

DEPARTAMENT DE TEORIA DE L'EDUCACIÓ

LA EDUCACIÓN Y LA ÉTICA DEL CUIDADO EN EL
PENSAMIENTO DE NEL NODDINGS

VICTORIA VÁZQUEZ VERDERA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2009

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 16 de juliol de 2009 davant un tribunal format per:

- Dra. Pilar Aznar Minguet
- Dra. M^a Rosa Buxarrais Estrada
- Dr. Gonzalo Jover Olmeda
- Dra. María Novo Villaverde
- Dra. Paz Cánovas Leonhardt

Va ser dirigida per:

Dr. Juan Escámez Sánchez

Dra. Rafaela García López

©Copyright: Servei de Publicacions
Victoria Vázquez Verdera

Dipòsit legal: V-825-2010

I.S.B.N.: 978-84-370-7586-0

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Teoría de la Educación



TESIS DOCTORAL

**La educación y la ética del cuidado en el
pensamiento de Nel Noddings.**

Doctoranda
Victoria Vázquez Verdera

Directores

Dr. Juan Escámez Sánchez
Dra. Rafaela García López

Valencia, 2009

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas me han ayudado en el camino hacia la elaboración de este producto del trabajo y deseo de aprender. Además del apoyo institucional dado a través de una beca de Formación de Personal Universitario, muchas personas han facilitado la elaboración de esta tesis doctoral. Por eso, siento la necesidad de agradecerles su contribución.

En primer lugar, quiero agradecer al Dr. Juan Escámez Sánchez -al que siempre he admirado profundamente-, además de la corrección minuciosa del texto, su coherencia personal y sus conversaciones y narraciones siempre estimulantes. Sin duda, tiene una habilidad especial para dirigir tesis, y buena prueba de ello son las más de treinta tesis doctorales presentadas bajo su supervisión. De él, la Dra. Rafaela García López y el Dr. Cruz Pérez Pérez he aprendido mucho. Ellos me han apoyado en momentos difíciles y me ayudan en mi promoción profesional. También me siento muy arropada por el profesorado y personal administrativo del Departamento de Teoría de la Educación. Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación que muestran su interés y amabilidad, incluidos el profesorado, el alumnado y el personal de la limpieza; y también, al personal de biblioteca por todos los servicios prestados.

La semilla de la que nace esta tesis doctoral se ha ido fraguando gracias a distintas experiencias y personas que han contribuido, de una u otra manera, a nutrir el entretejido de la misma. Gracias a muchos de los profesores y profesoras de la Universidad de Valencia pude disfrutar con sus clases magistrales y descubrir que, en el mundo académico, también

se podía aprender la pasión por la educación. Gracias a los profesores Rob Nelson y Sarane Boocock de la Universidad de Rutgers aprendí, en buena medida, a escribir y a reflexionar sobre las diversidades individuales y culturales. Gracias a Rosa Nidia Buenfil de la Universidad Nacional Autónoma de México ensayé, por primera vez, lo que es redactar un trabajo de investigación de más de cien páginas. Gracias al profesorado del Institut Universitari de la Dona me acerque al conocimiento elaborado por la teoría feminista. Gracias a las reflexiones de Nancy Fraser compartidas conmigo y al envío de varias de sus publicaciones, y también a las ponencias pronunciadas por María Novo y María Rosa Buxarrais en el Congreso “Educación , género y políticas de igualdad”, pude inspirarme y nutrir mis inquietudes intelectuales por el objeto de estudio de esta tesis. También quiero expresar mi agradecimiento a la profesora de la Universidad de Cambridge, Madeleine Arnot, por su acogida y por ayudarme a vincular las cuestiones de género y ciudadanía en el ámbito de la educación.

Y por último, quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que quiero y que me han enseñado lo que significa el cuidado. Gracias a mis padres, mi hermana y mis amigos por su apoyo y comprensión en relación al tiempo que me he visto obligada a negarles. A mi marido, Vicente, interlocutor intelectual y compañero de vida: por el cuidado que me regala.

ÍNDICE

O.- INTRODUCCIÓN	15
Justificación de la elección del tema de la tesis	15
¿Por qué hemos elegido este objeto de tesis?	17
¿Por qué hemos elegido a esta autora?	20
Tradición feminista en la que se sitúa la autora	23
¿Por qué la defensa de esta tesis?	28
Los objetivos de la tesis	29
La metodología para la elaboración de la tesis	29
La metodología desde el punto de vista técnico	29
La metodología desde el punto de vista práctico	33
La estructura de la tesis	34
La lógica de los capítulos de la tesis	34
Capítulo 1.- LA ÉTICA DEL CUIDADO EN EL PENSAMIENTO DE NEL NODDINGS	37
1.1.- La ética del cuidado se justifica en la necesidad ontológica de cuidar y ser cuidado	39
1.1.1.- La ética del cuidado no se justifica con la aplicación de ciertos principios prescriptivos.	39
1.1.2.- La ética del cuidado se justifica en el deseo universal de ser cuidado	41
1.1.3.- La concepción ontológica del cuidado	43
1.1.4.- La respuesta de cuidado surge en respuesta a las necesidades del otro	46

1.1.5.- La respuesta afectiva en el encuentro con del otro	47
1.1.6.- La respuesta a las necesidades del otro se siente como obligación	50
1.1.7. La motivación para actuar moralmente viene del ideal ético	51
1.2.-La ética del cuidado celebra y valora lo femenino	54
1.2.1.- La ética del cuidado es considerada femenina	54
1.2.2.- La ética del cuidado valora lo cotidiano	56
1.2.3.- La dicotomización y jerarquización entre lo masculino y lo femenino	59
1.2.4.- La ética del cuidado supone el reconocimiento de una voz diferente a la masculina	63
1.2.5.- La ética del cuidado no es la única ética feminista	65
1.2.6.- La ética del cuidado ha de ser aprendida por varones y por mujeres	66
1.3.- La ética del cuidado implica la existencia de un vínculo afectivo	67
1.3.1.- Las emociones universales son las razones para la acción moral	67
1.3.2.- Las personas somos seres en relación y conexión con otros	69
1.3.3.- La ética del cuidado requiere de una relación cara a cara, ¿o no?	72
1.3.4.- La importancia de desarrollar relaciones de cuidado	74
1.3.5.- La ética del cuidado es una ética relacional	76
1.4.- Elementos que identifican las relaciones de cuidado	80
1.4.1.- Análisis fenomenológico de las relaciones de cuidado	80
1.4.2.- “Engrossment” o atención receptiva y “motivational displacement” en las relaciones de cuidado	81
1.4.3.- Más allá de la empatía: “engrossment”	83
1.4.4.- Cambiar el marco de referencia: “motivational displacement”	85

1.4.5.- El reconocimiento del cuidado por parte de quien lo recibe	86
1.5. La reciprocidad en las relaciones de cuidado	88
1.5.1.- La reciprocidad que plantea Noddings no es de tipo contractual	88
1.5.2.- La primera forma de reciprocidad acontece en las relaciones madre-bebé	90
1.5.3.- La reciprocidad desde el punto de vista de quien cuida o “the one-caring”	91
1.5.4.- La reciprocidad desde el punto de vista de quien recibe el cuidado o “the cared-for”	92
1.5.5.- La posibilidad de alternancia entre “the one-caring” y “the cared-for”	94
1.6.- A modo de resumen	95
Capítulo 2.- LA EDUCACIÓN PARA LA PRÁCTICA DEL CUIDADO EN EL PENSAMIENTO DE NEL NODDINGS	97
2.1.- El principal fin de la educación es cultivar las relaciones de cuidado.	99
2.1.1.- El proceso educativo implica la existencia de un proyecto axiológico	99
2.1.2.- La necesidad de incluir el discurso sobre los fines de la educación	100
2.1.3.- El principal fin de toda educación debe ser el cultivo del ideal ético	102
2.1.4.- El cultivo de las relaciones de cuidado y su relación con la felicidad	105
2.1.5.- La felicidad en lo personal y ocupacional	107
2.2.- Una educación centrada en la práctica del cuidado.	111
2.2.1.- Crítica a la escolarización tradicional	111

2.2.2.- El modelo educativo de Noddings privilegia lo relacional	114
2.2.3.- La propuesta curricular de Noddings se organiza en torno a los centros de cuidado	116
2.2.4.- La educación no ha de ser idéntica para todos	118
2.3.- La propuesta curricular de Noddings	124
2.3.1.- El cuidado por sí mismo/a	126
2.3.2.- El cuidado por las relaciones en el círculo cercano	129
2.3.3.- El cuidado por los extranjeros y los otros distantes	132
2.3.4.- El cuidado por los animales, las plantas y la tierra	135
2.3.5.- El cuidado por el mundo fabricado por el ser humano	138
2.3.6.- El cuidado por las ideas	139
2.4.- La inclusión de la conversación y la narración en las relaciones educativas	141
2.4.1.- La importancia del afecto y las emociones	141
2.4.2.- El diálogo como el proceso esencial en el que el cuidado se desarrolla	142
2.4.3.- La conversación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	143
2.4.4.- El uso de las narraciones en el aula	145
2.5.- Componentes de la educación moral en la propuesta de Nel Noddings	147
2.5.1.- El modelado	147
2.5.2.- El diálogo	148
2.5.3.- La práctica	150
2.5.4.- La confirmación	152
2.6.- A modo de resumen	153
Capítulo 3.- REFLEXIONES EN TORNO A LA ÉTICA DEL CUIDADO EN NEL NODDINGS	155

3.1.- ¿La ética del cuidado esencializa la experiencia de las mujeres?	157
3.1.1.- ¿Podemos suponer que todas las experiencias femeninas son iguales?	157
3.1.2.- ¿La práctica del cuidado es parte de los estereotipos de género femeninos?	162
3.1.3.- ¿La práctica del cuidado es parte de la división del trabajo en función del género?	168
3.2.- ¿Resulta contradictorio que una ética se base en la heteronomía y rechace la imparcialidad?	172
3.2.1.- ¿La ética del cuidado rechaza la autonomía moral?	172
3.2.2.- ¿La ética del cuidado rechaza la imparcialidad?	180
3.3.- ¿La ética del cuidado debe pensarse como alternativa a la ética de la justicia?	186
3.3.1.- ¿La ética del cuidado es incompatible con la ética de la justicia?	186
3.3.2.- ¿La ética del cuidado y la ética de la justicia forman parte de una dicotomía de extremos antagónicos?	191
3.4.- ¿La ética del cuidado tiene el peligro de valorar relaciones en las que las personas que cuidan son objeto de abuso y explotación?	196
3.4.1.- ¿La ética del cuidado permite abandonar relaciones dañinas?	196
3.4.2.- ¿La ética del cuidado convierte a las personas en seres dependientes?	201
3.5.- A modo de resumen	206

Capítulo 4.- APORTACIONES DE NEL NODDINGS A LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA	207
4.1.- Las relaciones de cuidado son relevantes para el aprendizaje	209
4.1.1.- El bienestar y el aprendizaje se ven afectados en situaciones contrarias al cuidado	209
4.1.2.- El cuidado es imprescindible para la supervivencia física y psicológica	210
4.1.3.- Las relaciones afectivas son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje	212
4.2.- Lo personal no debe omitirse en la educación de la ciudadanía	215
4.2.1.- Las teorías del contrato parten de una serie de asunciones que siguen operando	215
4.2.2.- Se dicotomizan las personalidades y se marginan ciertas características humanas	219
4.2.3.- Se considera que la educación no ha de entrometerse en lo privado y personal	223
4.3.- La práctica del cuidado es una obligación ciudadana	228
4.3.1.- La democracia es un concepto dinámico	228
4.3.2.- El alumnado necesita ser cuidado y proyectar su cuidado hacia el mundo	230
4.3.3.- El cuidado es un bien público	234
4.4.- Es preciso dar valor curricular al valor y la práctica del cuidado	238
4.4.1.- La dimensión ética de la ciudadanía	238
4.4.2.- Transformar el currículum para dar valor a la realización personal ligada al cuidado	243
4.4.3.- Por una educación que valore y practique el cuidado por la vida	250
4.5.- A modo de resumen	254

CONCLUSIONES	255
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	261
1.- Los sentimientos como fuente de la ética	261
2.- Existen ciertos valores con pretensión de universalidad	266
3.- La reciprocidad no es necesaria en otras éticas basadas en el amor	269
BIBLIOGRAFÍA	271

0.- INTRODUCCIÓN

Justificación de la elección del tema de la tesis

Los objetivos de la tesis

La metodología para la elaboración de la tesis

La estructura de la tesis

O.- Introducción

Justificación de la elección del tema de la tesis

Este trabajo de tesis surge de un interés personal y académico por abordar el tema del género desde el marco educativo¹. Nos planteamos la necesidad de educar en una nueva cultura que permita a niños y niñas, varones y mujeres hacer suyos otros valores y otras formas de representarse el mundo y manejarse en él. En este proceso de transformación existen muchas agencias implicadas, y la educación es una de ellas. Pensamos que una educación, que se presenta a sí misma como democrática, ha de comprometerse con el reto de alcanzar la igualdad de género a través no sólo de acciones dirigidas a desarrollar una experiencia educativa libre de prejuicios fomentando la plena participación de las niñas y mujeres, sino también a través de la incorporación de valores como el de la conservación y el cuidado de la vida y de las relaciones personales².

Partimos de la convicción de que existen elementos, tanto en la vida social y familiar, como en la escolarización, que enseñan que las mujeres pertenecen al segundo sexo³. La escuela no es ajena a los asuntos de género y su implicación y compromiso social dependerá del desarrollo de prácticas más o menos democráticas y comprometidas con la igualdad efectiva entre varones y mujeres en las relaciones interpersonales, los

¹ Ya en la Conferencia Internacional celebrada en Beijing (1995), se resaltó la importancia de que los y las profesionales de la educación tomaran conciencia de los asuntos de género y aplicaran las estrategias necesarias para establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios por razón de género. Se enfatizó la idea de que la educación no debía reproducir una organización de las relaciones entre hombres y mujeres basada en la asimetría de poder

² Cfr. Subirats, M. y Tomé, A. (2007) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro, pág. 70.

³ El equipo de Marina Subirats y Amparo Tomé han demostrado, a través de una serie de investigaciones empíricas, que la obra de Simone de Beauvoir (*El segundo sexo*) está hoy de total actualidad. A pesar de lo mucho que han cambiado nuestras sociedades occidentales, muchos de los condicionantes para la vida de las mujeres siguen actuando. Cfr. Subirats, M. y Tomé, A. (2007) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Op. cit., pág. 59.

contenidos curriculares y en la gestión y organización del centro. La escuela actual construye relaciones entre la casa y el trabajo, la esfera privada y la pública, el mundo laboral y el mundo familiar, lo masculino y lo femenino⁴ que sostienen la desigualdad de género y resultan incompatibles con los principios democráticos. Por eso, consideramos como finalidad valiosa para el sistema educativo la creación de prácticas escolares libres de sesgos de género y defensoras de una nueva cultura de la relación entre los sexos, la naturaleza y el mundo en general⁵.

Creemos que la teoría feminista es útil para desarticular las falsedades, prejuicios y contradicciones que legitiman una estructura social de no equidad entre los géneros. El feminismo desmitifica la idea de la supremacía masculina como algo tolerable, y ya observable en los niños varones -caracterizados por la actividad y la competitividad, frente a la docilidad y dulzura de las niñas. El pensamiento feminista ha generado conceptos y teorías que han puesto de manifiesto la subordinación -bajo la apariencia de consenso y libertad- en que viven las mujeres. Actualmente, no resulta fácil hablar de desigualdad y opresión de las mujeres, debido en gran medida a que, en nuestras sociedades democráticas, existe una igualdad formal entre hombres y mujeres. Los discursos teóricos y la legislación transmiten la idea de igualdad para ambos sexos; sin embargo, las prácticas cotidianas en los contextos familiares, laborales, políticos, religiosos y educativos son bien distintas. La desigualdad entre hombres y mujeres sigue siendo hoy una realidad, lo que ocurre es que sus manifestaciones son más sutiles y más difíciles de percibir.

⁴ Cfr. Arnot, M. (2002) *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: RoutledgeFalmer, pág. 120.

⁵ Se vienen realizando declaraciones de intenciones en este mismo sentido desde la mayoría de instituciones y agencias implicadas en la educación. Resaltamos en la LO 2/2006, de Educación, de 3 de mayo en el artículo 1 del capítulo 1º, el principio "1" relativo a la igualdad entre varones y mujeres. Para una justificación normativa más extensa de este principio ver Escámez, J; García, R.; Pérez, C.; Morales, S.; Vázquez, V. (2008) *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia: Brief, págs. 22-23.

¿Por qué hemos elegido este objeto de tesis?

Dirigir los esfuerzos académicos y personales a un objeto de investigación concreto responde siempre a una serie de razones de distinta índole, que están relacionadas con el entorno social y los problemas vigentes a los que se busca respuesta, la propia historia y situación vital de la doctoranda, la trayectoria y formación del contexto académico dónde se desarrolla. En el trabajo de tesis que nos ocupa, las razones han sido por un lado, la realidad legislativa y social actual en la que se muestra una creciente preocupación por los temas relacionados con la igualdad efectiva entre varones y mujeres. Buena prueba de ello es parte de la reciente legislación que ha aprobado el Estado Español: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género; Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia; Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Todas ellas vienen a ser una manifestación del creciente interés social por estos temas.

Una de las preocupaciones, que ha perseguido a la doctoranda, es la de qué es el amor o cuidado entre las personas, y qué efectos tiene y debe tener en relación con la felicidad de todos y cada uno de los afectados. La doctoranda, partiendo de la convicción de que el cuidado es imprescindible para la existencia humana, se ha preguntado: ¿buscando el bienestar de los demás, encontramos el propio bienestar?, ¿puede el cuidado convertirse en elemento transformador de la situación social?, ¿las mujeres se dejan explotar por “amor”?, ¿puede el mito del amor servir a fines relacionados con la subordinación? El cuidado se le ha presentado, así, como un elemento poliédrico con caras muy diferentes entre sí. El cuidado es vital para la supervivencia de todos y cada uno de los seres humanos tanto desde el punto de vista pragmático, como afectivo y ético. Sin el cuidado por los demás, nuestras vidas no podrían existir, ni tendría sentido nuestra existencia. Pero, al mismo tiempo, el cuidado es susceptible de ser usado para fines contrarios a la promoción del desarrollo individual y colectivo, convirtiéndose en instrumento de dominación. El cuidado puede ponerse como excusa para mantener situaciones de sumisión y subordinación⁶. Así,

⁶ El discurso feminista fue el primero en conceptualizar el maltrato a la mujer como una

desde el feminismo, se ha puesto de manifiesto cómo el cuidado se ha convertido en un elemento básico para la reproducción del patriarcado⁷. Explica cómo las posiciones de poder en las relaciones entre varones y mujeres legitiman que, una capacidad humana tan loable como el cuidado, pueda convertirse en alienante e instrumento de explotación. Frente a estos hechos, defiende una categoría política de la mujer; que permita afirmarse como sujeto individual con capacidad para dirigir su vida y para trascender la expectativa social que la sitúa como madre, esposa o hija⁸.

