, las investigaciones también han

encontrado que quieres ejercen el matoneo tienen mayor riesgo de cometer crímenes más tarde en la vida.

Académicamente, el matoneo también tiene consecuencias muy negativas. Por ejemplo, es muy común que las víctimas del matoneo no participen en clase, que no expresen sus dudas e inquietudes por miedo a que se burlen de lo que digan e inclusive, que no quieran regresar al colegio. Esto ocurre en todas las áreas académicas. En resumen, el matoneo no es un comportamiento inofensivo como se creía antes, sino que tiene graves repercusiones. Es fundamental que toda la institución educativa reconozca esto y que participe en su prevención y control.

El matoneo ocurre frecuentemente en el aula de clase. Es común que uno o varios estudiantes con frecuencia maltraten física o psicológicamente a alguno de sus compañeros o compañeras, por ejemplo burlándose de su comportamiento o de sus características físicas. Además, es muy común que los profesores no se den cuenta de que esto suceda en sus clases. Algunos estudios han encontrado que cerca del 80% de los casos de matoneo ocurren sin que los profesores se den cuenta. Por esta razón es fundamental vincular a los demás compañeros, quienes sí se dan cuenta de lo que pasa. Frecuentemente los compañeros son observadores pasivos de estos actos de matoneo aunque afirman que preferirían actuar para evitar que maltraten a sus compañeros. Probablemente no intervienen porque no saben cómo hacerlo o porque les podría traer repercusiones negativas. En otros casos, son los mismos profesores quienes matonean a alguno o varios de sus estudiantes.

Las relaciones de cuidado que se promuevan en el aula deben ayudar a prevenir el matoneo. El cuidado de todos en el aula debe incluir un cuidado especial por quienes están en condición de vulnerabilidad, entre los que se encuentran las víctimas de matoneo. Esto no quiere decir que necesariamente tengan que volverse amigos de las víctimas de matoneo, pero que sí estén dispuestos a actuar para frenar estas situaciones. Para esto es fundamental que tanto los docentes como los estudiantes reconozcan la gravedad del matoneo, sepan identificarlo y que establezcan reglas claras sobre cómo actuar cuando ocurre. Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender formas para frenar asertivamente (sin agresión) a quienes lo ejercen y para apoyar emocionalmente a las víctimas. También pueden aprender a rechazar el comportamiento de matoneo porque es común que quienes lo ejercen lo hagan

como una forma para ganar popularidad en sus grupos. Por su parte, es importante que los docentes reflexionen sobre qué tanto su comportamiento puede estar contribuyendo a que los estudiantes se sientan maltratados, por ejemplo al burlarse de algún estudiante, y hacer todo lo posible por evitar que esto suceda.

Lo ideal es que toda la institución educativa esté involucrada en el propósito de prevenir o frenar el matoneo. En cualquier caso, cada docente puede contribuir desde su propia aula. Al hacerlo, estarán evitando abusos, exclusiones, discriminaciones y maltratos en las vidas cotidianas de los estudiantes y estarán evitando riesgos muy graves para el futuro. Y, de nuevo, pueden estar simultáneamente contribuyendo a mejorar el ambiente académico del aula.

Raúl Alvarado ha liderado un proceso muy valioso de prevención del matoneo en el Colegio los Nogales de Bogotá. Mientras realizaba la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes, con la asesoría de Enrique Chaux, diseño, implementó y evaluó una intervención en la que participaron todos los profesores de los estudiantes de quinto de primaria. Durante dos bimestres, cada semana un profesor realizaba diversas actividades en clase y los demás profesores recordaban y ponían en práctica lo aprendido en las otras clases. La evaluación mostró que los estudiantes ahora están más dispuestos a actuar asertivamente para frenar el matoneo porque comprendieron que al no hacer nada estaban siendo cómplices de algo que no querían (Alvarado, 2003). En últimas, la intervención llevó a que los estudiantes se preocuparan más por cuidar a sus compañeros.

3) Estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado

Algunas estrategias pedagógicas favorecen más que otras la construcción de relaciones de cuidado. El aprendizaje cooperativo es una de ellas, en la cual los estudiantes se apoyan mutuamente en su proceso de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupos pequeños, usualmente de 3 o 4 estudiantes, y cada uno busca comprender los temas y resolver problemas ayudando y siendo ayudado por sus compañeros de grupo, es decir, construyendo relaciones de cuidado en el grupo. Diversos estudios realizados en nuestro país y en otros contextos han mostrado que el aprendizaje cooperativo no solamente contribuye a desarrollar relaciones más solidarias e incluyentes, sino que puede generar

mejores aprendizajes académicos (Alarcón, 2004; Battistich, Solomon & Delucchi, 1993; Deutsch, 1993).