Por otra parte, desde el ámbito de la ética⁹ y el desarrollo moral, se ha resaltado la relevancia del papel del amor en las relaciones humanas. Ya, desde los griegos, se defendieron cuatro tipos de amor: "eros" o deseo erótico, "storgé" o cuidado relacionado con la paternidad, "fileo" o afecto propio de la amistad, y "ágape" o amor relacionado con lo divino. Así, se ha llamado la atención sobre la responsabilidad ética relacionada con el ágape y la necesidad de amor fraterno entre los seres humanos. En este sentido, cabe destacar la ética defendida por Levinas, quien argumenta que la presencia del rostro del otro me hace rehén suyo. De esta forma, defiende una moral que no tiene su origen en ciertos principios morales

conducta aprendida, ideológica y culturalmente alimentada por unas estructuras sociales patriarcales, que intervienen en la construcción de unas identidades sesgadas por los estereotipos de género. Es decir, fue el primero en tomar conciencia de que las relaciones llamadas "amorosas" son, en muchos casos, relaciones de dominio disfrazadas de romanticismo; de modo que los individuos, así socializados, pueden justificar fácilmente la coerción física, psicológica, sexual, social o simbólica. "El amor es dominación aceptada, desconocida como tal y prácticamente reconocida en la pasión, feliz o desdichada" Cfr. Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, pág. 133.

⁷ Jónasdóttir, A. (1993) *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra. pág. 24.

⁸ La feminista Shulamith Firestone es la autora que ha defendido más radicalmente que la liberación de la mujer pasa por abandonar su rol materno. Firestone en su obra, *La dialéctica del sexo*, diseñó lo que sería un mundo nuevo dónde las mujeres estarían enteramente liberadas de los contratiempos de la maternidad. Vid. Firestone, S. (1976) *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Kairós.

⁹ A lo largo de toda la tesis, y aunque los expertos hoy distinguen entre moral y ética, siendo esta última objeto de debate filosófico (la ética) en contraste con la moral que se nos presenta como la exigencia de responder de nuestros actos, de los que de un modo u otro tenemos que hacernos cargo, una y otra vez se confunden sus significados por quienes hablamos y escribimos de estos asuntos.

de la Ilustración¹⁰. De este modo, advertimos que, la responsabilidad con respecto del otro mantiene puntos coincidentes con otras teorías morales que, desde nuestro punto de vista, estarían más relacionadas con el amor tipo “storgé”. Nos estamos refiriendo a las éticas del cuidado, defendidas por las y los teóricos feministas.

Entendemos que el “storgé” o amor propio de la paternidad que brota del vínculo entre la madre y el hijo como respuesta a la vulnerabilidad del hijo; y por extrapolación, como respuesta a la vulnerabilidad de la naturaleza, otras personas, o nosotros mismos. Las éticas del cuidado surgen como paradigma ético que busca recuperar las voces invisibilizadas de las mujeres para elevarlas a categoría humana y política. Las experiencias y valores, considerados femeninos, se sitúan en el centro de unas teorías éticas que se definen por ser de carácter no androcéntrico. Las éticas del cuidado, tal como se entienden en la presente tesis, consideran que el impulso moral no obedece a principios prescriptivos, sino al sentimiento ético. Consideran que sentimos la obligación moral de cuidar a otros, si tenemos el poder de hacerlo, porque nosotros también hemos demandado y continuamos demandando cuidado de los demás para nuestra propia supervivencia y el desarrollo y reproducción de la sociedad. Negar a los otros el cuidado que necesitan les priva del apoyo necesario para sobrevivir y alcanzar el bienestar que reconocemos como valioso¹¹. En definitiva, las éticas del cuidado se distinguen por interpretar e intervenir en el mundo con un corazón diferente; que viene a definir un nuevo paradigma de carácter más intuitivo, complejo, circular y contextualizado, y menos jerárquico, homogeneizador y lineal.

¹⁰ “De acuerdo con mi análisis, al contrario, lo que se afirma en la relación con el rostro es la asimetría: en el punto de partida me importa poco lo que el otro sea respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien soy responsable”. Cfr. Levinas, E. (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* Valencia: Pretextos, págs. 130-131.

¹¹ “We should care for others in need when we are able to do so because we have implicitly demanded and continue to demand care for others for our own survival and development and the reproduction of society; and because denying others the care they need deprives them of the support necessary to survive and achieve the basic well being that we all implicitly recognize as good.” Engster, D. (2005) Rethinking care theory: the practice of caring and the obligation to care. *Hypatia. Journal of feminist philosophy*, 20, 3, pág. 65.

El interés del que surge el trabajo de la tesis bebe de estos tres tipos de razones: el contexto social que manifiesta la necesidad de la igualdad efectiva entre varones y mujeres, el desarrollo académico de ciertas teorías éticas y del desarrollo moral concebidas desde un paradigma no androcéntrico, y la preocupación por comprender las distintas caras de un objeto de estudio que nos resulta poliédrico, y por ello atrayente: el cuidado. Este interés nos lleva a plantearnos la necesidad de analizar hermenéutica y críticamente el pensamiento de una autora clave en la educación desde y para la ética del cuidado: Nel Noddings.

¿Por qué hemos elegido a esta autora?

De entre los y las teóricas de la ética del cuidado, hemos elegido a Nel Noddings por ser la autora pionera por excelencia en lo relativo a la ética del cuidado en el ámbito de la educación. Su pensamiento es reconocido como el estudio más completo del cuidado desde la perspectiva pedagógica y un paradigma no patriarcal¹². Nel Noddings es una autora reconocida entre las más destacadas teóricas del cuidado, y sus publicaciones han tenido una muy buena aceptación en el público anglosajón. Consideramos que esta filósofa de la educación puede sernos útil para construir una teoría de la educación libre de sesgos de género y que es interesante dar a conocer su pensamiento, ya que hasta el momento no ha sido traducida al español.

Sus planteamientos teóricos ponen de manifiesto una defensa clara de la necesidad de transformar las pautas socioculturales a favor de la lógica del cuidado. Su concepción vital de la educación supone un reto para superar el androcéntrismo que existe en las prácticas escolares y en los contenidos curriculares. Y sus propuestas educativas resultan inspiradoras para desarrollar teorías y prácticas más adaptadas a las necesidades actuales de una ciudadanía, en proceso de transformación

¹² “The work of Nel Noddings, which represented a profound challenge to patriarchal thought in philosophy of education almost a quarter of a century ago, and has been developed considerably over that period, has received almost no attention from sociologist of education” Cfr. Lynch, K. et al (2007a) Breaking the silence: educating citizens for love, care and solidarity *International Studies in Sociology of Education*, vol. 17, pág. 8.

hacia realidades dónde las relaciones entre varones y mujeres luchan por ser más igualitarias y menos constreñidas por el corsé del género.

La ética del cuidado, defendida por Noddings, implica el reconocimiento de la interdependencia y vulnerabilidad humanas como parte constituyente de la ciudadanía¹³. El cuidado es la respuesta responsable que brota cuando aceptamos que el ser humano no es autosuficiente y comprendemos que las y los ciudadanos no existimos al estilo de los hongos hobbesianos¹⁴. El desarrollo humano necesita sobre todo del cuidado que recibimos de las personas con las que estamos vinculadas afectivamente; por eso, los valores y prácticas relacionadas con el cuidado deberían ser prioritarios en la gestión individual y colectiva de la ciudadanía. No deberíamos aceptar que la sociedad se organizara de espaldas al cuidado de la persona, la familia o los pequeños grupos humanos¹⁵.

¹³ "Noddings's focus on natural caring as the origin of moral caring is rooted in an account of human development that assumes interdependence and nurturing." Cfr: Groenhout, R. (2004) *Connected lives. Human nature and ethics of care*. Lanham, Rowman&Littlefield, pág. 34

¹⁴ Celia Amorós explica cómo la visión que Hobbes mantiene de los hombres como hongos niega el vínculo de dependencia: "Vuelve a ser Hobbes quien da a este pensamiento su más clara formulación. "Consideremos que los hombres... surgieran ahora de la tierra, y de repente, como los hongos, llegaran a su madurez plena, sin ningún tipo de compromiso mutuo". Esta visión de los hombres como hongos es una descripción última de autonomía. La hembra, la madre de la que todo individuo ha nacido, ahora es sustituida por la tierra. La negación de haber nacido de mujer libera al *ego* masculino del vínculo de dependencia más natural y más básico". En su lugar, la fraternidad, entendida como libertad o autonomía juramentada, privilegiará la relación de hermandad entre los varones como el lazo constitutivo mismo de la virilidad que ha irracionalizado el vínculo genealógico como la base legitimadora del poder político -y patriarcal, en última instancia-. Cfr: Amorós, C. (2006) *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra. pág. 201

¹⁵ Para hacer esta afirmación nos apoyamos e inspiramos en las palabras de María Novo: "Estamos aceptando, sin discutirlo, que el mejor tiempo de nuestras vidas, el de más calidad, se lo lleven las empresas, los trabajos remunerados, dejando el tiempo de peor calidad (cuando volvemos a casa cansadas y a veces llenas de problemas) para el cuidado de las relaciones familiares (hijos, pareja...) y el propio. Una sociedad así organizada está desequilibrada de raíz, pues sus núcleos fundamentales, la persona, la familia, los pequeños grupos humanos, sólo reciben "los restos" del tiempo que se invierte en desplazarse y producir". Cfr: Novo, M. (2008) La perspectiva de género en las políticas públicas: hacia la igualdad en la sociedad. En Aznar, P. y Cánovas, P. (eds.)

El pensamiento de Noddings está fuertemente inspirado por la teoría psicoanalítica de Nancy Chodorow¹⁶, quien sostiene que la organización parental tradicional produce y reproduce subjetividades femenina y masculina diferenciadas y desiguales. Es decir, cuando la madre es el único progenitor encargado de los cuidados personales, se producen una serie de identificaciones diferenciales según el género: las niñas se identifican fuertemente con la madre, mientras que a los niños no les sucede lo mismo con sus padres. De manera que los procesos de identificación masculinos se caracterizan por la negación de la relación afectiva de intimidad, contacto físico y vínculo afectivo. Así, los niños aprenden y desarrollan roles de carácter extrafamiliar y laboral que se desempeñan en niveles más abstractos y menos personalizados. En cambio, las niñas, a partir de la identificación íntima con la madre, aprenden de ella el rol maternal y familiar.

Para el varón, la dependencia y el apego a su madre representan lo que no es masculino; y por ello, para afirmar su masculinidad, debe rechazar y devaluar a las mujeres y todo aquello relacionado con lo femenino. En definitiva, el ejercicio de la paternidad¹⁷ viene a ser un ejercicio de resignificación simbólica que produce y reproduce los roles de género¹⁸. Por eso, cambiar las prácticas de la paternidad tradicional supondría transformar la estructura mental que autodefine a los varones. Es por esta razón que Noddings propondrá enseñar a varones y mujeres todas las competencias necesarias para el desempeño de la paternidad y el cuidado en el hogar. Su propuesta educativa es, sobre todo, una apuesta firme por universalizar la ética del cuidado a través de un currículum escolar construido desde una concepción ajena a los pactos patriarcales que situaron a lo femenino fuera de la ciudadanía.

Educación, género y políticas de igualdad. Universitat de València, pág. 59

¹⁶ Vid. Chodorow, N. (1984) *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona: Gedisa.

¹⁷ Entendemos por ejercicio de la paternidad la crianza y cuidado de los hijos y las hijas que puede ser desempeñada tanto por las madres como por los padres.

¹⁸ “El ejercicio de la paternidad, del mismo modo que el de la maternidad, representa simbólicamente la síntesis cultural que pone a prueba una de las facetas del género donde los rasgos del ser hombre adquieren una imagen casi sublime” Cfr: Montesinos, R. (2002) *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa, pág. 174.

Nosotros consideramos que la manera como Noddings resuelve la educación para la igualdad de género es quizás la más acertada y, por ello, nos atrevemos a defenderla como una estrategia educativa eficaz para acabar con los estereotipos de género y con la subordinación de la mujer. Nos unimos a la afirmación realizada por Celia Amorós¹⁹:

“Sólo la paternidad compartida, al canalizar equitativamente hacia ambos géneros el amor y la hostilidad del niño, evitaría la misoginia y la dominación patriarcal, percibida como deseable sustituto de la -paranoica- percepción infantil del poder de la madre. Cabe preguntarse así hasta qué punto la separación de la madre no es a su vez consecuencia del duro contraste entre la percepción de la misma como “todopoderosa” en la relación inmediata con él y el descubrimiento posterior de su escaso poder social. Habría que universalizar entonces la ética del cuidado como condición para universalizar la ética de la justicia. No ya como condición de posibilidad práctica del reparto equitativo de poderes (lo que no es poco: tiempo disponible, doble jornada, etc.), sino como condición simbólico-estructural de una política no iniciática. Pero la ética del cuidado hay que predicarla a los varones: su predicación neutra haría que el agua fuera a parar a su bache geológico, que ya está predispuesto y preparado para recibirla desde hace siglos”²⁰.

Tradición feminista en la que se sitúa la autora

No podemos hablar de una teoría moral feminista, sino de varias teorías que comparten el compromiso de eliminar las desigualdades de género en cualquier espacio, incluso en la propia teoría moral. Desde nuestro punto de vista, las diferentes teorías morales feministas se podrían agrupar en dos perspectivas: aquellas de raíz ilustrada y aquellas que surgen como alternativa para revalorizar la experiencia moral femenina.

¹⁹ Celia Amorós no se ha pronunciado a favor del feminismo cultural estadounidense del que surgen la mayor parte de teorizaciones relativas a las éticas del cuidado. Ella se sitúa en el feminismo logofalocéntrico de raíz ilustrada.

²⁰ Cfr. Amorós, C. (2006) *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra, pág. 205

Las teorías morales feministas, que son fruto de una coherente radicalización de las éticas ilustradas, sitúan sus orígenes en Mary Wollstonecraft. Esta filósofa y escritora británica es conocida sobre todo por su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) en la que reclama que se eduque a las mujeres de igual modo a como se hace con los varones porque ambos poseen la condición de seres racionales. Esta obra tiene como referente polémico el libro V de *El Emilio* de Rousseau, dedicado a la educación de Sofía en el que se expone cómo educar a las niñas en función de su necesidad de tutela primero por parte del padre y después por el esposo. Wollstonecraft toma la noción cartesiana de “buen sentido” en Poullain de la Barre²¹ para defender la capacidad de autonomía moral de la mujer y su derecho a ser educada junto con el varón.

En 1949 Simone de Beauvoir publica *El segundo sexo* en el cual se analizan las condiciones de posibilidad que se le ofrecen a la mujer para ejercer su libertad desde la perspectiva moral existencialista. Entre otras tesis, la filósofa y escritora francesa explica cómo los valores masculinos se han convertido en el referente humano, y los valores de las mujeres (que se encuentran en una situación de inmanencia) no han podido universalizarse como valores humanos.

En un momento más cercano al actual, y en el contexto español, Celia Amorós publicó *Notas para una ética feminista*²² en 1979, en el que se insiste, desde la tradición emancipadora feminista, en la necesidad de que las mujeres alcancen el pleno estatuto de individuos y de sujetos éticos. Amorós considera con excepticismo la posibilidad de articular una ética alternativa sobre la base de los valores femeninos (relacionados con el pacifismo, la ecología y la ética del cuidado), pues considera que la fuerza de la gravedad social y sus jerarquías axiológicas dominantes provocarían que dichos valores femeninos fueran a ocupar el bache geológico previamente configurado²³. Es decir, las mujeres seguirían asumiendo dichos valores, sin alterarse el orden social gobernado por los varones.

²¹ Sobre todo en su obra *De l'égalité de deux sexes*, publicada por primera vez en 1673.

²² Publicado por primera vez en *Argumentos*, mayo de 1979; y reeditado en 1985 en *Crítica de la razón patriarcal*.

²³ Vid. Amorós, C. (1996) *Ética y feminismo*. En Guariglia, O. *Cuestiones morales*. Madrid: Trotta, pág. 165

Amorós considera que el feminismo tiene una identidad propia destacada, y que si se une a otros movimientos sociales, como el pacifismo y la ecología, su agenda política acaba posponiéndose, como ocurrió cuando se unió al socialismo o al marxismo²⁴.

En esta línea de argumentaciones, también cabe destacar el provocativo artículo *El derecho al mal*²⁵ de Amelia Valcárcel publicado en 1980 en un número especial de la revista *El viejo topo* dedicado al debate entre “el feminismo de la igualdad” y “el feminismo de la diferencia”. En este artículo, Valcárcel sitúa como incompatibles la igualdad moral y la excelencia moral; y resuelve que no se trata de ser buenas y redentoras, sino de emanciparse del doble código de moralidad²⁶.

Existen otras teorías morales feministas, dentro de las cuales se inserta Nel Noddings: son las llamadas éticas del cuidado, que se han desarrollado sobre todo en el contexto anglosajón. Critican las teorías éticas dominantes, el razonamiento excesivamente abstracto y focalizado en la absoluta autonomía individual; al tiempo que cuestionan los sesgos

²⁴ Amorós considera que feminismo, pacifismo y ecología no tienen porque unirse, y acabar siendo “las tres marías”, según su propia expresión. Amorós considera que el feminismo cultural estadounidense y en concreto el pensamiento maternal de Ruddick pueden no ser eficaces en la lucha por la emancipación de la mujer. Vid. Amorós, C. (2000) *Feminismo y filosofía*. Madrid: Síntesis, págs. 14-23.

²⁵ Reeditado a título de apéndice en Valcárcel, A. (1991) *Sexo y filosofía*. Barcelona: Anthropos.

²⁶ Rescatamos aquí un pequeño fragmento de este texto: “si no los podemos hacer tan buenos (refiriéndose a los varones), hagámonos nosotras tan malas: no exijamos castidad, sino perdámosla; no impongamos la dulzura, hagámonos brutales; no atesoremos la naturaleza sino destruyámosla con el fervor del converso, etc. Las aparentes paradojas con las que se encuentran las mujeres, puritanismo-desvergüenza, apacibilidad-violencia, sumisión-dominio... desaparecerán con una reformulación *ad mulierem* del imperativo categórico, funcionando esta vez sólo como un tamiz: en caso de conflicto de normas o de principios (en el sentido de Ross), obra mujer como un hombre lo haría porque él es, hoy por hoy, el único poseedor de la universalidad; universalidad desde la que incluso ha definido el mal que te corresponde. No aumentes la suma del bien por tanto si lo que persigues es la igualdad, sino contribuye alborozadamente a la suma de mal, porque esto es lo bueno. Pero no a cualquier mal, no desde la perspectiva de aquel pequeño mal que se te reconoce, de tus solícitas y bienintencionadas truhanerías, del estervilarismo, enfermedad senil de la feminidad, realiza por el contrario el verdadero mal, el mal del amo”. Cfr. Valcárcel, A. (1994) *Sexo y filosofía*. Barcelona: Anthropos, págs.164-165.

masculinos en los que se basan. Las éticas del cuidado, además de compartir los ideales de justicia y equidad para las mujeres, consideran que el conjunto de valores propio de la experiencia acumulada por las mujeres posee un gran potencial para generar una teoría moral alternativa, no sólo para las relaciones familiares, sino también para la sociedad en general. Las éticas del cuidado suponen un reto profundo para otras teorías morales porque toman la experiencia de las mujeres en las actividades de cuidado (como la maternidad) para enfatizar los valores inherentes en dichas prácticas y transferirlos al resto de situaciones morales.

Las éticas del cuidado surgieron en los años ochenta en el contexto norteamericano, y se considera que tres son las pioneras de este pensamiento moral y político: Sara Ruddick, Carol Gilligan y Nel Noddings²⁷. Sara Ruddick publicó su primer ensayo sobre el pensamiento maternal en 1980²⁸, aunque quizás su obra más conocida es *Maternal thinking. Toward a politics of peace* (1983). Esta autora defiende que el cuidado por el bienestar del bebé vulnerable designa una serie de capacidades que bien pueden utilizarse para construir una política maternal feminista para la no-violencia.

“A feminist maternal politics of peace: peacemakers create a comunal suspicion of violence, a climate in which peace is desired, a way of living in which it is possible to learn and to practice non-violent resistance and strategies of reconciliation. This description of peacemaking is a description of mothering”²⁹.

Ruddick distingue la función maternal del sexo biológico; de forma que no hay conexión esencial entre ser una madre (una persona que realiza trabajo maternal) y ser una mujer. En consecuencia, defiende que los varones tienen la oportunidad de realizar la función y el pensamiento maternal.

²⁷ Cfr. Held, V. (2006) *The ethics of care. Personal, political and global*. New York: Oxford university press, págs. 25-28.

²⁸ Ruddick, S. (1980) Maternal thinking. *Feminist studies*. 6. pp. 342-367.

²⁹ Cfr. Ruddick, S. (1989) *Maternal thinking. Towards a politics of peace*. Boston: Beacon press, pág.244

Carol Gilligan planteó que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, que responde a un modelo piagetiano de desarrollo y a un modelo kantiano de moral, resulta problemática para describir el razonamiento moral de las mujeres. A través de investigaciones empíricas constató que existía un modo de percepción y experiencia moral diferente, al que nombró como ética del cuidado, frente a la ética de la justicia, que sería la descrita por Kohlberg:

“The psychology of women that has consistently been described as distinctive in its greater orientation toward relationships and interdependence implies a more contextual mode of judgement and a different moral understanding”³⁰.

En 1982 publicó *In a different voice. Psychological theory and women's development* en el que argumentaba que la ética del cuidado es un modo de razonamiento moral diferente, pero no inferior al de la ética de la justicia. Gilligan llega incluso a afirmar que ambas éticas responden a distintas formas de experimentar la conexión con los otros: unos la ven como impedimento a la propia independencia, y otras como fuente de satisfacción³¹.

Nel Noddings en 1984 publicó *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* en el que da cuenta de forma fenomenológica del proceso moral que acontece en las actividades de cuidado realizadas sobre todo por las mujeres. Para Noddings, la dimensión cognitiva de la actitud ética es más receptiva e intuitiva, que objetiva y analítica. Como

³⁰ Cfr. Gilligan, C. (1982) *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press, pág. 22

³¹ “To trace moral development along two distinct although intersecting dimensions of relationship suggests the possibility of different permutations of justice and care reasoning, different ways these two moral perspectives can be understood and represented in relation to one another.[...] When connection with others is experienced as an impediment to autonomy or independence, and when it is experienced as a source of comfort and pleasure, and as a protection against isolation. This essential ambivalence of human connection provides a powerful emotional grounding for two moral perspectives, and also may indicate what is at stake in the effort to reduce morality to a single perspective”. Gilligan, C. (1995) *Moral orientation and development*. Held, V. *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Colorado: Westview press.

buena filósofa de la educación desarrolla una extensa serie de publicaciones en las que expone su teoría educativa para que niños y niñas aprendan y desarrollen morales basadas en la ética del cuidado. Una ética que dirige la atención hacia las necesidades del otro, como en el caso de las personas que ayudaron a los judíos durante el holocausto³².

“When we behave ethically as ones-caring, we are not obeying moral principles- although, certainly, they may guide our thinking- but we are meeting the other in genuine encounters of caring and being cared-for and to our own continual receptivity, and each choice tends to maintain, enhance, or diminish us as ones-caring”³³

¿Por qué la defensa de esta tesis?

Defendemos la tesis de que es posible y deseable un currículum escolar basado en el valor y la práctica del cuidado porque defendemos que lo femenino ha de entrar a formar parte de lo humano, y de lo ciudadano. Lo que supone replantearse el paradigma desde el que construir la teoría de la educación y la práctica escolar, para evitar la dicotomización jerárquica que desvaloriza lo femenino y facilita la subordinación de las mujeres.

El valor y la práctica del cuidado ha sido estudiado, con profundidad, desde el ámbito de la filosofía de la educación por Nel Noddings, y por eso elegimos dirigir nuestros esfuerzos al estudio de su pensamiento.

³² Noddings se basa en las experiencias de cuidado de las mujeres para explicar su teoría, pero también atribuye la ética del cuidado a aquellos (varones y mujeres) que salvaron las vidas de algunos judíos durante el holocausto. Vid. Noddings, N. (1990) Feminist fears in ethics. *Journal of social philosophy*, 21, 2-3, págs. 27-28.

³³ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California press, pág. 175.

Los objetivos de la tesis

El objetivo general de esta tesis es analizar el pensamiento teórico de Nel Noddings con respecto a la educación y a la ética del cuidado. Este objetivo general se divide, a su vez, del siguiente modo:

Objetivo 1: Analizar la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings.

Objetivo 2: Analizar la educación para la práctica del cuidado.

Objetivo 3: Analizar hermeneúticamente el pensamiento de Nel Noddings con respecto a la ética del cuidado en el ámbito de la educación.

Objetivo 4: Considerar cuáles son sus aportaciones a la educación de la ciudadanía.

La metodología para la elaboración de la tesis

La metodología desde el punto de vista técnico

Desde el punto de vista técnico, la metodología seguida ha sido de carácter crítico-hermenéutico. El interés por comprender el pensamiento de Nel Noddings, relativo a la educación desde y para la ética del cuidado y, con ello, poner en diálogo textos dispersos y muchas veces enfrentados, nos conduce a realizar una tesis teórica. Sin duda, la investigación empírica es necesaria tanto para contextualizar y comprobar que las argumentaciones teóricas tienen su reflejo observable en la realidad vivida por las personas, como también para aportar nuevas preguntas y respuestas al corpus teórico que se construye. Pero, en esta ocasión, hemos elegido un objeto de estudio que requería de un profundo y completo análisis teórico.

El proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado que se sigue no utiliza la medición, sino la descripción y exploración del objeto de estudio. La

finalidad que se persigue está vinculada al diálogo y la reflexión; por ello, se trata de exponer, de forma no maniquea, una polifonía de voces con la intención de que los lectores puedan plantearse otras preguntas y llegar a conclusiones divergentes. Pensamos que nuestro objeto de estudio es poliédrico, y por ello atrayente.

La metodología empleada es la hermenéutica crítica, en el sentido que la articula Gadamer. Se trata del arte de interpretar y comprender un texto con la intención de comentar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar un discurso que se considera no unívoco. En el proceso de interpretación comprensiva, identificamos tres momentos: la mirada auto-reflexiva, la escucha del otro y el diálogo.

El primer momento en el proceso crítico-hermenéutico es la mirada autoreflexiva para saber desde dónde lee la intérprete. Se trata de reconocer los propios intereses y preconcepciones del sujeto que interpreta. La interpretación nunca es totalmente libre o ajena a las formas de percibir de quien la realiza y a la tradición epistemológica en la que se ha formado. Por eso, se advierte que no hemos de ocultar la subjetividad interpretativa, sino hacernos cargo de esta. La interpretación responsable y honesta no necesita de un contexto vacío sin presupuestos previos, sino de una intersubjetividad que permita que la conversación tenga lugar. Es decir, se necesita contar con unos principios y puntos de vista previos desde los cuales se dará sentido al discurso, además de criticarlo.

La interpretación no es un ejercicio pragmático acrítico, sino que tiene unas condiciones que a juicio de Jesús Conill (2003), requieren de un punto intermedio entre quienes renuncian a todo criterio normativo y quienes mantienen una pretensión fundamentadora. Esta posición intermedia sería la posición de Gadamer³⁴.

³⁴ “A mi juicio, hay que empezar distinguiendo entre dos tipos distintos de hermenéutica. La que renuncia a la fundamentación (Nietzsche, Heidegger, Rorty) y otra modalidad de pensamiento hermenéutico que sigue manteniendo una pretensión fundamentadora (Apel, Habermas, Ricoeur...). Es decir, cabe establecer una clara diferencia entre aquellas hermenéuticas que renuncian a todo criterio normativo y aquellas que creen haber encontrado alguna instancia crítica de carácter normativo, de tal manera que

La interpretación crítico-hermenéutica requiere de la toma de conciencia de las propias asunciones previas y creencias anticipadas a cerca del objeto de estudio. Hemos de darnos cuenta de la propia condición de ser situado y condicionado por influencias diversas, es decir, de nuestra estructura previa:

“La estructura previa significa, pues, que la existencia humana se caracteriza por su peculiar manera de estar interpretada, que es anterior a cualquier enunciado. Es un estar interpretado cuyo carácter fundamental de preocupación encierra el peligro de ocultar la tendencia allanadora del juicio proposicional”³⁵.

Es decir, entendemos un texto desde una estructura previa que le da un significado. De hecho, cuando un texto no nos dice nada (a nosotros, desde nuestra propia posición), decimos que no lo entendemos. En definitiva, en este primer momento no se trata de comprender el texto poniéndonos en el lugar de quien lo ha escrito, sino en el propio lugar desde el que se entiende. Así, deformaremos lo menos posible el texto y estaremos en mejores condiciones para no proyectar sobre él nuestro propio trasfondo de creencias.

podríamos hablar de hermenéuticas abiertas a un nivel normativo y hermenéuticas de carácter no-normativo, según cuenten o no con un momento incondicionado.

E incluso hay una posición como la de Gadamer, que mantiene el carácter universal y crítico de la hermenéutica por una vía en cierto modo intermedia, que cabría denominar “experiencial”, que en parte parece acercarse a las primeras en la distinción anteriormente establecida entre no-normativas y normativas, en la medida en que parece renunciar a la pretensión de fundamentación y carecer de una instancia normativa. Ello se debe a que nos introduce por el camino de la experiencia y su productividad, lo cual parece que implica renunciar al carácter fundamentador de la razón.

Sin embargo, es importante saber descubrir incluso en esta modalidad gadameriana de la hermenéutica aspectos aprovechables para un nuevo modo de “dar razón” que supere el enfoque reductor propio del epistemologocismo, por ejemplo, mediante el análisis del carácter histórico y lingüístico de la facticidad de la comprensión (de la “conciencia de la historia efectual”). Cfr. Conill, J. (2003) El carácter hermenéutico y deliberativo de las éticas aplicadas. En Cortina, A. y García-Marzá, D. *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos, págs. 137-138.

³⁵ Cfr. Grondin, J. (1999) *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder, pág. 140.

“Para Gadamer el entender quiere decir aplicar un sentido a nuestra situación y a nuestra interrogación. No existe en primer lugar una comprensión pura y objetiva del sentido que luego pudiera adquirir una significación especial al ser aplicada a nuestras preguntas. Al contrario, en todo intento de entender nos incluimos ya a nosotros mismos de tal manera que, para Gadamer, entender y aplicar coinciden”³⁶.

El segundo momento, en el proceso crítico-hermenéutico, es la escucha del otro, que nos permite colocarnos en el contexto del texto y desde ahí entenderlo. Por eso, en esta tesis hemos dedicado dos capítulos en los que se expone de forma descriptiva el pensamiento de Nel Noddings, sin apenas entrar en diálogo con otros autores. Se trata, en este momento, de percibir el texto del otro desde la construcción que vamos haciendo de su propio horizonte. Partimos de la convicción de que para entender las respuestas del texto, hay que entender las preguntas y el contexto epistemológico en el que se construyen.

“La hermenéutica en tanto “arte de comprender correctamente el discurso del otro, sobre todo el escrito”, participa de esta búsqueda dialógica del saber. Para entender un texto hay que entrar en diálogo con él y captar así el fondo de lo que las palabras dicen inmediatamente.”³⁷”

El tercer momento, en el proceso crítico-hermenéutico, es el diálogo, que acontece cuando nos abrimos a la experiencia de lo ajeno. Partimos del supuesto de que el otro puede ser distinto a mí, y tratamos de no equiparar al otro con la propia perspectiva. Mostramos, así, el choque del texto del otro con la propia perspectiva, y las expectativas que se derivan de ella. De forma que, a través del contraste de horizontes diversos entre sí, se abre un diálogo que no postula axiomas o reglas desde la lógica proposicional, sino que plantea preguntas y respuestas.

“Gadamer se dirige, por tanto, contra la lógica proposicional que comprende el entender como un disponer de algo, cuando

³⁶ Cfr. Grondin, J. (1999) *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Op. cit., pág. 168.

³⁷ Cfr. Grondin, J. (1999) *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Op. cit., pág. 117.

desarrolla su lógica hermenéutica de pregunta y respuesta que concibe el entender como participación en un sentido, en una tradición y, finalmente, en un diálogo. En este diálogo no hay proposiciones, sino preguntas y respuestas que a su vez provocan nuevas preguntas³⁸.

La metodología desde el punto de vista práctico

Desde el punto de vista práctico, la metodología seguida ha sido la búsqueda bibliográfica, la lectura, la reflexión y la redacción de un texto idiosincrásico. La búsqueda bibliográfica se ha realizado a través del uso de los catálogos de las bibliotecas de la Universidad de Valencia y de la Universidad de Cambridge en Reino Unido; así como de las bases de datos *ERIC* y *Current Contents Connect*. La base de datos *ERIC* está formada por dos archivos: *Current Index to Journals in Education (CIJE)*, que contiene las referencias a los artículos de más de 750 revistas periódicas especializadas, y *Resources In Education (RIE)*, que incluye referencias a otros tipos de materiales (libros, actas de congresos, etc). Los registros incluyen resúmenes y las referencias completas de las publicaciones. La base de datos *Current Contents Connect* recoge más de 8000 publicaciones periódicas científicas y monografías de diversas disciplinas.

La lectura de los textos seleccionados se ha realizado en diferentes momentos de la investigación, y con diferentes acercamientos según los objetivos de cada caso. De cada uno de los textos se realizaron una serie de notas o materiales de trabajo que incluían ideas del autor/a, contextualización y comentarios personales. La mayor parte de los textos nos han llevado a otros textos, han inspirado muchas de nuestras preguntas, y han entrado en disputa entre ellos.

³⁸ Cfr. Grondin, J. (1999) *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Op. cit., pág. 172.

La estructura de la tesis

La tesis se articula en cuatro capítulos, una introducción, unas conclusiones y la discusión de algunos resultados. En los dos primeros capítulos hemos escuchado los textos de Noddings, los hemos integrado y los hemos descrito de acuerdo a la manera personal de darles sentido, creando así un nuevo texto. En estos dos capítulos, hemos redactado muy pegados al texto de la autora, integrando fragmentos de sus distintas publicaciones, y siempre haciendo referencias a pie de página relativas a la fuente de dónde extraíamos dichas palabras. Se ha tratado de entender el texto de Noddings, traducéndolo a nuestro idioma y contexto sociohistórico concreto, para escuchar en él respuestas elocuentes a nuestras propias preguntas.

En los dos siguientes capítulos, hemos entrado en diálogo con la autora y la hemos hecho conversar con otros autores. En el tercer capítulo, le hemos planteado una serie de preguntas, de forma tal que hemos entrado en parte del debate actual que el feminismo se plantea. En el cuarto capítulo, hemos recogido lo que –desde nuestro interés por la educación– aporta el diálogo con el texto de Noddings. Consideramos que la teoría de la educación, en el ámbito español, puede enriquecerse con la ética del cuidado descrita por esta autora.

En las conclusiones, recogemos las ideas principales de cada uno de los capítulos. Además, incluimos una breve discusión con tres de los presupuestos sobre los que la profesora emérita de la universidad de Stanford edifica su pensamiento sobre la educación moral. Consideramos que nuestra interpretación hermenéutico-crítica de la autora ha de focalizarse en la comprensión de su pensamiento, pero también debe incluir nuestro propio punto de vista. De otro modo, correríamos el peligro de identificarnos totalmente con ella.

La lógica de los capítulos de la tesis

El primer capítulo describe la ética del cuidado en los textos de Nel Noddings. Se considera que la práctica del cuidado, en el ámbito moral, puede referirse al cuidado directo llevado a cabo en contextos

domésticos, familiares o comunitarios. De esta manera, se cuestiona el paradigma dominante porque se da valor a las experiencias y valores cotidianos considerados femeninos y ajenos a aquello de ser susceptible de abordar académica y políticamente. La ética del cuidado se construye sobre el sentimiento natural y accesible a todo ser humano, que arranca de la necesidad de cuidar y ser cuidado. Es decir, para Noddings la vida moral nace del amor y los vínculos entre los seres humanos. En este capítulo se analiza, de forma fenomenológica, la relación de cuidado entre las personas y la contribución de las dos partes implicadas en ella.

El segundo capítulo expone la propuesta educativa de Noddings, la cual cuida del crecimiento moral, intelectual, físico, emocional y espiritual del alumnado. Se invita a que el profesorado utilice la conversación y la narración como facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje; y de la identificación de objetivos de aprendizaje, que pueden ser distintos para cada estudiante. Se propone un currículum diseñado en torno al cuidado por uno o una misma, el cuidado por las personas con las que mantienes relaciones íntimas, el cuidado por los colegas y conocidos, el cuidado por las personas que no conoces, el cuidado por los animales, el cuidado por las plantas y el entorno físico, el cuidado por los objetos e instrumentos fabricados, y el cuidado por las ideas.

El tercer capítulo plantea preguntas a los textos de Noddings y se genera un diálogo con los textos de otros autores. De esta manera, se exponen las diferentes críticas que ha recibido su pensamiento y otras formas de analizar la ética del cuidado. Este capítulo muestra las posibilidades y problemas filosóficos que se le plantean a la ética del cuidado en relación a cuestiones como el esencialismo, la heteronomía, la imparcialidad, la ética de la justicia, el abuso y la explotación. De este modo, se manifiesta el carácter problemático de nuestro objeto de estudio: el cuidado.

El cuarto capítulo es un diálogo compartido entre Noddings y otros autores relevantes, provenientes sobre todo del ámbito de la Teoría de la Educación en España. De esta forma, se expone lo que consideramos que podemos apprehender del pensamiento de Nel Noddings relativo a la educación y a la ética del cuidado. Se acaba defendiendo la necesidad de que la educación para la ciudadanía preste atención al desarrollo de las competencias relacionadas con el cuidado en el ámbito de lo personal, lo

afectivo y lo doméstico. El cuidado por la vulnerabilidad humana no puede separarse del conjunto de deberes de la ciudadanía.