El aprendizaje cooperativo favorece tanto a quienes se les facilita el aprendizaje de ciertos temas como a quienes les cuesta más trabajo ese aprendizaje. Los primeros consolidan mejor su comprensión de los temas si tienen que explicarlos y ayudar a otros a que los comprendan. Los segundos se sienten más tranquilos para mostrar sus dudas, aclarar confusiones y hacer preguntas. El trabajo cooperativo promueve un alto nivel de interacción social que usualmente favorece sustancialmente el aprendizaje (Vygotsky, 1980). Además, los docentes se pueden concentrar mejor en ayudar a quienes más lo necesitan y en resolver las dudas que no han podido aclarar en los grupos.

Todo esto ocurre en un ambiente de clase de colaboración y solidaridad que contrasta sustancialmente con el ambiente de competencia presente en muchas aulas e instituciones educativas. Este ambiente permite además que las personas se escuchen mejor y se sientan más responsables de lo que le sucede a los demás. Así mismo, el aprendizaje cooperativo frecuentemente favorece el establecimiento de nuevas relaciones y la integración de los estudiantes que con frecuencia son excluidos.

Durante un año, Jacqueline Alarcón llevó a cabo un estudio sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en su clase de matemáticas de octavo grado en el Colegio los Nogales. En un curso implementó el trabajo cooperativo mientras que en el otro el trabajo fue individual. Al final del año, encontró que los estudiantes de la clase en la que implementó el trabajo cooperativo tuvieron mejores promedios ante los mismos exámenes que el grupo de trabajo individual. Adicionalmente, encontró que los estudiantes del grupo cooperativo mejoraron significativamente su capacidad para escucharse mutuamente, su responsabilidad y disminuyeron su nivel de agresión, mientras que el grupo de trabajo individual solamente mejoró en su responsabilidad (Alarcón, 1994; en prensa). Es decir, el aprendizaje cooperativo contribuyó en la construcción de mejores relaciones en el aula al mismo tiempo que contribuyó a mejorar el aprendizaje de las matemáticas.

Aunque el trabajo en grupos cooperativos no es una fórmula mágica y, de hecho hay que tener muy en cuenta diversos aspectos, como por ejemplo cómo armar los grupos (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), es un buen ejemplo de una estrategia pedagógica que usualmente termina favoreciendo tanto el aprendizaje académico como la construcción de

relaciones de cuidado en el aula. Este tipo de estrategias pedagógicas que integran lo académico con la formación para la convivencia, el cuidado y la ciudadanía en general, es justamente lo que pensamos que deben buscar las innovaciones pedagógicas en este campo[8].

4) Evaluación cuidadosa del desempeño de los estudiantes

La evaluación que los estudiantes reciben sobre sus trabajos y su desempeño puede tener un enorme impacto en su formación académica y ciudadana. Desafortunadamente este impacto muchas veces es negativo. Frecuentemente la evaluación que llevan a cabo los docentes afecta la autoestima de sus estudiantes y la valoración que tienen de sus propias capacidades. Inclusive puede afectar negativamente las relaciones entre los estudiantes y el docente y el ambiente de clase en general. Esto sucede incluso cuando los docentes tienen las mejores intenciones. Por esta razón es fundamental ser muy cuidadosos en la manera como se evalúa a los estudiantes.

Preocuparse por cómo se pueden sentir los estudiantes con las evaluaciones no quiere decir que la evaluación deba ser siempre positiva. Es fundamental para la formación académica mostrar los errores o limitaciones que puedan tener los trabajos y desempeños de los estudiantes. Sin embargo, esto debe realizarse con mucho tacto para que la evaluación pueda apoyar el aprendizaje sin que los estudiantes se sientan cuestionados en lo que son como personas. En otras palabras, la manera como se lleve a cabo la evaluación puede contribuir a consolidar o a deteriorar las relaciones de cuidado.

En el fondo, todos somos vulnerables. La identidad (es decir, la manera como nos definimos a nosotros mismos), la seguridad y la confianza que tenemos en nosotros pueden verse afectadas fácilmente cuando se cuestiona lo que hacemos. Sin embargo, esto depende de cómo sea ese cuestionamiento. Por ejemplo, es distinto lo que escuchamos cuando nos dicen "esto está mal" que cuando nos dicen "esto podría estar mejor". Académicamente el mensaje es el mismo. En ambos casos se está mostrando que el desempeño no es el esperado. Sin embargo, en términos de identidad el mensaje es muy distinto. En el primer caso podemos llegar a pensar que lo que se nos está diciendo es que somos incompetentes.

[8] Otros ejemplos, para cada una de las áreas académicas, pueden ser consultados en el libro *Formación en Competencias Ciudadanas: Una propuesta integral* editado por Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velásquez y que actualmente se encuentra en la etapa de edición final.

En cambio, en el segundo caso el mensaje es que somos capaces de lograr algo mejor. Es más probable que un estudiante que reciba el segundo mensaje desarrolle más confianza en sus propias capacidades y esté más motivado a hacerlo mejor la próxima vez. Además, el primer mensaje puede ser terminar siendo ignorado y puede afectar la relación con el docente.

Otra manera de lograr el balance entre retroalimentación académica y relaciones de cuidado es resaltando tanto lo positivo como lo que podría mejorar. Esto no es sencillo de realizar. Usualmente es más fácil y más común identificar lo que no está bien. Sin embargo, al solamente señalar las fallas, los estudiantes pueden llegar a creer que todo lo que hacen está mal y pueden desmotivarse frente al aprendizaje o rechazar toda la retroalimentación que reciben. Además, el aprendizaje de las áreas académicas puede verse favorecido si los estudiantes tienen la oportunidad de identificar tanto los desempeños que están alcanzando como los que todavía no han logrado. La auto-evaluación, la definición de los criterios de evaluación por medio de acuerdos entre los estudiantes y los docentes y otros métodos alternativos de evaluación pueden también contribuir a crear un clima de respeto y cuidado como lo ha mostrado Marc Jané[9] en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de los Andes (Jané, en prensa).

En resumen, en todas las áreas académicas la forma como se lleve a cabo la evaluación de los estudiantes puede contribuir, o no, a la construcción de relaciones de cuidado, lo cual es fundamental tanto para la formación académica como para la formación ciudadana.

b. Relaciones de cuidado en la institución y por fuera de ella

La institución educativa, como un todo, es también un espacio ideal para la construcción de relaciones de cuidado. La escuela es una pequeña sociedad en la presentan cotidianamente múltiples oportunidades para cuidar y ser cuidados. Sin embargo, estas oportunidades usualmente se pierden si no se hace nada por aprovecharlas.

Nel Noddings (1992) ha señalado que la interacción entre los estudiantes mayores y los estudiantes menores en la institución educativa constituye una de esas oportunidades

[9] Esta investigación fue realizada, bajo la dirección de Claudia Ordoñez, como parte de su tesis en la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes.

para experimentar tanto cuidar como sentirse cuidado. Este principio ha servido de inspiración para diversos proyectos, entre los que se encuentra el que están adelantando varios docentes en el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo bajo el liderazgo del rector Gabriel Benavides[10]. En este colegio católico, la mayoría de los estudiantes son de estrato socio-económico bajo. Muchos tienen problemas de desnutrición. El proyecto del rector Benavides busca que los estudiantes de grados octavo y noveno se relacionen con los de primero y segundo grado alrededor de temas de nutrición.

Bajo la supervisión de las docentes, tanto las de los estudiantes de primaria como las de biología de los grados avanzados, cada estudiante de octavo o noveno se relaciona con un estudiante de primero o segundo, respectivamente. La primera fase de la relación es realmente una investigación en la que los estudiantes mayores buscan conocer cómo se alimentan los estudiantes menores haciéndoles entrevistas y acompañándolos en momentos específicos como los recreos. Simultáneamente, en sus clases de biología estudian el tema de nutrición y utilizan lo que aprenden para comprender qué tan buena es la alimentación de los estudiantes que acompañan. Luego hacen un análisis matemático sobre cuánto cuestan los alimentos que consumen los pequeños y lo comparan con lo que podría ser una dieta nutritiva y balanceada. En la siguiente fase del proyecto, los estudiantes presentan sus resultados a los padres y madres de familia y hacen sugerencias sobre cómo podrían mejorar la alimentación de sus hijos sin aumentar los costos. Allí también buscan comprender las dificultades que podrían tener los padres y madres para proveer esa alimentación y entre todos buscarían alternativas para superar esas dificultades.

Este es un ejemplo de un proyecto institucional que promueve experiencias de cuidado a través de relaciones de cuidado. No es caridad dado que se busca que todo ocurra como parte de relaciones de cuidado entre los estudiantes mayores y los menores y, además, porque los estudiantes mayores no hacen campañas por recoger dinero o comida para los menores. Tampoco actúan unilateralmente por los otros. En cambio, antes de intervenir, establecen una comunicación cercana con los menores y llevan a cabo una investigación con ellos, y al final se limitan a dar sugerencias y apoyo, no a imponer soluciones. Tanto para los estudiantes mayores como para los menores, el proyecto

[10] Esta innovación e investigación hace parte de su tesis en la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes y cuenta con la dirección de Enrique Chaux.

representa una experiencia de cuidado a través de la construcción de relaciones de cuidado. Y todo ocurre alrededor del aprendizaje de un tema académico.