Capítulo 1.- LA ÉTICA DEL CUIDADO EN EL PENSAMIENTO DE NEL NODDINGS

1.1.- La ética del cuidado se justifica en la necesidad ontológica de cuidar y ser cuidado

1.2.-La ética del cuidado celebra y valora lo femenino

1.3.- La ética del cuidado implica la existencia de un vínculo afectivo

1.4.- Elementos que identifican las relaciones de cuidado

1.5. La reciprocidad en las relaciones de cuidado

1.6.- A modo de resumen

Capítulo 1.- La ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings

1.1.- La ética del cuidado se justifica en la necesidad ontológica de cuidar y ser cuidado

1.1.1.- La ética del cuidado no se justifica con la aplicación de ciertos principios prescriptivos

La educación moral se puede abordar desde distintas perspectivas que se diferencian entre sí en varios elementos como puede ser el peso que dan al ámbito cognitivo, el modo de entender las virtudes y la forma de desarrollarlas en los individuos, entre otros. La ética del cuidado formulada por Noddings es una de las perspectivas posibles en educación moral, la cual se define como fundamentalmente relacional³⁹. Si comparamos la perspectiva de la educación del carácter (que tiene sus raíces en la teoría de los hábitos de Aristóteles) con la ética del cuidado, advertimos que ambas tratan de obligaciones morales⁴⁰, y ambas defienden que la motivación para actuar moralmente surge del sujeto agente y de sus relaciones. Ambas posturas sostienen que el camino para un mundo mejor depende más de personas mejores, que de principios mejores⁴¹; y, en concreto, la teoría de la ética del cuidado defiende la idea de que establecer las condiciones que insten a las personas a actuar moralmente es más eficaz que la instrucción de una serie de principios⁴².

Aristóteles, por su parte, defendió la necesidad de que la comunidad inculcara ciertas virtudes a través de la inmersión en actividades supervisadas y diseñadas para aprender comportamientos relevantes

³⁹ Cfr. Noddings, N. (1988) An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96: 2, pág. 218.

⁴⁰ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York, Teachers college press, pág. 13.

⁴¹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág. 1.

⁴² Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág. 154.

para cada miembro de la sociedad⁴³. La actuación moral, sobre todo en los primeros años de juventud, no es producto del razonamiento, sino del ejercicio. El carácter de una persona se va definiendo a partir de los actos que va realizando y repitiendo, y que acaban dejando huella en ella. Por eso, Aristóteles afirma que hemos de aprender a responder éticamente en base a los hábitos⁴⁴. Es decir, aprendemos la honestidad practicando la honestidad; aprendemos la generosidad, siendo generosos.

Otro de los aspectos a resaltar en la teoría de la educación del carácter es la relevancia de las circunstancias que afectan al sujeto. Aristóteles no creía que las personas, incluso realizando esfuerzos heroicos, tuvieran la garantía de actuar moralmente de forma consistente. Las circunstancias afectan a las personas e incluso los héroes pueden verse superados por condiciones que escapan a su control y que los dirigen a la tragedia⁴⁵. De forma análoga, en la ética del cuidado descrita por Noddings, las circunstancias y los contextos donde se desenvuelven las personas actúan como facilitadoras o inhibidoras del comportamiento moral.

Para la ética del cuidado, descrita por Noddings, la actuación moral no responde a la razón pura o al razonamiento lógico-matemático, sino que más bien responde a la razón práctica o razonamiento moral⁴⁶, que se utiliza para resolver asuntos concretos en contextos reales. El modelo de educación moral desarrollado por Noddings deslegitima la argumentación centrada en el establecimiento de ciertos principios y aquello que se puede derivar lógicamente de ellos, y en su lugar propone el desarrollo de un conjunto de razones y acciones por las cuales las personas reales, situadas en contextos concretos y vinculadas con otras personas,

⁴³ Aristóteles afirma que la ciudadanía ha de ser educada para su futura posición y/o función social. Por tanto, la educación de grupos como los esclavos y las mujeres estará limitada por las tareas y funciones que deben realizar para mantener el orden social.

⁴⁴ El concepto de hábito de Aristóteles no se refiere a la repetición mecánica y ajena a la libertad humana, sino que es un concepto claramente educativo que implica el desarrollo de un cambio en la forma de ser, hacer o conocer que se consigue gracias a la práctica o ejercicio. Cfr. Escámez, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia. págs. 22-24.

⁴⁵ Cfr. Noddings, N. (1995) *Philosophy of education*. Colorado, Westview press. pág. 14.

⁴⁶ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Cambridge, Cambridge university press. pág. 1.

analizan sentimientos, necesidades e impresiones.

La ética del cuidado no opera en base a la aplicación de principios formales, sino siguiendo un modelo más intuitivo, receptivo, no secuencial. Es decir, la ética del cuidado parte de la premisa de que respondemos a las necesidades de cuidado no aplicando una serie de principios abstractos, sino que respondemos según la situación, nuestras capacidades y nuestros valores nos lo permiten. De lo cual no podemos derivar que la ética del cuidado sea una perspectiva irracional, sino que tiene su propia racionalidad⁴⁷. Esta perspectiva enfrenta los problemas morales situándose en la situación concreta, asumiendo las responsabilidades interpersonales y analizando la complejidad de las mismas⁴⁸. En definitiva, la ética del cuidado no rechaza de forma absoluta la relevancia de los principios éticos, pero sí sitúa por delante de éstos a los individuos y sus historias personales.

Como iremos exponiendo a lo largo de este capítulo, la ética del cuidado descrita por Noddings se caracteriza por priorizar a las personas concretas sobre los principios abstractos, por dar un peso mayor al ámbito afectivo que al cognitivo, por entender los valores como respuestas a las necesidades humanas, y por educar moralmente a través de la creación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje del cuidado.

1.1.2.- La ética del cuidado se justifica en el deseo universal de ser cuidado

Si la ética del cuidado no se justifica por medio de la aplicación de principios prescriptivos, ¿cómo se justifica? Noddings justifica la ética del cuidado en la propia naturaleza del ser humano⁴⁹. Todas y cada una de las personas necesitamos del cuidado para nuestra supervivencia inicial y en todas las etapas de nuestra vida, todas esperamos alguna forma de respuesta positiva de otros seres humanos. Nadie queremos ser dañados por otros, ni vivir con el miedo de no ser ayudados en tiempos

⁴⁷ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. New Cork, Teachers college press, pág. 21

⁴⁸ Cfr. Noddings (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 7.

⁴⁹ Cfr. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 15.

difíciles. El ser humano necesita de otros para su propia existencia; incluso en las sociedades más individualistas, se admite el deseo de ser tratado con respeto⁵⁰. Por tanto, el deseo universal de ser cuidado es una cualidad ontológica del ser humano, y es en ella en la que se fundamenta la ética del cuidado.

El deseo universal de ser cuidado no implica que todas las personas deseen ser abrazadas de forma escandalosa, de hecho suele apreciarse a las personas que saben separarse en un momento dado. Todos sabemos que unas personas esperan más efusividad que otras, pero todos y todas necesitamos alguna expresión de cuidado. Lo que nadie desea es ser tratado como un número, sin que se le reconozca como persona con unas necesidades y características idiosincrásicas. Lo cierto es que no existe una serie de comportamientos estandarizados sobre cómo debe responderse a las necesidades de los demás puesto que la práctica del cuidado es una forma de ser en relación, no un conjunto de conductas específicas⁵¹.

Para Noddings, el deseo de establecer relaciones de cuidado es un atributo humano universal; lo que no es universal son las manifestaciones de esa necesidad ni la forma de satisfacerla⁵². La práctica de las relaciones de cuidado es diferente según momentos históricos, culturas e individuos; en consecuencia Noddings afirma que los valores éticos también son relativos a la persona y el grupo cultural concreto⁵³.

Lo universal en la ética del cuidado es el reconocimiento de que las personas de todo el mundo quieren ser cuidadas, y quieren establecer

⁵⁰ Cfr. Noddings [2002b] *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág. 88.

⁵¹ Cfr. Noddings [1992a] *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 17.

⁵² Cfr. Noddings [2002b] *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 21. "The model of moral education discussed here is based on an ethic of care. That ethic has an element of universality. It begins with the recognition that all people everywhere want to be cared for. Universality evaporates when we try to describe what it means to care, for manifestations of caring relations differ across times, cultures, and even individuals".

⁵³ No entraremos a debatir esta cuestión ahora, pues nuestra intención es ahora describir el pensamiento de la autora. En la discusión de los resultados de la tesis mostramos nuestra postura con respecto a esta cuestión.

relaciones positivas con otros. Es este deseo universal de ser cuidado, que se convierte en un imperativo a dar una respuesta moral a las necesidades del otro+, en el que se fundamenta la ética del cuidado.

1.1.3.- La concepción ontológica del cuidado

Como ya hemos expuesto, la ética del cuidado no se funda en principios prescriptivos, y si hubiera que fundamentarla en algún principio éste serían de tipo descriptivo⁵⁴, que arrancan de la propia condición humana. Tal y como afirmó Heidegger el cuidado es el verdadero ser de la persona. Desde esta perspectiva, es como entiende Noddings el cuidado, es decir, como sentido profundo de la vida.

Si hubo una idea que guió toda la investigación realizada por Martin Heidegger esa fue la pregunta: ¿cuál es el significado del ser? Esta pregunta le asaltó ya en sus años de instituto, cuando uno de sus profesores le presentó el libro de Franz Brentano *De la múltiple significación del ser según Aristóteles*. La pregunta sobre los significados del ser le persiguió y fascinó durante su larga vida filosófica, la que fue evolucionando en sus concepciones y en la reformulación de sus preguntas⁵⁵. Heidegger respondió a esta pregunta desde la perspectiva ontológica y dándole un sentido muy amplio

En su fascinación por dar respuesta al significado del ser subyace el intento de comprensión de la realidad y del ser humano. Para Heidegger, el ser del humano está caracterizado por hallarse frente a un conjunto de posibilidades. Esta idea del ser humano como “poder ser” o como ser lanzado a un mundo de posibilidades, es además el sentido mismo del concepto de existencia. Si avanzamos más allá de ese primer concepto de existencia, como ser que se proyecta en un mundo de posibilidades, encontramos la noción de “ser en el mundo”. Es decir, el ser del humano consiste en estar referido a posibilidades; pero concretamente este referirse se efectúa como existir concretamente en un mundo de cosas y

⁵⁴ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home: Caring and social policy*. Op. cit. pág. 30.

⁵⁵ Cfr. Frede, D. (1996) *The question of being: Heidegger's project*. en Guignon, C. (Ed) *The cambridge companion to Heidegger*. Cambridge University press. págs. 42-43.

de otras personas. El modo de ser de las personas se presenta, ante todo, como ser en el mundo o existencia. Lo que Heidegger llama en alemán “dasein”, que literalmente significa “ser o estar ahí o aquí”. Así, existencia, “dasein” y ser en el mundo son sinónimos. Estos tres conceptos indican el hecho de que el hombre está situado de manera dinámica; es decir, en el modo de poder ser, de proyectarse⁵⁶.

Para Heidegger, la existencia humana no se realiza de forma aislada. El “dasein” es ser o estar en el mundo junto con otros, y ese estar en el mundo ocupa y preocupa a la existencia humana. De forma que el “cuidado” se presenta como el sentido de nuestra existencia. Heidegger plantea, por tanto, una concepción holística de la existencia humana como “dasein”, esto es, ser-en-el-mundo, lo cual lo ocupa y preocupa⁵⁷. Esta concepción holística del cuidado parte de la idea de la existencia como ser-en-el-mundo. Esta concepción holística del “cuidado” debe tomar en cuenta el sentido global que damos a nuestra existencia como ser-en-el-mundo, en virtud de la cual lo integramos en un todo. La característica decisiva en una relación con el mundo, que nos incluye como nuestro máximo punto de referencia, está condicionada por el cuidado que nos permite tratar a cualquier cosa como parte de nuestro proyecto en el mundo⁵⁸.

El ser-en-el-mundo, que nos proyecta en un mundo que se entiende en términos de posibilidades, está orientado hacia algo, que Heidegger entiende como “cuidado” en sentido holístico. En otras palabras, el cuidado como sentido de referencia de la vida, en tanto que intencional, es el modo en que la vida establece sus relaciones con el mundo: “Heidegger establece que el sentido de referencia de la vida, la manera en la que el fenómeno se experimenta, es el cuidar (*sorgen*). La atención al esquema intencional que dirige al análisis previene ante la posibilidad de

⁵⁶ Cfr. Vattimo, G. (2002) *Introducción a Heidegger* Barcelona, Gedisa. pág. 28.

⁵⁷ Cfr. Frede, D. (1996) *The question of being: Heidegger's project*. Op. cit. pág. 51.

⁵⁸ “This holistic conception of “care” must take account of the overall sense we give to our existence as being-in-the-world by virtue of which it is an integrated whole. The decisive characteristic in our relation to the world as such, which includes ourselves as our ultimate point of reference, is conditioned by the care that allows us to treat everything as part of our project in the largest sense of the world.” Cfr. Frede, D. (1996) *The question of being: Heidegger's project*. Op. cit. pág. . 63.

cometer algunos errores. No es que vida sea *sorge*, no se trata de que el cuidado sea una caracterización de la vida, sino que es su sentido de referencia⁵⁹.

El "dasein" se revela así mismo como ser-en-el-mundo y el sentido del "dasein" es el cuidado, el estar preocupado por otros y tener cuidado por el mundo. El ser-en-el-mundo que proyecta, lanza y vincula la existencia humana es lo que convierte al "cuidado" o "cura" en el sentido de referencia. El sentido de la vida es estar orientado, preocupado hacia algo que ocupa y preocupa a la existencia. Por eso Heidegger afirma que:

"La *perfectio* del hombre, el llegar a ser lo que puede ser en su ser libre para sus más peculiares posibilidades (en la "proyección"), es una obra de la "cura"⁶⁰.

La relación y el acceso al mundo no se dan por medio de una percepción objetivante, sino más bien por la ocupación y el trato constante y diario con él. Así, el "cuidado" unifica los aspectos estructurales del "dasein" y se presenta como una estructura ontológica presente en el "dasein"⁶¹.

"La exégesis ontológico-existencial no se limita a ser frente a la interpretación óptica una simple generalización óptico-teórica. Esto sólo querría decir que ópticamente están todas las maneras de conducirse del hombre transitadas de "cura" y dirigidas por una "entrega" a algo.(...) La condición existencial de la posibilidad de "cuidado de la vida" y "entrega" debe concebirse como "cura" en su sentido original, es decir, ontológico⁶²."

Hemos de advertir que de la teoría ontológica de Heidegger no se deriva una teoría ética directamente⁶³; y, así, ser prudentes a la hora de situar la

⁵⁹ Cfr. Redondo, P. (2000) Mundo, cuidado y privación en el análisis de la vida en el primer Heidegger. *Thémata. Revista de filosofía*, Núm 24. págs. 180-181.

⁶⁰ Cfr. Heidegger, M. (1987) *El ser y el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica. pág. 219.

⁶¹ Cfr. Dreyfus, H. (1993) *Being-in-the-world. A commentary on Heidegger's being and time, Division I*. Cambridge, MIT Press. pág. 238.

⁶² Cfr. Heidegger, M. (1987) *El ser y el tiempo*. Op. cit. pág. 220

⁶³ Cfr. Paley, J. (2000) Heidegger and the ethics of care *Nursing philosophy*, 1, pág. 66

obra de Heidegger como inspiración para autores y autoras que posteriormente teorizaron sobre el cuidado. Es decir, el cuidado que plantea Heidegger es más un modo de existencia que se hace posible por la relación del sujeto con el mundo, que una forma de relación ética entre los seres humanos. En conclusión, el cuidado es para Heidegger la estructura ontológica del ser porque es el sentido de referencia por el cual el ser humano se conduce en la vida.

1.1.4.- La respuesta de cuidado surge en respuesta a las necesidades del otro

Para Noddings la ética de cuidado se justifica en la propia naturaleza del ser humano como ser que existe en relación con el mundo y otros seres humanos; y, en consecuencia, la ética del cuidado está fundamenta en las necesidades humanas⁶⁴, más que en los derechos que surgen de las necesidades reconocidas⁶⁵. Por eso, Noddings afirma que tanto una persona como una sociedad, que utiliza una ética del cuidado, se preocupa sobre todo por dar respuestas a las necesidades de las personas⁶⁶.

La ética se fundamenta en la necesidad de cuidar y ser cuidada y tiene su origen en la propia condición humana. En realidad, la mayor parte de la vida moral es aquella relacionada con la convivencia no violenta y el apoyo compasivo aun en el desacuerdo. Lo que significa que constantemente hemos de preguntarnos: ¿Qué apoyos ofrecemos a aquellos que lo necesitan?, ¿qué debemos hacer después de que ciertas decisiones cruciales se han tomado?, ¿cómo podemos implementar nuestras decisiones con el menor dolor posible para aquellos afectados por ellas?, ¿cómo continuar conviviendo y trabajando juntos⁶⁷?

La ética del cuidado surge de la necesidad de vinculación con el otro, en la

⁶⁴ Cfr. Noddings, N. (2005) Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 35, No. 2, pp. 147-159. pág. 147.

⁶⁵ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home: Caring and social policy*. Op. cit. pág. 53.

⁶⁶ Cfr. Noddings, N. (2005) Identifying and responding to needs in education. Op. cit. pág. 148.

⁶⁷ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 101.

cual surge la obligación moral. Es en el propio encuentro con otro ser humano en el que aparece la necesidad del otro como imperativo a ser atendido⁶⁸. Es decir, la vulnerabilidad y las necesidades de otras personas nos obliga a cuidarlas. Es lo que sucede cuando no podemos permanecer indiferentes ante el sufrimiento ajeno y nos decidimos a hacernos cargo, a cuidar a las personas que nos necesitan. El encuentro con otros seres humanos apela a nuestra responsabilidad respecto de ellos y ellas, nos insta a hacernos cargo de su destino y a responder a sus necesidades.

La ética del cuidado se manifiesta el encuentro con el otro desde la acogida, que permite la entrada del otro, no como una serie de hechos reunidos en mi conciencia, sino a través del sentir a un otro genuino con unas necesidades singulares⁶⁹. Es decir, la práctica del cuidado surge del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro⁷⁰, no de la obediencia a unos principios prescriptivos. No se trata de una ética basada en la aplicación imparcial de ciertos principios formales, sino de una respuesta afectiva y no neutral ante la necesidad y la vulnerabilidad de otros seres humanos. En definitiva, para la ética del cuidado las necesidades de otras personas se convierten en apelaciones éticas.

1.1.5.- La respuesta afectiva en el encuentro con el otro

Consideramos que el discurso ético sobre la epifanía del rostro⁷¹ de Levinas es muy similar al de la ética del cuidado⁷². Nos unimos a la afirmación realizada por Lavoie, Koninck y Blondeau, cuando dicen que parte del pensamiento de Levinas sirve para clarificar la ontología del

⁶⁸ Cfr. Noddings [2002b] *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 10.

⁶⁹ Cfr. Noddings [1995] *Philosophy of education*. Op. cit. pág. 194.

⁷⁰ Mantengo la expresión "necesidades del otro" en masculino porque es así como se utiliza en la tradición académica a la que pertenece.

⁷¹ El discurso articulado sobre la "epifanía del rostro" de Emmanuel Levinas destaca por aportar al pensamiento contemporáneo una visión de la relación con la alteridad distinta a la construida tradicionalmente desde la Grecia clásica. Se trata de una relación con el otro/a que surge del encuentro con su rostro, un rostro que me llama y reclama.

⁷² En este mismo sentido se expresa Noddings: "I think the ethic of care has something in common with the ethics of alterity" Cfr. Noddings [1995] *Philosophy of education*. Op. cit. pág. 193.

cuidado, especialmente en las implicaciones derivadas del encuentro humano⁷³.

La relación con el rostro del otro es para Levinas siempre una relación con el rostro desnudo y vulnerable del otro, lo que exige de mí responsabilidad. La epifanía (revelación o aparición) del rostro del otro me sobrecoge, me requiere imperativamente. El rostro del otro se me presenta como indefenso y vulnerable. El rostro se me impone sin que pueda ignorarlo, sin que pueda dejar de responsabilizarme de su miseria. Ante la interpelación del rostro del otro sólo cabe una respuesta: "heme aquí"⁷⁴. Este "heme aquí" es en realidad la respuesta a una llamada que precede al yo y que nadie puede responder en su lugar. El yo no ha elegido esa responsabilidad para con el otro, sino que se ha visto sorprendido por ella y no se puede zafar. Es decir, el rostro del otro se impone desde su miseria y desnudez, sin que pueda hacer oídos sordos a su llamada.

En otras palabras, el rostro del otro me obliga a ponerme en su lugar y cargar con su miseria, lo cual me convierte en rehén. El otro me apela, me siento en la responsabilidad moral de acometer sus necesidades porque su rostro me muestra su dependencia de mí. Así, el sujeto se convierte en rehén porque está afectado hasta el extremo por la apelación del otro. Para Levinas el otro me concierne, yo soy rehén del otro antes de ser yo, soy responsabilidad antes que libertad.

Soy hecho responsable del otro porque existe una doble inscripción de debilidad y exigencia en el rostro del otro. Es decir, en el encuentro con el rostro vulnerable del otro, puedo ontológicamente destruirlo o cosificarlo, pero sin embargo su rostro me obliga al respeto y a la responsabilidad.

⁷³ "Certain themes in Levinas do contribute to clarify the ontology of care, especially owing to his focus on the deeper implications of human encounter" Cfr. Lavoie, M.; Koninck, T. and Blondeau, D. (2006) The nature of care in Light of Emmanuel Levinas. *Nursing philosophy*, 7. pág. 226.

⁷⁴ En el pensamiento de Noddings se expone una experiencia ética paralela a la expresada aquí por Levinas: "The basic attitude, one captured by the response "I am here", arises in the original condition. There we learn to feel secure or insecure, able to control events to a certain degree or unable to do so, willing to share both joys and burdens or selfishly protect our own future. Gradually, we gain (or fail to gain) the capacity to respond to others, "I am here"". Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 231.

Dicho de forma más clarificadora:

“En el rostro del otro está siempre la muerte del otro y también, en cierto modo, una incitación al asesinato, la tentación de llegar hasta el final, de despreciar completamente al otro; y, por otra parte y al mismo tiempo –esto es lo paradójico-, el rostro es también el “No matarás”. Un no matarás que también puede explicitarse sin más: es el hecho de que no puedo dejar a otro morir solo, de que hay una suerte de apelación a mí⁷⁵”

La relación con el otro no es una relación simétrica, sino que la propia responsabilidad que tengo hacia el otro convierte la relación en asimétrica. Se crea una relación no recíproca⁷⁶ porque un sujeto cuida a otro, pero no viceversa. En la filosofía de Levinas, el otro ya no es un *alter ego*, un yo situado en la otra orilla, ni un espejo en el que se proyecta mi propia imagen.

“Incluso en el interior mismo de la relación con otro que caracteriza nuestra vida social, aparece la relación con otro como relación no recíproca, es decir, como relación que quebranta la contemporaneidad. El otro en cuanto otro no es solamente un *alter ego*. es aquello que yo no soy. Y no lo es por su carácter, por su fisonomía o su psicología, sino en razón de su alteridad misma. Es, por ejemplo, el débil, el pobre, la viuda y el huérfano, mientras que yo soy el rico y el poderoso. Podríamos decir que el espacio intersubjetivo no es simétrico⁷⁷.”

Para Levinas, la relación con el rostro del otro no es de reconocimiento recíproco, lo cual constituiría una destrucción de la alteridad del otro o un intento de reducir o poseer al otro. Reconocer al otro implica para Levinas un intento de conocimiento que reduce al otro a lo mismo, ejerciendo una acción imperialista y totalitaria. Levinas entiende que la subjetividad del otro es irreducible y tiene la categoría de realidad

⁷⁵ Cfr. Levinas (1993b) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* Valencia, pre-textos. pág. 130.

⁷⁶ Conviene advertir que la noción de reciprocidad de Levinas es distinta a la de Noddings.

⁷⁷ Cfr. Levinas (1993a) *El tiempo y el otro*. Barcelona, Paidós. pág. 127.

originaría, y por tanto no es necesario reconocer nada⁷⁸. Dado que este autor afirma que todo conocimiento consiste en una reducción y una pérdida de alteridad, lo adecuado sería acceder al otro desde el respeto y la responsabilidad. Para acceder al otro Levinas sugiere la caricia y la paternidad; porque en la caricia no hay posesión ni dominación, no se sabe lo que se busca, y en la paternidad el hijo es otro sin representación, es un modo del infinito.

1.1.6.- La respuesta a las necesidades del otro se siente como obligación

La ética del cuidado es una ética de la obligación que acontece entre la persona que ofrece el cuidado y aquella que lo recibe. El sentimiento “debo hacer algo” aparece cuando la vulnerabilidad del otro se dirige hacia nosotros. Este “debo hacer algo” aparece en el encuentro con el otro y requiere de nosotros una respuesta⁷⁹, pero no aparece espontáneamente, es consecuencia del ideal ético⁸⁰.

Lo que sugiere Noddings es que nos hacemos mejores moralmente cuando luchamos con la realidad del otro como una posibilidad propia para eliminar lo intolerable, reducir el dolor, saciar la necesidad, facilitar el sueño o deseo del otro⁸¹. Cuando nos situamos de este modo en la relación con el otro, nos preocupamos y cuidamos de él.

A veces atendemos a las necesidades del otro porque queremos, porque apreciamos a aquel que se dirige a nosotros o porque la respuesta es tan usual en la vida cotidiana que no nos plantea ningún esfuerzo extra. Cuando esto ocurre, decimos que la relación de cuidado es natural y el “debo hacer algo” expresa un deseo o inclinación, no el reconocimiento de un deber. En cambio, otras veces, el “debo hacer algo” inicial se encuentra con resistencias internas. Es decir, al mismo tiempo que reconocemos la

⁷⁸ Cfr. Mélich (1995) *La maldad del ser. La filosofía de la educación de E. Levinas. Enrahonar: quaderns de filosofia*, 22, pág. 153.

⁷⁹ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 13.

⁸⁰ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 30

⁸¹ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 14.

necesidad del otro nos resistimos a darle respuesta porque por alguna razón nos resulta desagradable; puede que por nuestra propia fatiga o por la magnitud de la demanda⁸². En este caso, la pregunta es cómo nos comportaríamos si ese otro fuera alguien más apreciado por nosotros o si no estuviéramos tan cansadas o desbordadas. Recordaríamos el conjunto de memorias relativas a los momentos en que hemos sido cuidados o hemos cuidado de otros; y así se recuperaría el sentimiento original “debo hacer algo”⁸³.

“There are times, even in the closest human relations when the feeling associated with caring “I must” does not arise spontaneously. Then, if we value ourselves as carers, we summon ethical caring -a dutiful from a caring that resembles a kantian ethical attitude. On such occasions we respond as carers because we want to uphold our ideal of ourselves as carers. We overcome our own resistance by asking ourselves, “How would I respond if I really cared? If I were at my best as a carer, what would I do?”⁸⁴.

1.1.7. La motivación para actuar moralmente es el ideal ético

La práctica ética del cuidado, la relación en la que nos encontramos con el otro de forma moral, es descrita como una inclinación natural por aquellos a los que queremos. Pero, es el ideal ético, la memoria personal de las situaciones en que hemos cuidado y sido cuidados, lo que realmente nos da la motivación para actuar moralmente⁸⁵. A veces, el impulso natural de cuidar es soterrado por causas externas al mismo, y la motivación para actuar moralmente ha de venir del deseo de mantener las relaciones de cuidado y del ideal que tenemos de nosotros mismos como cuidadores y cuidadoras. Es este ideal ético el que nos guía y motiva

⁸² Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 81.

⁸³ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 79.

⁸⁴Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 29-30.

⁸⁵ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 15.

a encontrarnos con el otro moralmente⁸⁶. El ideal ético surge de dos tipos de sentimientos: el sentimiento espontáneo de cuidar a quien queremos, y el sentimiento ético que se origina en la memoria de aquellas situaciones en las que hemos dado o recibido cuidado. De este modo, Noddings defiende que nuestra actuación ética depende más de nuestros sentimientos, necesidades, impresiones, que de principios prescriptivos y su aplicación⁸⁷.

Noddings rechaza la ética basada en principios como ambigua e inconsistente. Rechaza este tipo de moral porque, entre otras cosas, muy a menudo presenta excepciones. Por ejemplo, el principio “no matarás” se obvia en situaciones bélicas, algo que no podría ocurrir desde la óptica de la ética del cuidado. Cuando nos dirigimos al encuentro con el otro desde la ética del cuidado, la recepción de la realidad singular del otro concreto nos impide despreciarle y hacerle daño⁸⁸.

Desde la perspectiva defendida por Noddings, cuando en el encuentro moral con el otro el “debo hacer algo” se encuentra con resistencias internas y no nos resulta fácil responder de forma moral, lo que nos insta a recuperar el sentimiento original “debo hacer algo” es el ideal ético. El autoconcepto ético es la relación activa entre mi autoconcepto actual y el ideal ético que tengo de mí misma como persona que cuida y recibe cuidado en mi historia personal. Es decir, el ideal ético, que nace del reconocimiento del vínculo y la necesidad de relación entre las personas, me obliga a actuar a favor del otro⁸⁹.

En consecuencia, afirmamos que el característico “debo hacer algo” surge conectado al ideal ético. La aceptación de la obligación original de responder a las necesidades del otro está motivada por mi necesidad de mantener y mejorar el ideal ético como persona que cuida. Es decir;

⁸⁶ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 80.

⁸⁷ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 3.

⁸⁸ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 101.

⁸⁹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 49.

nuestra propia naturaleza social, el sentimiento de vínculo con otros seres humanos y la recepción de las alegrías o miserias de otros entran en escena para obligarnos a hacernos cargo del destino de otras personas y cuidar de ellas; pero, en cada situación, las personas somos libres para aceptar o rechazar el impulso natural de cuidar. Si rechazáramos ese sentimiento, correríamos el riesgo de la soledad y de la separación del ideal ético. Así, Noddings afirma que, por un lado, sentimos que somos libres para decidir; mientras que, por otro lado, estamos irrevocablemente vinculados a los demás ya que nuestra propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones⁹⁰.

En conclusión, el “debo hacer algo” no responde a la aplicación de unos principios prescriptivos, sino a la inclinación natural que surge de nuestra propia condición humana como seres en relación; y que es aceptada (o no) en un segundo momento en función del deseo de no desvincularnos del ideal ético como personas cuidadas y cuidadoras⁹¹. Es decir, siento como una punzada moral, “el debo hacer algo”, cuando reconozco que mi respuesta o bien elevará o bien reducirá mi ideal ético. En una situación dada en la que alguien necesite de mi ayuda, puede que encuentre todo tipo de razones por las cuales no debo responder a su necesidad: cansancio, no querer desviarme de mi ocupación, siento que la demanda tiene poco criterio, etc. Pero, desde el punto de vista ético, este tipo de análisis objetivos son irrelevantes; y, antes de decidirme, volveré a la situación concreta, veré el rostro de la persona de carne y hueso, y me preguntaré: ¿respondo?, ¿cómo sentiría mi ideal ético si no respondiera?

“I feel the moral “I must” when I recognize that my response will either enhance or diminish my ethical ideal. It will serve either to increase or decrease the likelihood of genuine caring. My response affects me as one-caring. In a given situation with someone I am not fond of, I may be able to find all sorts of reasons why should not respond to his need. I may be too busy. He may be undiscerning. The matter may be, on objective analysis,

⁹⁰ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 51

⁹¹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 83.

unimportant. But, before I decide, I must turn away from this analytic chain of thought and back to the concrete situation. Here is this person with this perceived need to which is attached this importance. I must put justification aside temporarily. Shall I respond? How do I feel as a duality about the "I" who will not respond?"⁹².

1.2.-La ética del cuidado celebra y valora lo femenino

1.2.1.- La ética del cuidado es considerada femenina

La ética del cuidado no se fundamenta en principios prescriptivos que pueden tener su origen en la noción de justicia, sino que se basa en una perspectiva que se considera más cercana a la experiencia femenina. Cuando se afirma que la ética del cuidado es femenina nos referimos a que tiene su origen en atributos considerados tradicionalmente más propios de la madre que del padre⁹³; es decir, que es un tipo de moral más basado en la acogida, las relaciones y la responsabilidad interpersonal, que en un conjunto de principios abstractos y teorías de la justicia⁹⁴. La ética del cuidado representa así, una alternativa a las perspectivas tradicionalmente aceptadas en el mundo académico y derivadas sobretodo de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, que tienen su origen más en el razonamiento moral que en la actitud moral⁹⁵.

⁹² Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. Pág. 83-84.

⁹³ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. Pág. 98.

⁹⁴ Noddings se expresa en los siguientes términos: "One might say that ethics has been discussed largely in the language of the father: in principles and propositions, in terms such as justification, fairness, justice. The mother's voice has been silent. Human caring and the memory of caring and being cared for, which I shall argue form the foundation of ethical response, have not received attention except as outcomes of ethical behaviour. One is tempted to say that ethics has so far been guided by logos, the masculine spirit, whereas the more natural and, perhaps, stronger approach would be through Eros, the feminine spirit." Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 1.

⁹⁵ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op.

La perspectiva femenina, para abordar la toma de decisiones éticas, ha sido histórica y tradicionalmente diferente a la considerada masculina. Se ha considerado la perspectiva femenina como aquella vinculada al contexto real, y razonada sin seguir un discurso lógico, jerárquico y secuencial. Tradicional e históricamente las mujeres -como también otras personas- no han abordado los problemas morales de manera formal, sino situándose ellas mismas en las situaciones concretas y asumiendo la complejidad de todos los elementos implicados en la situación. Ellas son las que tradicionalmente se han encargado del cuidado directo de niños, ancianos y enfermos⁹⁶; y de ellas se ha esperado que fueran capaces de crear y mantener ambientes agradables en el seno de los grupos familiares y/o sociales⁹⁷. Este tipo de experiencias vitales ha sido abordado por ellas desde la acogida y la compasión, no desde la aplicación formal, secuencial y lógica de ciertos principios éticos. La ética del cuidado se nutre de la experiencia acumulada por las mujeres a través del tiempo en sus actuaciones cotidianas. Noddings, como otras teóricas del cuidado, mantiene la postura de que se puede aprender mucho de esta forma de abordar la toma de decisiones morales⁹⁸.

Aunque afirmemos que las diferencias entre hombres y mujeres en la forma de abordar los problemas morales son diferentes debido al género o construcción social de las subjetividades masculinas y femeninas; y aunque incluso afirmemos que las diferencias individuales intragénero son más relevantes que las existentes entre los individuos de los diferentes géneros; coincidiremos en afirmar que de hecho existen unas expectativas diferenciales en lo referente a la moralidad en función del sexo⁹⁹. Es decir, quizás lo más decisivo en este asunto no es si realmente

cit. pág. 42

⁹⁶ En el contexto español destaca -por lo pionero de su trabajo y por el impacto social que tuvo- la investigación sociológica "De puertas adentro" dirigido por M^a Angeles Durán-Heras, al que le han seguido otras muchas investigaciones sobre los usos del tiempo y las identidades femeninas vinculadas al trabajo doméstico y al cuidado de personas dependientes. Entre los estudios más recientes en el contexto español, señalamos los realizados por el Instituto de la mujer: "Cuidados a personas dependientes prestados por mujeres: valoración económica" (2008) y "Usos del tiempo, estereotipos, valores y actitudes" (2007)

⁹⁷ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 28.

⁹⁸ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 24.

⁹⁹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. New York,

las mujeres y los hombres somos diferentes moralmente, sino que de hecho existen expectativas diferentes en cuanto a cómo razona moralmente una persona de sexo femenino y otra de sexo masculino. Noddings no se atreve a descartar la posibilidad de que existan algunas predisposiciones biológicas diferentes para la actuación moral, pero lo que sí defiende rotundamente es que existe un conjunto de estereotipos de género que actúan como potentes expectativas¹⁰⁰. De hecho, la identidad de muchas mujeres se define en función de su capacidad para el cuidado¹⁰¹.

Lo relevante, por tanto, no es la existencia o no de la diferencia sexual sino la experiencia acumulada por las mujeres a través de la historia en virtud de las expectativas diferenciales. Es de este modo como Noddings se atreve a afirmar que la ética que defiende se basa en la moral femenina¹⁰². La ética del cuidado es, por tanto, una ética que celebra y valora la experiencia femenina acumulada a través del tiempo en el desempeño de tareas vinculadas al mantenimiento del bienestar de las personas y desarrolladas en el ámbito de lo doméstico o comunitario. Se celebra y valora, de este modo, aquello hasta ahora devaluado por considerarse femenino y ajeno al ámbito de lo público.

1.2.2.- La ética del cuidado valora lo cotidiano

Noddings afirma, como el resto de pensadoras feministas, que la ciencia, el arte, la filosofía y, en consecuencia, también las teorías del desarrollo y la educación moral sostenidas académicamente se han desarrollado desde planteamientos claramente androcéntricos¹⁰³, lo cual ha excluido al ámbito de lo cotidiano de la política, la ciencia y todo aquello relacionado

Cambridge University press. pág. 229.

¹⁰⁰ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 103.

¹⁰¹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 130.

¹⁰² Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 10.

¹⁰³ Remito al lector o lectora al punto 1.3 de la tesis.

con lo público¹⁰⁴. La epistemología estudiada desde la tradición masculina se caracterizó por ser considerada objetiva y tener por finalidad el control de la naturaleza y las mujeres¹⁰⁵. Posteriormente, el pensamiento postmoderno y feminista vino a estudiar la complejidad de los fenómenos sociales desde ópticas y objetos de estudio bien distintos. Se comenzó a estudiar lo cotidiano, las narrativas personales, las subjetividades y a cuestionar el paradigma que había reinado en el pensamiento teórico conocido hasta entonces. La ética del cuidado se sitúa en el contexto de este cambio de paradigma epistemológico y viene a dar valor a experiencias y valores cotidianos considerados femeninos y ajenos a aquello que había sido susceptible de ser abordado académica y políticamente.

Lo cotidiano y el cuidado llevado a cabo en contextos domésticos, familiares o comunitarios, en el paradigma androcéntrico, está devaluado por estar vinculado a lo femenino. Los mismos mecanismos que operan para producir la subordinación de las mujeres, lo hacen para excluir, de lo considerado relevante para el género humano, a las tareas, experiencias y valores considerados femeninos. Es decir, la subordinación de quienes mayoritariamente llevan a cabo las prácticas de cuidado (las mujeres) es al mismo tiempo lo que produce la falta de poder para promulgar lo valioso de estas tareas, experiencias y valores. Pero Noddings, en la misma línea que Simone de Beauvoir, afirma que existen ciertas competencias femeninas que, aunque originarias en un contexto de subordinación, deben ser preservadas después de la liberación de las mujeres¹⁰⁶.

Así por ejemplo, el trabajo doméstico cotidiano está devaluado social y económicamente; y por eso es un trabajo de bajo status que realiza quien no tiene otra posibilidad: mujeres inmigrantes, mujeres que no tienen otro trabajo remunerado o aquellas personas (la mayoría mujeres) que asumen esa responsabilidad. En general, tanto varones como mujeres

¹⁰⁴ En este sentido es relevante el trabajo pionero realizado por Carole Pateman para explicar la separación entre el ámbito público y privado, a partir de un contrato sexual realizado de forma fraternal por los varones.