Conclusión

En este capítulo, hemos querido aclarar algunas ideas sobre lo que son las relaciones de cuidado y sobre cómo se desarrolla la capacidad para cuidar. Hemos hecho especial énfasis en las innovaciones pedagógicas y proyectos que se pueden realizar desde el aula y la institución educativa y que pueden contribuir al mismo tiempo al aprendizaje académico y al desarrollo de relaciones de cuidado. Tal como lo menciona Noddings (1992), lo académico cobra todo el sentido para los estudiantes cuando se relaciona con preguntas auténticas sobre el cuidado. El reto es aprovechar las múltiples oportunidades que brinda el aula -y la institución educativa en general- para promover relaciones de cuidado y, simultáneamente, darle más significado al aprendizaje académico.

Referencias

Ainsworth, M. D. S. (1991).Attachment and other affectional bonds across de life cycle. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Harris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 75-93). Nueva York: Routledge.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. En M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). Cambridge: Cambridge University Press.

Alarcón, J. (2004). *Trabajo cooperativo con alumnos de octavo grado. Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del trabajo cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas del colegio Los Nogales.* Tesis para optar por el título de Magíster en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.

Alarcón, J. (en prensa). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del trabajo cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. *Revista EMA.*

Alvarado, R. (2004). *Intervención integral para prevenir el matoneo en una institución escolar.* Tesis para optar por el título de Magíster en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.

Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 226-244.

Battistich, V.; Solomon, D. & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal, 94*, 19-32.

Bowlby, J. (1989). *Una Base segura.* Barcelona: Paidos.

Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva.* Barcelona: Paidos.

Bowlby, J. (1997). *La pérdida afectiva.* Barcelona: Paidos.

Bowlby, J. (1998). *El apego.* Barcelona: Paidos.

Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: their role in attachment relationships. En R. Thompson (Ed.), Socioemotional Development. *Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 57-113.

Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Castro, J., Díaz, K. Pardo, M. E. (2004). *Estilos de apego adolescente y autoconcepto: Un estudio exploratorio en una muestra colombiana*. Poster presentado en el Biennial Meeting for SRA.Baltimore, Maryland (E.U.). Marzo, 2004

Daza, B.C. (2003). *Relación entre vínculo de apego, desempeño universitario y competencia psicosocial en jóvenes de Bogotá*. Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología. Bogotá, Junio de 2003.

Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist, 48,* 510-517.

Feeney, J. A. (1998). Adult attachment and relationship-centered anxiety: responses to physical and emotional distancing. En J. A. Simpson y W. S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships*. New York: The Guilford Press.

Feeney, J. A. (1999). Adult romantic attachment and couple relationships. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press.

Feeney, J., & Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Fraley, R.C. & Shaver, P.R. (1988). Airport separations: a naturalistic study of adult attachment dynamics in separating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1198-1212.

Goldberg, S. (2000). *Attachment and development.* London: Arnold, Hodder Headline Group.

Grossman, K. E., & Grossman, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspectives. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114). Nueva York: Routledge.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press.

Jané, M. (en prensa). Métodos alternativos de evaluación en la formación de arquitectos de la Universidad de los Andes. *Revista de Estudios Sociales.*

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kobak, R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press.

Kolhberg L., Power F.C., Higgins A. (1989). *La Educación Moral según Lawrence Kolhberg*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Lopez, F. G. & Brennan, K. A. (2000). Dynamic Processes Underlying Adult Attachment Organization: Toward an Attachment Theoretical Perspective on the Healthy and Effective Self. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 283-300.

Magai, C. (1999). Affect, imagery and attachment: working models of interpersonal affect and the socialization of emotion. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherton & E. Waters. (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2, Número de serie 209), 66-104.

Mikulincer, M., & Florian, V. (1998). The relationships between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. En J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 143-165). Nueva York: The Guilford Press.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible!. Serie Guías # 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Noddings, N. (1992). *The challenge of care in schools: An alternative approach to education*. N.Y: Teachers College Press

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. N.Y: Teachers College Press

Power, F.C., & Makogon, T. A. (1995) The Just Community Approach to Care. *Journal for Just and Caring Education. Vol. 2,* pp. 9-24.

Saldarriaga, L. M. (2003). Vínculo *de apego y relaciones de amistad en la adolescencia*. Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología. Bogotá, Junio de 2003

Vega, L. (2003). *Relación entre el apego y las relaciones románticas en la juventud*. Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología. Bogotá, Junio de 2003

Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development, 71*, 684-689.

Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egekand, B. & Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press.