¹⁰⁵ Cfr. Noddings (1995) *Philosophy of education*. Op. cit. pág. 185.

¹⁰⁶ Mc Vicker (1990) *Women and Evil* by Nel Noddings. *American Journal of Education*, Vol. 99 No. 1. The University of Chicago Press. pág. 130.

tienden a evitar la realización del trabajo doméstico cotidiano¹⁰⁷. No se considera un trabajo que pueda ser satisfactorio, ofrecer alegrías, permitir el desarrollo de ciertas competencias éticas o de ejercicio físico. Se trata de un trabajo considerado históricamente propio de mujeres, y por ello devaluado.

Noddings advierte que el hecho de que las tareas, experiencias y valores derivados del trabajo del cuidado haya sido considerado algo propio de personas subordinadas, no ha de ser razón para continuar devaluándolo. Es precisamente la supremacía de los varones sobre las mujeres, lo que ha provocado la subordinación de las mujeres y su falta de poder para promulgar el valor de las tareas, experiencias y valores cotidianos¹⁰⁸.

En el ámbito de la teoría del desarrollo moral, se construyeron teorías y modelos inmersos en el paradigma androcéntrico, de modo que se tendió a no considerar los valores desarrollados en las experiencias cotidianas¹⁰⁹. Las formas de razonamiento utilizadas en las situaciones de carácter familiar y/o comunitario por las mujeres fueron consideradas inferiores a las formas utilizadas por los hombres. Se jerarquizó así el razonamiento derivado de la aplicación de principios abstractos (considerado masculino), por encima del deseo de aliviar el sufrimiento ajeno o los vínculos emocionales entre las personas (considerados femeninos). De hecho, las investigaciones sobre el desarrollo moral llevadas a cabo por Kohlberg y sus colaboradores se llevaron a cabo con población masculina únicamente; aunque posteriormente sus modelos y pruebas de evaluación se aplicaron a otras muchas poblaciones, incluyendo a las mujeres, quienes no solían pasar más allá del estadio 3.

Actualmente, sobre todo a partir de los estudios realizados por Carol Gilligan¹¹⁰, en el contexto académico se reconoce el sesgo de género en el

¹⁰⁷ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 77.

¹⁰⁸ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 61

¹⁰⁹ No podemos obviar en el desarrollo de esta idea a muchos de los autores que, aún inmersos en el paradigma androcéntrico, también tomaron o toman como objeto de estudio la amistad (Aristóteles), el amor (Miguel de Unamuno), los sentimientos (Julían Marías) o las emociones (Daniel Goleman), por nombrar a algunos.

¹¹⁰ Gilligan, C. (2003) *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Harvard University Press.

propio modelo. Noddings se posiciona en el mismo sentido de Gilligan y afirma que existen otros modelos alternativos al desarrollado por Kohlberg¹¹¹. Explica como el estadio 3 de Kohlberg está muy vinculado al deseo de ser una persona buena; lo cual no debe ser asociado a niveles menos desarrollados de razonamiento moral. La perspectiva del estadio 3 es la del individuo en relación con otros, lo que significa actuar de acuerdo al ideal del buena hija, amiga, hermana, madre, esposa, etc. La preocupación por los demás y mantener relaciones mutuas de confianza caracterizan este nivel de desarrollo moral. De hecho, Noddings afirma que el deseo de ser bueno o buena, en el sentido de responder a las personas que demandan nuestro cuidado, ofrece una fundamentación alternativa sensata para el comportamiento ético¹¹².

La valorización de lo cotidiano, y de las experiencias y valores considerados femeninos en la ética del cuidado suponen, por tanto, una alternativa a la teoría moral de Kohlberg. La forma de abordar los problemas morales ya no se limita al pensamiento abstracto lógico y a la priorización de principios prescriptivos; sino que se interesan por mantener y aumentar el cuidado en situaciones concretas complejas. En definitiva, la ética del cuidado supone una alternativa que celebra y valora lo cotidiano e históricamente experimentado por las mujeres.

1.2.3.- La dicotomización y jerarquización entre lo masculino y lo femenino

La desvalorización de lo cotidiano arranca de una serie de asunciones previas que separan lo masculino de lo femenino, lo público de lo privado, lo racional de lo emotivo. La realidad humana se construye en torno a una serie de dicotomías enfrentadas y excluyentes hasta nuestros días. La filósofa existencialista Simone de Beauvoir evidenció pioneramente esta

¹¹¹ El modelo de Kohlberg entiende que el desarrollo moral consiste en la superación de distintos estadios que permiten al sujeto pasar de la heteronomía a la autonomía. Kohlberg identifica tres niveles, que se dividen en seis estadios: el castigo y la obediencia, el propósito y el intercambio expectativas, relaciones y conformidad interpersonal, sistema social y conciencia, derechos previos y contrato social, y principios éticos universales.

¹¹² Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 42.

dicotomización y desvalorización de lo femenino¹¹³. Percibimos y representamos una realidad que se distribuye en dos polos, dónde además el polo masculino es el neutro o referente. Esta visión dicotómica de la realidad, donde uno de los polos es el neutro, implica una jerarquización de las partes implicadas y conduce a una asociación de la mujer y lo femenino con los términos menos valorados de esa realidad dual. La mujer y lo femenino se conciben así como la ausencia o negación de los atributos considerados humanos (que son los masculinos). Es decir, no sólo se construyen dos mundos enfrentados; sino que el mundo de lo humano es masculino, y en consecuencia la mujer se define en relación al varón¹¹⁴.

La mujer y lo femenino se definen por contraposición al patrón universal, tanto en el ámbito de la filosofía académica como en el imaginario social colectivo. A esto se refiere Beauvoir cuando afirma que la mujer tiene el papel de “la otra”, y que, en consecuencia, su identidad le viene concedida en cuanto se reconoce como subordinada al hombre¹¹⁵. Así no se reconoce a las mujeres como sujetos y se les niega la capacidad para el auto-gobierno; por considerarlas excesivamente emocionales. Posteriormente, Carol Pateman retomó el tema y planteó que el “desorden de las mujeres” o labilidad emocional, considerado como peor que cualquier borrachera masculina, es el que justifica la incapacidad para desarrollar el sentido de la justicia propio del ámbito de lo cívico. Es decir, a partir de la construcción patriarcal de las diferencias entre lo

¹¹³ Recordar a Simone de Beauvoir cuando expone que la realidad se distribuye en dos polos, dónde el polo masculino es el neutro. “Le rapport des deux sexes n’est pas celui de deux électricités, de deux pôles: l’homme représente à la fois le positif et le neutre au point qu’on dit en français “les hommes” pour désigner les êtres humains, le sens singulier du mot “vir” s’étant assimilé au sens general du mot “homo”. La femme apparaît comme le négatif si bien que toute détermination lui est imputée comme limitation, sans réciprocité” Cfr. Beauvoir, S. (1970) *Le deuxième sexe 1*. Paris, Gallimard. pág. 14-15.

¹¹⁴ “L’humanité est mâle et l’homme définit la femme non en soi mais relativement à lui; elle n’est pas considérée comme un être autonome”. Cfr. Beauvoir, S. (1970) *Le deuxième sexe 1*. Paris, Gallimard. Op. cit. págs. 15-16:

¹¹⁵ “La femme se connaît et se choisit non en tant qu’elle existe pour soi mais telle que l’homme la définit. Il nous faut donc la décrire d’abord telle que les hommes la rêvent puisque son être-pour-les-hommes est un des facteurs Essentiels de sa condition concrète” Cfr. Beauvoir, S. (1970) *Le deuxième sexe 1*. Op. cit. págs. 184.

masculino y lo femenino, las mujeres se definieron como carentes de la racionalidad objetiva para la vida política. “El desorden de las mujeres” supone una amenaza para el orden político y, por eso, deben ser excluidas del ámbito público. En contraposición, los varones se definen como poseedores de las capacidades necesarias para la ciudadanía, ellos sí son capaces de usar su razón para sublimar sus pasiones, desarrollar el sentido de justicia, y así, mantener la ley civil. En definitiva, las mujeres, según se desprende de los textos clásicos de la teoría del contrato, no pueden trascender su naturaleza corporal y sus pasiones sexuales; las mujeres no pueden desarrollar la moralidad política.¹¹⁶

Aún hoy en día la interdependencia emocional se considera incompatible con el gobierno en la esfera pública; aún persisten creencias que consideran antagónicas las moralidades que se considera más pertinentes para el contexto familiar o para el político. La ética del cuidado tiende a considerarse más apropiada para las relaciones íntimas y/o domésticas, mientras que la ética de la justicia parece más indicada para los conflictos públicos. Siguen prevaleciendo las asunciones - estudiadas por Carol Pateman- que separan el mundo en dos esferas opuestas y muchas veces antagónicas, de forma que la mujer (en cuanto femenina) difícilmente puede acceder al mismo status de participación política y social que el varón. No existen “atuendos” disponibles para un ciudadano que sea mujer; no hay una visión disponible en la teoría política para la mujer e cuanto ser humano femenino¹¹⁷. Como ya afirmó Simone

¹¹⁶ “In the patriarchal construction of the differences between masculinity and femininity, women lack the capacities necessary for political life. “The disorder of women” means that they pose a threat to political order and so must be excluded from the public world. Men possess the capacities required for citizenship, in particular they are able to use their reason to sublimate their passions, develop a sense of justice and so uphold the universal, civil law. Women, we learn from the classic texts of contract theory, cannot transcend their bodily natures and sexual passions; women cannot develop such a political morality” Cfr: Pateman, C. (1989) *The disorder of women* Cambridge, Polity Press. pág. 4.

¹¹⁷ “There is no set of clothes available for a citizen who is a woman, no vision available within political theory of the new democratic woman. Women have always been incorporated into the civil order as “women”, as subordinates or lesser men, and democratic theorists have not yet formulated any alternative. The dilemma remains. All that is clear is that if women are to be citizens as women, as autonomous, equal, yet sexually different beings from men, democratic theory and practice has to undergo a radical transformation” Cfr: Pateman, C. (1989) *The disorder of women* Op. cit. pág. 14.

de Beauvoir la plena participación política y cultural pasa por el reconocimiento de las diferencias sexuales que son parte de la humanidad. Revindica así, la inclusión de la mujer en la categoría humana, pero sin que ésta se vea forzada a renunciar a su feminidad¹¹⁸.

En definitiva, tanto la tradición occidental como la no occidental ha excluido a las mujeres de la plena participación en la comunidad humana, al tiempo que ha negado el rol de las emociones en el funcionamiento humano¹¹⁹.

Sin embargo, las emociones no deberían considerarse como un obstáculo para el pensamiento racional ni en las mujeres ni en los varones. Las emociones han tratado de ser excluidas del pensamiento racional porque nos atemoriza admitir que la realidad humana es vulnerable y que el control no es posible. En contraposición, afirmamos con Martha Nussbaum que las emociones no son fuerzas irracionales, sino elementos inteligentes y con potencial discriminador vinculados a la percepción y el juicio. Las emociones juegan un papel en el desarrollo de las capacidades humanas y de la ciudadanía¹²⁰. En el mismo sentido se pronuncian Escámez y Ortega:

“Hemos conceptualizado a los sentimientos como estados del sujeto en los que hay presente una evaluación, una valoración de las realidades como perjudiciales o favorables para su vivir. A través de ellos, cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas o las situaciones con las que se relaciona. En cuanto los sentimientos muestran significado y juicio, tienen a la razón como un componente fundamental. Así mismo, los sentimientos guían las decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo¹²¹”.

¹¹⁸ “L´homme est un être humain sexué; la femme n´est un individu complet, et l´égale du mâle, que si elle est aussi un être humain sexué. Renoncer à sa féminité, c´est renoncer à une part de son humanité” Cfr. Beauvoir, S. (1969) *Le deuxième sexe 2*. Paris, Gallimard. pág. 435.

¹¹⁹ Cfr. Nussbaum, M. (1995) *Women, culture and development*. Oxford, Clarendon Press Oxford. pág. 360.

¹²⁰ Cfr. Nussbaum (1995) *Women, culture and development* Op. cit. pág. 386.

¹²¹ Cfr. escámez, J y Ortega, P. (2006) Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de*

1.2.4.- La ética del cuidado supone el reconocimiento de una voz diferente a la masculina

Los orígenes de la ética del cuidado suelen situarse en el trabajo realizado por Carol Gilligan, en concreto en su obra *In a different voice. Psychological theory and women's development* publicada por primera vez en 1982. En esta obra Gilligan argumenta sobre la existencia de dos voces para la deliberación moral: la voz del cuidado, la responsabilidad y las relaciones personales; y la voz de la justicia, los derechos y el aislamiento¹²². Para Gilligan estas dos formas de solución de dilemas morales existen, y por eso una teoría del desarrollo moral que olvide una de ellas resulta sesgada. De este modo, Gilligan retó a la teoría desarrollada por Kohlberg y su jerarquización del razonamiento moral, ya que contempla sólo la realidad masculina.

Gilligan quiso ampliar la comprensión del desarrollo humano usando la perspectiva del colectivo que había quedado fuera de la construcción teórica para, de este modo, llamar la atención de lo que se había obviado¹²³. Por eso, decide entrevistar a mujeres y generar una nueva teoría del desarrollo moral a partir de la información recogida en su investigación empírica. Desde su punto de vista, habría que construir una teoría psicológica que recogiera las situaciones vividas por ambos sexos.

Gilligan demostró que la teoría desarrollada por Kohlberg a partir de las percepciones y experiencias subjetivas de los varones que se habían tomado como la norma desde la cual definir la teoría del desarrollo moral, resultaba sesgada. Gilligan demostró que las mujeres tienen un desarrollo moral alternativo al masculino, y que resulta diferente porque está mediatizado por concepciones distintas con las que interpretar y actuar en el mundo. Noddings, refiriéndose a la investigación realizada por Gilligan, explica que la mayoría de las mujeres prefieren discutir los problemas morales en situaciones concretas; y que su forma de enfrentar los dilemas morales no es a través de la aplicación de principios

la educación. Revista interuniversitaria. 18. pág. 132.

¹²² Cfr. Groenhout (2004) *Connected lives. Human nature and an ethics of care.* Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc. pág. 14

¹²³ Cfr. Gilligan (2003) *In a different voice: psychological theory and women's development.* Op. cit. pág 4.

abstractos o a modo de resolución lógico-matemática de teoremas, sino a través de la implicación en problemas concretos¹²⁴. Gilligan explica que el imperativo moral que observa repetidamente en las entrevistas con mujeres es la responsabilidad del cuidado; una responsabilidad caracterizada por la necesidad de aliviar el dolor a personas reales. En cambio, en el caso de los varones, el imperativo moral aparece como deber de respetar los derechos de los demás y el derecho a protegerse de las interferencias que los derechos de los demás puedan tener en su propio autodesarrollo.

“The moral imperative that emerges repeatedly in interviews with women is an injunction to care, a responsibility to discern and alleviate the “real and recognizable trouble” of this world. For men, the moral imperative appears rather as an injunction to respect the rights to others and thus to protect from interference the rights to life and self-fulfillment”¹²⁵.

A través de su investigación con población femenina, Gilligan demostró que existía una voz diferente a la tenida en cuenta hasta ahora para construir las teorías del razonamiento moral (la masculina). Demostró que la forma que tenían las mujeres de manejarse en la vida moral no suponía una debilidad, sino un tipo de fortaleza humana diferente a la masculina¹²⁶. Demostró que las mujeres actúan teniendo en cuenta el mantenimiento y crecimiento de las relaciones morales, más que los principios abstractos que debieran guiar a los agentes morales individuales¹²⁷. Así mismo, Noddings considera que somos interdependientes y las vidas individuales están conectadas e inmersas en contextos de relaciones interpersonales, por lo que hemos de responsabilizarnos del cuidado de los demás. Nuestra autora comulga con planteamientos como el siguiente:

¹²⁴ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 96.

¹²⁵ Cfr. Gilligan (2003) *In a different voice: psychological theory and women's development* Op. cit. pág 100.

¹²⁶ Cfr. Gilligan(2003) *In a different voice: psychological theory and women's development* Op. cit. pág 17.

¹²⁷ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 22.

“In seeing individual lives as connected and embedded in a social context of relationship, she expands her moral perspective to encompass a notion of “collective life”. Responsibility now includes both self and other, viewed as different but connected rather than as separate and opposed. This cognizance of interdependence, rather than a concern with reciprocity, informs her belief that “we all do to some extent have responsibilities to look out for each other””¹²⁸.

1.2.5.- La ética del cuidado no es la única ética feminista posible

Para Noddings las éticas feministas, como la epistemología y la filosofía de la ciencia feminista, son diversas; no existe una única ética feminista. Noddings explica que parte del pensamiento feminista se sitúa en la corriente liberal y lo que deberían significar los derechos y la justicia para las mujeres; otra postura es la del socialismo que se centra en las formas de alivio de la opresión, y se preocupa tanto por el racismo y el clasismo como por el género; otra postura es la separatista, que busca desarrollar una cultura femenina diferenciada del orden social desarrollado por los varones; y, otra postura, es la que trata de articular una ética del cuidado, que es la desarrollada por ella misma¹²⁹.

La ética del cuidado es, por tanto, una ética femenina (en el sentido que arranca de experiencias históricamente vividas por las mujeres) y es también una de las éticas feministas posibles. De hecho, la ética del cuidado ha sido y es una postura muy controvertida en el interior del pensamiento feminista, ya que existe una gran preocupación porque este tipo de moral mantenga a las mujeres en posiciones subordinadas y permita la explotación y el abuso¹³⁰. Aunque Noddings conoce este tipo de peligros, tiene una postura muy clara con respecto al tema: el valor y la práctica del cuidado, aunque tienen su origen en las experiencias de subordinación de las mujeres, son los únicos que permiten una cultura de paz; y por eso ha de ser enseñada tanto a niños como a niñas.

¹²⁸ Cfr. Gilligan(2003) *In a different voice: psychological theory and women's development* Op. cit. pág 147.

¹²⁹ Cfr. Noddings (1995) *Philosophy of education*.Op. cit. pág. 186.

¹³⁰ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*.Op. cit. pág. 52.

Opina que la presión que antes existía sobre las muchachas para que se casaran y tuvieran hijos, se ha convertido hoy en día en una presión para llevar a cabo una carrera profesional. Paradójicamente se ha instado a las niñas a aprender matemáticas y ciencias, pero no a los niños para que desarrollen proyectos de vida vinculados a las responsabilidades familiares y comunitarias. Para Noddings es primordial que la escuela prepare a chicos y chicas no sólo para su vida profesional y laboral, sino también para su vida como seres humanos en relación¹³¹.

1.2.6.- La ética del cuidado ha de ser aprendida por varones y por mujeres

Si consideramos el desarrollo de las relaciones satisfactorias con los demás como algo central en la vida moral, habremos de ofrecer a las nuevas generaciones experiencias educativas relacionadas con el cuidado. Las experiencias de cuidado de otros en el contexto de las relaciones de ayuda comunitarias, de la atención a niños pequeños o de cualquier otro tipo permiten el desarrollo de una serie de actitudes consideradas como muy valiosas para la ética del cuidado. Por tanto, hemos de planificar tales experiencias educativas, al igual que lo hacemos con las matemáticas, para que niños y niñas aprendan el valor del cuidado¹³².

De este modo, tanto varones como mujeres participaran de las experiencias hasta ahora limitadas a las mujeres y que permiten desarrollar una serie de capacidades humanas valiosas¹³³. Hasta ahora, afirma Noddings, la atribución de la responsabilidad del cultivo de las capacidades para mantener y mejorar el bienestar de las relaciones interpersonales se asignaba a las instituciones separadas de la escuela, es decir, al hogar y/o a la iglesia¹³⁴. Pero Noddings rechaza la idea de esta separación y argumenta que la educación del ser humano ha de

¹³¹ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 93.

¹³² Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 24

¹³³ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 42

¹³⁴ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 172

plantearse de forma integral y huir de este tipo de fragmentaciones¹³⁵.

La escuela no sólo ha de educar el intelecto, sino también las actitudes y valores morales de niños y niñas. Todo el alumnado necesita aprender y practicar el arte femenino del cuidado de los niños pequeños, los enfermos, los mayores y aquellas personas necesitadas; todos y todas necesitan aprender cómo iniciar y mantener relaciones estables y gratificantes, y cómo sacar adelante una familia de forma que se alimenten los cuerpos, las mentes y los espíritus. También necesitan analizar críticamente el modelo masculino agresivo para construir juntos nuevas formas de vida menos violentas y más satisfactorias para todos y todas¹³⁶.

1.3.- La ética del cuidado implica la existencia de un vínculo afectivo

1.3.1.- Las emociones universales son las razones para la acción moral

La ética del cuidado defendida por Noddings sitúa el énfasis no tanto en las consecuencias de nuestras acciones (aunque éstas no son irrelevantes), como en el acto previo y consciente de la persona que cuida y se preocupa por atender las necesidades de los demás. Es decir, la ética del cuidado centra su interés en la actitud moral, entendiendo tal actitud en el sentido de impulso moral que tiene su origen en los sentimientos y recuerdos personales¹³⁷. Noddings defiende que la ética se construye sobre el sentimiento natural y accesible a todo ser humano que arranca de la necesidad de cuidar y ser cuidado. Las emociones son así las

¹³⁵ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 102

¹³⁶ "All students need, also, to study and practice the womanly arts of caring for children, the sick, the elderly, and the needy; they need to learn how to initiate and maintain stable and gratifying relationships and how to run households in a way that nourishes bodies, minds, and spirits. They need to study the warrior model both critically and appreciatively so that its enduring virtues can be transposed to a less violent mode of living and interacting with others" Cfr. Noddings (2002 b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 117.

¹³⁷ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 28.

razones para la acción moral, y no las justificaciones a nivel cognitivo.

Para Noddings lo universal en la moral son las emociones, las necesidades y características humanas de las cuales nace la ética¹³⁸. La ética en el sentido de conjunto de reglas, ideales o constelación de expresiones que guían y justifican nuestra conducta, no es para Noddings algo que pueda ser objetivo y universal. Para ella, la ética es relativa, es decir propia y diferente para cada comunidad e individuo¹³⁹. La exigencia a actuar de acuerdo a una serie de principios previamente definidos no es objetiva ni universal. Lo único universalizable es el impulso moral que aparece en respuesta a necesidades y sentimientos, y que sí es común a todos los seres humanos. En este sentido es en el que Noddings defiende la universalidad del sentimiento del cual arranca la moralidad.

Noddings defiende la idea de que la naturaleza del impulso moral universal es del que surge el comportamiento ético. Está de acuerdo con Hume en que tanto el comportamiento moral como la felicidad dependen en buena medida del cultivo de los sentimientos apropiados¹⁴⁰. El impulso moral incluye para Noddings dos¹⁴¹ sentimientos¹⁴²: El primero es el sentimiento del cuidado natural: No puede haber un sentimiento ético sin el impulso inicial y posibilitador que aparece en las situaciones en las que actuamos a favor del otro sin ningún esfuerzo ético, como en el caso de cualquier animal que cuida de sus crías. El segundo sentimiento actúa en respuesta al recuerdo del primero. Este segundo momento es la imagen o la memoria de los momentos en los que las personas hemos sido cuidadas y hemos cuidado, y es el que guía la conducta moral¹⁴³. La memoria de los

¹³⁸ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 27.

¹³⁹ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 21

¹⁴⁰ Cfr. Noddings, N. (1996) Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 3. pp. 435-447. pág. 436.

¹⁴¹ En la filosofía de David Hume, en la cual se apoya Noddings porque prioriza la pasión sobre las emociones, la ética se funda en el sentimiento de agrado o desagrado, de aprobación o rechazo. Se trata -en el caso de Hume- de un sólo sentimiento universal y común a todas las especies.

¹⁴² Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 79

¹⁴³ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character*

mejores momentos en los que hemos sido cuidados o cuidadas y hemos cuidado se presentan ante las personas como el sentimiento que nos obliga a responder a la llamada del otro. Cuando en el encuentro con el otro siento la punzada natural o impulso moral a responder a su demanda -aunque esta llamada entre en conflicto con mis propios deseos- reconozco el sentimiento, y recuerdo mis mejores momentos relativos a la práctica del cuidado; entonces aparece el imperativo moral a dar respuesta a las necesidades del otro¹⁴⁴.

Estos dos sentimientos, por si solos, son capaces de instar al sujeto a actuar moralmente. Aunque Noddings no obvia la posibilidad de que en algunos casos a estas emociones iniciales, se le añaden un conjunto de prescripciones morales que refuerzan el sentimiento que nos obliga a actuar a favor del otro¹⁴⁵. Pero, para Noddings lo fundamental son las emociones; las prescripciones o normas que juzguen los problemas morales son algo que se suma, pero no suple el sentimiento moral.

1.3.2.- Las personas somos seres en relación y conexión con otros

Para Noddings el ser humano es un ser social, que vive inserto en una trama de relaciones con otros. Considera que nacemos completamente dependientes y, aun en la edad adulta, permanecemos interdependientes. No sólo dependemos de otros seres humanos, sino que también somos afectados por las condiciones en las que nos encontramos en cada momento. Cada uno de nosotros es una entidad relacional y no un agente totalmente autónomo¹⁴⁶. Por eso, afirma que nuestras fortalezas y debilidades están ambas, al menos en parte, inducidas, apoyadas,

education. Op. cit. pág. 15

¹⁴⁴ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 80

¹⁴⁵ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 104

¹⁴⁶ Cfr. Noddings, N. (2006c) Principles, feelings and reality. *Theory and Research in Education*. 4: 1. Págs. 10-11. "We are not born fully rational and autonomous, nor are we "thrown into" the world as some philosophers like to say. We are born entirely dependent and, even in adulthood, we remain interdependent. Not only we are dependent on other human beings, but we are also affected by the conditions in which we find ourselves at any given time".

aumentadas o reducidas por la intervención y la influencia de aquellos con los que nos relacionamos ¹⁴⁷.

La vida moral nace del amor y el vínculo entre los seres humanos¹⁴⁸ por eso el encuentro moral entre seres humanos es una posibilidad para el cuidado en el cual las partes involucradas son conscientes de la conexión existente entre ellas y, en función de ello, se ven obligadas a decidir cómo responder¹⁴⁹. El ideal ético surge de dos sentimientos: la simpatía o compasión natural que sentimos los seres humanos unos por otros y el deseo de mantener, revivir o aumentar momentos satisfactorios relacionados con el cuidado. Ambos sentimientos pueden ser negados, y por eso se requiere del compromiso de establecimiento del ideal ético. Es decir, los sentimientos iniciales para hacerse cargo del otro, han de ser aceptados y orientados para que el compromiso ético sea posible¹⁵⁰. Por eso, la respuesta a las necesidades del otro no se realiza en ausencia de vínculos interpersonales, en función del desempeño de ciertos roles o prescripciones cognitivas, sino que se trata de una participación afectiva en una relación interpersonal. Para nuestra autora, la educación es una relación ética y ser madre¹⁵¹ o ser profesora es un encuentro

¹⁴⁷ Cfr. Noddings (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements*. Op. cit. pág. 222. "Each of us is a relationally defined entity and not a totally autonomous agent. Our goodness and our wickedness are both, at least in part, induced, supported, enhanced, or diminished by the interventions and influence of those with whom we are related"

¹⁴⁸ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools* Op. cit. pág. 81.

¹⁴⁹ Cfr. Noddings (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements*. Op. cit. pág. 222

¹⁵⁰ Cfr. Noddings (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 104. "The ethical ideal as I have described it springs from two sentiments: the natural sympathy human beings feel for each other and the longing to maintain, recapture, or enhance our most caring and tender moments. Both sentiments may be denied, and so commitment is required to establish the ethical ideal. We must recognize our longing for relatedness and accept it, and we must commit ourselves to the openness that permits us to receive the other".

¹⁵¹ Noddings usa el femenino en sentido genérico, es decir incluye a las personas de género masculino también. Actúo de forma análoga a como lo hiciera la autora objeto de estudio de esta tesis. Noddings asocia consistentemente el genérico "quien cuida" con el universal femenino, "ella", y "quien es cuidado" con el masculino "él". Así lo explica Noddings: "In order to maintain balance and avoid confusion, I have consistently associated the generic "one-caring" with the universal feminine, "she", and "cared-for" with the masculine "he". Clearly, however, when actual persons are substituted for "one-

interpersonal que no consiste en el desempeño de un papel. La educación, como encuentro interpersonal, es una posibilidad para el cuidado e involucra a toda la persona porque es la participación en una relación que implica la acogida completa del otro¹⁵².

Así, la enseñanza escolar es más una práctica relacional que el desempeño de una profesión¹⁵³. Noddings defiende la enseñanza como una práctica en la que el profesorado tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de su alumnado como personas completas¹⁵⁴, para lo que es fundamental el compromiso por establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado con el alumnado. Los productos más valiosos del proceso de enseñanza-aprendizaje son sobretodo relacionales, como lo son el entusiasmo intelectual de profesorado y alumnado, la satisfacción compartida cuando nos enfrentamos a material nuevo, la seguridad que se siente en una clase con una profesora considerada¹⁵⁵.

Noddings entiende la educación como una relación ética. Entiende al ser humano como un ser en relación, y rechaza la idea de un individuo descarnado y solitario. Así también lo entendía la existencialista Simone de Beauvoir: El sujeto humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos. No somos seres absolutamente autónomos. Nuestras acciones involucran a otros, es decir, nuestras acciones aumentan o limitan las posibilidades de acción de los otros. Los seres humanos necesitamos a otros, necesitamos que nos reconozcan, necesitamos que los otros den significados a nuestras acciones y nuestros proyectos. El sujeto humano es un ser vinculado a otros, y la suerte de unos no es ajena a la de los otros¹⁵⁶.

caring” and “cared-for” in the basic relation, they may be both male, both female, female-male or male-female” Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 4.

¹⁵² Cfr. Noddings, N. (2003c) Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 37, No. 2. pp. 241-251. pág. 175

¹⁵³ Cfr. Noddings (2003c) Is teaching a practice? Op. cit. pág. 241.

¹⁵⁴ Cfr. Noddings, N. (2006d) What does it mean to educate the whole child? *Educational leadership*. 63. pág. 5

¹⁵⁵ Cfr. Noddings (2003c) Is teaching a practice? Op. cit. pág. 249.

¹⁵⁶ “La décision n’est inscrite. Quoi que je choisisse, je suis infidèle à ma volonté profonde de respecter la vie humaine, et pourtant je suis obligée de choisir et aucune réalité extérieure à moi-même ne m’indique mon choix” Cfr. Beauvoir, S. (1963)

1.3.3.- La ética del cuidado requiere de una relación cara a cara, ¿o no?

El sentimiento de conexión con los demás, la sensibilidad hacia las necesidades de los demás y la necesidad de asumir la responsabilidad del cuidado de los demás es considerada como natural con aquellas personas a las que apreciamos y tenemos una relación continuada¹⁵⁷. Pero, ¿qué sucede en el encuentro con el extraño, con aquel con el que no mantengo una relación cara a cara?

Para dar respuesta a esta pregunta, Noddings crea la distinción entre el “caring for” o “preocuparse de” y “caring about” o “preocuparse sobre”. El “caring for” o “preocuparse de” se refiere a la respuesta directa y personal de la persona que cuida; y el “caring about” o “preocuparse sobre”, a una respuesta más indirecta¹⁵⁸. El “caring about” no es menos importante que el “caring for”. Es precisamente el “caring about” el que guía nuestra intención de voto, las organizaciones a las que apoyamos, las decisiones de consumo responsable o no, o las posiciones ideológicas que mantenemos; y es además el que posibilita el “caring for”. Es decir, el “caring about” tiene efectos sobre la realidad; si por ejemplo, damos apoyo a ciertas organizaciones que intervienen para el bienestar de cierto colectivo posibilitaremos que éstas puedan ejercer el “caring for”, el servicio concreto que se proponen¹⁵⁹.

Noddings se mostró en sus primeras publicaciones algo escéptica con respecto al “caring about” ya que entendía que no existía el mismo vínculo con las personas cercanas que con las lejanas, y por tanto la obligación ética de responder a las necesidades del otro quedaba diluida¹⁶⁰. Noddings entiende que si realmente nos preocuparan las necesidades de otros seres humanos con los que no tenemos una relación cara a cara y

L'Existentialisme et la sagesse des nations. Paris, Nagel. pág. 87.

¹⁵⁷ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 81.

¹⁵⁸ Cfr. Noddings, N. (2001a) Care and coercion in school reform. *Journal of Educational Change* 2, pág. 37.

¹⁵⁹ Cfr. Noddings (2001a) Care and coercion in school reform. Op. cit. pág. 37.

¹⁶⁰ Así se expresaba en 1984: “I am not obligated to care for starving children in Africa, because is no way for this caring to be completed in the other unless I abandond the caring to which I am obligated” Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 86.

sintiéramos la misma responsabilidad que con las personas con las que mantenemos una relación estrecha, el impulso moral nos llevaría a abandonar las relaciones de cuidado actuales para ofrecernos completamente a cuidar directamente a esos otros con los que no tenemos una relación cara a cara¹⁶¹. Pero posteriormente, volvió a reflexionar sobre esta idea y exploró la necesidad de analizar el “caring about” con más detalle¹⁶².

Por lo general, es imposible cuidar o preocuparse directamente de toda la humanidad, pero sí es pertinente tener cierta actitud de cuidado hacia toda la humanidad con la que compartimos un mismo espacio global y unas características humanas comunes. Hacen falta una serie de condiciones sociales de justicia para que el “caring for” sea posible, y que son recogidas en el “caring about”¹⁶³. Así, crea el concepto “caring about” para recoger el sentido de responsabilidad que tenemos todos los seres humanos por crear unas condiciones de existencia justas¹⁶⁴, y que es el único sentido posible para la actitud de cuidado con ciertas personas.

Para analizar los distintos niveles de cuidado susceptibles de tener con las personas, con las que mantenemos distintos tipos de vinculación afectiva, resulta muy esclarecedora la tipología sobre el trabajo del cuidado desarrollada por Kathleen Lynch y sus colaboradores¹⁶⁵. Este grupo investigador identifica tres círculos o mundos vitales dónde se lleva a cabo el cuidado relacional y centrado en el otro: El primero sería el de las relaciones íntimas dónde existe un fuerte vínculo afectivo y una interdependencia profunda e intensa. La relación prototípica de este tipo de trabajo de cuidado o amor sería las relaciones entre los padres/madres y los hijos/hijas. El segundo nivel, sería el de los familiares, amigos, vecinos y colegas con quienes tenemos una menor

¹⁶¹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 86.

¹⁶² Sobre todo en su obra Noddings, N. (2002b) *Starting at home. Caring and social policy*; New York: Teachers college press.

¹⁶³ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 22.

¹⁶⁴ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 85.

¹⁶⁵ Lynch et al (2007a) Breaking the silence: educating citizens for love, care and solidarity *International Studies in Sociology of Education*, 17 Págs 555-563.

implicación en términos de tiempo, responsabilidad, compromiso y vínculo emocional. Y el tercer nivel, incluiría a un amplio grupo de personas desconocidas pero con las cuales tenemos cierta responsabilidad a través de obligaciones estatutarias a nivel nacional o internacional; personas con las que no tenemos irremplazables vínculos emocionales, pero de quienes nos preocupamos política o económicamente a través del voluntariado o el activismo.

Aunque Noddings reconozca la importancia del “caring about”, sitúa por delante de éste al “caring for”¹⁶⁶. Para ella es importante que a nivel teórico localicemos el “caring for” como anterior al “caring about” porque la ética que defiende no es una ética en la que los problemas morales son solucionados de forma imparcial o en base a principios universales y relativos al “caring about” (muy relacionado con el principio de justicia). Si entendemos que la ética del cuidado arranca del encuentro cara a cara con un otro concreto, a favor del cual actuamos, no nos será complicado comprender porque Noddings sitúa el “caring about” en un nivel teórico de menor relevancia para su teoría moral.

1.3.4.- La importancia de desarrollar relaciones de cuidado

Uno de los elementos imprescindibles de la educación es el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el cuidado y la confianza mutuas¹⁶⁷. De hecho, para Noddings, el principal fin de la ética del cuidado es establecer, mantener y mejorar las relaciones de cuidado¹⁶⁸. Para que se establezcan relaciones de confianza y conocimiento mutuo es necesaria la continuidad¹⁶⁹. Esto es aplicable tanto para las relaciones familiares como para las escolares. Una buena educación familiar y escolar requiere

¹⁶⁶ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 86.

¹⁶⁷ En este sentido es interesante la aportación de Lisa S. Goldstein, en la cual se infieren puntos comunes entre el planteamiento de Noddings y la teoría de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo. Es decir, la construcción del conocimiento se produce a través de las experiencias interpersonales, que tienen además de una dimensión intelectual, una afectiva. Vid. Goldstein (1999) *The relational zone: the role of caring relationships in the co-construction of mind*. *American Educational Research Journal*. 36: 3, págs. 647-673.

¹⁶⁸ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 213.

¹⁶⁹ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 64.

de periodos largos de tiempo, de continuidad en las relaciones y de la seguridad de sentir que eres importante para alguien¹⁷⁰. Por eso, Noddings plantea la importancia de la continuidad no sólo en la escolarización inicial, sino también en los niveles superiores para crear así la oportunidad de que se creen relaciones de cuidado¹⁷¹.

La manifestación del cuidado no puede ser la coerción (o imposición de lo que otros consideran necesario), sino la confianza de recibir la ayuda que se necesite y de ser acogido y escuchado incluso en el silencio. El cuidado ha de tener su origen en las necesidades expresadas por quien recibe el cuidado de forma expresa o a través de sus comportamientos, y no en las necesidades inferidas que provienen de las demandas culturales o de la propia persona que cuida¹⁷². El auténtico cuidado consiste en escuchar y responder, de forma que se invita a quien se cuida a que las necesidades inferidas se conviertan en necesidades expresadas por él mismo¹⁷³.

“The coercion used in attentive love really is different. It is open to negotiation, it pays attention to expressed needs even as it presses for inferred needs, and it weighs harms and goods and stands ready to back off if harms threaten to overwhelm goods. Attentive love is direct-contact work, and it is the function of public policy to establish the conditions under which it can flourish”¹⁷⁴

Noddings considera que las políticas públicas han de hacer posible la existencia de auténticas relaciones de cuidado. Por eso, defiende que las políticas educativas deberían olvidar la presión por los rendimientos académicos para favorecer prácticas auténticamente educativas. Rechaza la intervención educativa basada en la coerción o imposición de ciertos propósitos ajenos al educando. Aunque “nos preocupemos por los y las estudiantes”, no estamos legitimados para forzarlos a estudiar cosas que les desagradan por completo¹⁷⁵. Este tipo de coerción se

¹⁷⁰ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. xii.

¹⁷¹ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 27.

¹⁷² Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 64.

¹⁷³ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 188.

¹⁷⁴ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 135.

¹⁷⁵ Cfr. Noddings (2001a) *Care and coercion in school reform* Op. cit. pág. 35

convierte en frustración y sentimiento de inutilidad, lo cual no deja de ser una relación violenta. Advierte que la actual presión por alcanzar ciertas puntuaciones en las evaluaciones académicas provoca problemas del sueño, dolores de estómago, profesores desmoralizados, trampas tanto en el alumnado como en el personal de la escuela¹⁷⁶.

Nuestras escuelas actuales soportan tanta presión por alcanzar unos estándares de calidad¹⁷⁷, evaluada a partir de indicadores objetivos y cuantificables relativos al rendimiento académico, que provoca en el estudiantado el sentimiento de que el profesorado no se preocupa de ellos¹⁷⁸. Es tanta la preocupación por alcanzar los objetivos curriculares relacionados con las disciplinas académicas, que se olvidan los asuntos que realmente preocupan al alumnado. En contraposición a esta realidad, argumenta que la auténtica educación está muy vinculada con dar y recibir cuidado, lo cual aumenta el bienestar y la felicidad de docentes y discentes. El alumnado necesita saber que el profesorado se preocupa de ellos y ellas como personas¹⁷⁹. Por eso, el profesorado, además de instruir en ciertos saberes académicos, ha de desarrollar relaciones interpersonales enriquecedoras y favorecedoras de la educación moral. Así, una educación moralmente sostenible es aquella que es, al mismo tiempo, gratificante y satisfactoria, lo cual introduce un sentimiento profundo de satisfacción en el educando y produce resultados satisfactorios. Por eso, Noddings afirma que el éxito académico sin el afecto positivo es moral y estéticamente vacío¹⁸⁰.

1.3.5.- La ética del cuidado es una ética relacional

La ética del cuidado es una ética relacional, más basada en la relación interpersonal que en el agente moral¹⁸¹. Por eso, la concepción de cuidado

¹⁷⁶ Cfr. Noddings (2001a) *Care and coercion in school reform* Op. cit. pág. 37

¹⁷⁷ La presión en USA sobre las escuelas públicas es muy alta. Se evalúan los resultados académicos y como resultado de ello se toman decisiones administrativas.

¹⁷⁸ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. xii.

¹⁷⁹ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 68.

¹⁸⁰ Cfr. Noddings (2001a) *Care and coercion in school reform*. Op. cit. pág. 42.

¹⁸¹ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 2

que maneja se refiere más a la relación interpersonal en el encuentro moral, que a la virtud en sí del cuidado como un valor abstracto. El uso relacional de la práctica del cuidado pone énfasis en la situación y relación interpersonal concreta, a través de la cual se aprende la moral. Por eso, en la ética de cuidado la prioridad es la relación de cuidado que aparece primero y que posibilita, después, el desarrollo de las virtudes¹⁸².

La práctica del cuidado consiste en acoger, escuchar y conocer al otro; de forma que se responde (o no) a las necesidades expresadas de aquel a quien se cuida¹⁸³. La forma de entender la práctica del cuidado desde la perspectiva relacional contrasta con la defendida por quienes entienden el cuidado como virtud, de modo que en el paradigma tradicional de la educación del carácter se actuaría en favor de lo que se entiende que el otro necesita, aunque para ello haya de actuar de forma coercitiva. Así, el paradigma que considera el cuidado como virtud actúa en base a lo que generalmente es aceptado como necesario, aunque no lo sea para la persona concreta con la cual entramos en relación¹⁸⁴.

Noddings entiende que en las relaciones de cuidado se actúa a favor del otro y de las necesidades expresadas por él. Lo cual no debe entenderse como que se haya de dar a la persona que recibe el cuidado cualquier cosa que desee. Por eso plantea que los deseos han de ser diferenciados de las necesidades. Los criterios, para decidir cuando un deseo debe ser reconocido como una necesidad, son cuatro¹⁸⁵: 1) el deseo es bastante estable durante un periodo considerable de tiempo y/o es un deseo intenso; 2) el deseo se puede presentar, de forma demostrable, como conectado a una finalidad deseable, o al menos no dañina. Además, la finalidad es imposible o difícilmente alcanzable de alcanzar sin el objeto u objetivo deseado; 3) el deseo tiene la capacidad de ser alcanzado por aquellos a quienes puede ser otorgado; 4) la persona que desea, quiere y puede contribuir a la satisfacción de ese deseo.

¹⁸² Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 5

¹⁸³ Cfr. Noddings (2005) *Identifying and responding to needs in education*. Op. cit. pág. 148.

¹⁸⁴ Cfr. Noddings (2001a) *Care and coercion in school reform* Op. cit. pág. 41.

¹⁸⁵ Cfr. Noddings (2005) *Identifying and responding to needs in education*. Op. cit. pág. 150.

Noddings distingue entre necesidades expresadas y necesidades inferidas. Las necesidades expresadas son aquellas que parten de la persona que recibe el cuidado y son comunicadas por medio del lenguaje verbal o no verbal. En cambio, las necesidades inferidas provienen de otra persona distinta a aquella que pretendemos cuidar¹⁸⁶. La ética del cuidado, como ética relacional, ha de responder a las necesidades expresadas por la persona que recibe el cuidado, aunque éstas no tienen porqué ser comunicadas verbalmente. A veces, sucede que las necesidades más profundas permanecen ocultas incluso para quienes las tienen, y no son expresadas; por eso es importante desarrollar relaciones interpersonales auténticas para escuchar, incluso en el silencio, las necesidades del otro.

Afirma que las actuales estructuras escolares son contrarias al cuidado¹⁸⁷ y a las necesidades y preocupaciones de los niños y las niñas. La escuela, para nuestra autora, necesita un cambio radical tanto en el currículum como en la escolarización. Noddings sugiere la implementación de cambios en casi cada aspecto de la escolarización: la estructura de dirección jerárquica de los centros, la rigidez en los tiempos, el tipo de relaciones que se fomentan, el tamaño de las escuelas y las aulas, los objetivos de la instrucción, las formas de evaluación y la selección de contenidos¹⁸⁸. Plantea que es necesario que comprendamos que cada niño o niña tiene unos talentos únicos, unas habilidades propias y unos intereses personales que debieran ser tenidos en cuenta para facilitarle la adquisición de ciertas competencias, no tanto meras competencias académicas, sino, sobretodo, el crecimiento como miembro de la comunidad¹⁸⁹.

Las lecciones estandarizadas y mecánicamente aplicadas, aunque son las más valoradas por la inspección porque son fácilmente evaluables, llevan al aburrimiento, la rutina y la falta de interés. En definitiva, cuidar al alumnado no puede consistir en una acción coercitiva que impone aquello

¹⁸⁶ Cfr. Noddings (2005) Identifying and responding to needs in education. Op. cit. pág. 148.

¹⁸⁷ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 20.

¹⁸⁸ Cfr. Noddings (1988) An ethic of caring and its implications for instructional arrangements Op. cit. pág. 221.

¹⁸⁹ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 9.

que consideramos es lo mejor para ellos; sino que ha de consistir en la creación de relaciones de confianza mutua que permiten al profesorado conocer a su alumnado y plantear las programaciones didácticas en función de los intereses y necesidades del alumnado¹⁹⁰. En vez de preguntarnos cómo puedo conseguir que aprendan esta asignatura y después accedan a la Universidad, hemos de preguntarnos cómo mi asignatura puede servir a las necesidades de cada uno/a de mis estudiantes, cómo puedo enseñarles para aumentar su inteligencia y sus afectos, cómo puedo conectar con la mayor parte del alumnado, cómo puedo ayudarles a que cuiden de sí mismos y mismas, de otros seres humano, los animales, el entorno natural, el entorno hecho por el ser humano, y el maravilloso mundo de las ideas¹⁹¹. Nos atrevemos a afirmar que Noddings apoyaría las tesis relativas a la pedagogía según Joaquín Xirau:

“El sentimiento del amor no sólo tiene la vertiente de la pasión. J. Xirau ha mostrado, en *Amor y mundo* (1940), otras vertientes del sentimiento del amor y el papel central que tiene para la educación, en general, y para la educación moral. (...) La educación tiene como objetivo llevar a plena actualidad las posibilidades o virtualidades que hay en el educando, conducir su vida a la plenitud. Es preciso que el educando viva; pero es indispensable, además que viva bien.

Xirau se pregunta, ¿en qué consiste la vida buena? Puesto que no hay una vida buena para todos. Bueno es lo bueno para cada cual. El mundo se halla impregnado de cosas valiosas, de posibilidades que reclaman a cada persona. Del choque de las fuerzas e impulsos en conflicto es preciso que surja la silueta de una acción precisa: conquistar todos los días la libertad y la vida, puesto que el hombre es el único ser capaz también de perdición. La educación es una empresa para que cada uno busque ganarse la vida personal auténtica; la función de la educación no es otra que promover, orientar y fomentar la vida de cada cual hacia el cumplimiento de su propio proyecto de lo que quiere ser y hacer. A esto se llama “la vocación de cada uno”; hallar la vocación personal

¹⁹⁰ Cfr. Noddings (2006b) *Educational leaders as caring teachers* Op. cit. pág. 241.

¹⁹¹ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*.Op. cit. pág. 179.

es hallar la libertad. Así se concreta el *deber ser* abstracto en un imperativo personal. Es preciso que cada uno sea lo que es con toda verdad y fidelidad.

De ahí que la educación tenga que ejercerse en un contexto de comprensión, respeto y profunda tolerancia. Toda persona tiene derecho a trazar el proyecto de su existencia. Sólo siendo en verdad uno mismo es posible ponerse al servicio de los demás y de las causas de justas. La función del educador consiste en ayudar a cada uno de los discípulos a descubrir el propio camino¹⁹².

1.4.- Elementos que identifican las relaciones de cuidado

1.4.1.- Análisis fenomenológico de las relaciones de cuidado

Noddings analiza la práctica del cuidado con una perspectiva fenomenológica¹⁹³. Aunque su fenomenología del cuidado no consiste en un análisis formal al estilo de Edmund Husserl, sí está interesada en buscar una descripción amplia del fenómeno del encuentro moral¹⁹⁴. Es decir, no considera su objeto de estudio ni desde el discurso especulativo de la metafísica ni desde la lógica de las ciencias positivas, sino que lo trata como un fenómeno que se muestra, manifiesta y desvela en su propio acontecer. Considera las relaciones de cuidado como fenómenos que se muestran a partir de sí mismos. Por eso, su perspectiva no es la de analizar el cuidado como un valor abstracto, sino como una vivencia.

La vivencia del cuidado son las relaciones interpersonales que acontecen entre la persona que cuida y aquella que es cuidada. Pero, ¿cómo diferenciamos una relación de cuidado de aquella que no lo es? ¿Cuida a su madre el hijo que paga su residencia, aunque no vaya a verla muy a menudo? ¿Cuida a su enamorada el amante que, aun deseando con

¹⁹² Cfr. Escámez, J y Ortega, P. (2006) Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 18. págs. 131-132.

¹⁹³ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 28.

¹⁹⁴ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 13.

todas sus fuerzas estar junto a ella durante su enfermedad, no aparece para evitarle a su amada disgustos con su familia? ¿Cuidan de las personas que viven en la pobreza quienes se movilizan contra ella de forma activista? ¿Cuida de su estudiante la profesora que se da cuenta de que su estudiante odia las matemáticas y trata de motivar para que le gusten y así obtenga mejores resultados académicos?

Noddings se plantea cuales han de ser los criterios que identifiquen el auténtico cuidado por el otro, ¿es necesaria la realización de ciertos comportamientos?, ¿podríamos definir algunos indicadores objetivos? Para nuestra autora, en ninguna de las situaciones anteriormente planteadas es posible identificar si existe cuidado auténtico o no. Para saberlo es necesario conocer más detalles de la situación en cada caso concreto, de las condiciones particulares de la persona que cuida y de la que recibe el cuidado. No existen un conjunto de reglas fijas que permitan discernir si una relación es de auténtico cuidado o no¹⁹⁵.

Lo que permite identificar las relaciones de cuidado es la forma cómo la persona que cuida recibe los deseos y necesidades del otro para aprehender su realidad, y cómo esto motiva su interés a favor del otro. La persona que cuida no proyecta su realidad sobre la persona que recibe el cuidado, sino que acoge la realidad del otro como una posibilidad de sentir su realidad y, desde ahí, trata de aliviar su dolor, eliminar lo intolerable, reducir el dolor o hacer posible el sueño¹⁹⁶. Es decir, las relaciones de cuidado se caracterizan por la atención receptiva y la motivación hacia los intereses de la persona cuidada.

1.4.2.- "Engrossment" o atención receptiva y "motivational displacement" en las relaciones de cuidado

Cuando analizamos el cuidado de forma fenomenológica, advertimos que, desde el punto de vista de la persona que cuida, existen dos elementos clave que definen la relación: la atención minuciosa hacia la otra persona

¹⁹⁵ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 13.

¹⁹⁶ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 14.

y la energía motivacional que fluye a favor de los intereses del cuidado. Es decir, los dos elementos clave para identificar una relación de cuidado, por parte de quien cuida, son: el “engrossment” o atención receptiva y el “motivational displacement” o la motivación hacia los intereses de la persona que recibe el cuidado.

“The first member of the relational dyad (the carer or “one caring”) responds to the needs, wants, and initiations of the second. Her mode of response is characterized by engrossment (nonselective attention or total presence to the other for the duration of the caring interval) and displacement of motivation (her motive energy flows in the direction of the other’s needs and projects). She feels with the other and acts in his behalf.”¹⁹⁷.

En el encuentro moral con otra persona, recibimos a la otra persona de forma completa, sintiendo con ella sus necesidades y proyectos; de forma que desplazamos nuestra motivación hacia sus intereses. En el caso de la profesora de matemáticas y el estudiante con bajo rendimiento, ésta decidiría, por ejemplo, tener una conversación informal con él en la que el alumno le diría que odia las matemáticas, y de la cual la profesora podría sacar la conclusión de que su deber entonces es hacer todo lo posible para que a su alumno le guste esta disciplina, ya que está contrastado empíricamente que la motivación intrínseca y gusto por la materia se asocia a un rendimiento académico mayor. Sin embargo, la postura que defiende Noddings es que lo más adecuado en este caso no sería proyectar la propia realidad en el estudiante y tratar de enseñarle el gusto por las matemáticas. De este modo, el estudiante se convertiría en objeto de manipulación por parte de la acción de la profesora¹⁹⁸. Desde el punto de vista de Noddings, la postura de la profesora que cuida de sus alumnos sería la de aquella que se pone en la piel de su estudiante para sentir con los ojos del alumno el aburrimiento y miedo que le suscitan las matemáticas. La postura sería la de aceptar que el estudiante no esté interesado por la disciplina o la de buscar juntos la manera de alcanzar los deseos del estudiante, en el caso de que éste considerara que quiere

¹⁹⁷ Cfr. Noddings (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements*. Op. cit. págs. 219-220.

¹⁹⁸ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág. 15.

aprender algo de matemáticas.

Lo mismo sucede cuando un desconocido nos pide información sobre el modo de llegar a una dirección postal. Sentimos el deseo de ayudar al extraño, olvidamos nuestros propios proyectos por un momento, recibimos de forma atenta su demanda y nos ubicamos en su posición. Aparece así el desplazamiento de la motivación en el sentido de que nuestra energía motivacional fluye hacia el otro y su proyecto para indicarle la dirección a tomar¹⁹⁹.

1.4.3.- Más allá de la empatía: “engrossment”

Cuidar implica para la persona que cuida “sentir con”; algo a lo que podríamos llamar “empatía”²⁰⁰, pero que Noddings prefiere llamar “engrossment” o atención receptiva porque la definición inglesa del concepto de empatía no recoge los matices que a ella le interesan. El Diccionario Universal de Oxford define la empatía como “el poder de proyectar la propia personalidad hacia, y así comprender completamente, el objeto de contemplación”²⁰¹. Noddings considera esta definición una visión particular, racional, occidental y masculina de entender el “sentir con”²⁰².

El concepto de “engrossment”, que ella propone, no implica proyección sino recepción. Es decir, no consiste en “ponerse en el lugar del otro” y analizar su realidad como algo objetivo para después preguntarme cómo me sentiría yo en esa situación. En contraposición, el “engrossment” deja a un lado la tentación de analizar objetivamente y planificar un proceso de cambio ajeno a la otra persona²⁰³. El “engrossment” consiste en recibir al

¹⁹⁹ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools* Op. cit. pág. 16.

²⁰⁰ La definición de la Real academia Española de la Lengua española es: “Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro”.

²⁰¹ Tomo la definición que utiliza Noddings para argumentar la pertinencia del concepto de “engrossment” en lugar del de “empatía” Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 30.

²⁰² Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 30.

²⁰³ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 31.

otro, sin proyectarse en él, y compartir con él sus sentimientos. De esta forma, la persona que cuida ve y siente la realidad a través de los ojos del otro²⁰⁴.

“When I attend in this way I become, in an important sense, a duality. I see through two pairs of eyes, hear with two sets of ears, feel the pain of the other self in addition to my own. My initial self is vulnerable, and it will be changed by this encounter”²⁰⁵.

Esta recepción del otro no es algo alcanzable a través de la mística o la meditación, sino a través de la experiencia de acoger al otro como persona y compartir con él su realidad; porque la llamada del otro es una invitación a ver la realidad de forma alternativa a la mía²⁰⁶. Se trata de recibir al otro viviendo, trabajando y comunicándonos con él, sin tratar de manipularlo como un objeto o de inferir ciertas aseveraciones. La recepción del otro es, por tanto, una cuestión de sentimiento y sensibilidad más que de conocimiento. La recepción o acogida del otro se hace desde un modelo intuitivo más que desde el análisis objetivo que impone la propia manera de ver el mundo en la otra persona.

Si percibimos la radicalidad del concepto de “engrossment”, entenderemos fácilmente como algunos estudiantes puedan quejarse de que sus profesores no se interesan ni preocupan por ellos. Las estructuras escolares, sobre todo en secundaria, hacen imposible que el profesorado ofrezca la atención cuidadosa e individual que el alumnado requiere²⁰⁷. La atención receptiva es primordial para establecer y mantener relaciones de cuidado basadas en la acogida, y no en la proyección de la propia manera de ver y sentir el mundo.

²⁰⁴ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 24.

²⁰⁵ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 15.

²⁰⁶ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 32.

²⁰⁷ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág. 28.

1.4.4.- Cambiar el marco de referencia: "motivational displacement"

Cuando cuidamos de alguien, cuando recibimos su realidad en el sentido que acabamos de analizar, aparece algo más que el sentimiento; aparece el desplazamiento de la motivación. Nuestra energía motivacional fluye hacia el otro, y puede que, aunque no necesariamente, hacia sus fines. No es que la persona que cuida tenga que renunciar a su propio yo, sino que comparte la energía motivacional y la pone al servicio del otro. Es cierto que, de este modo, la vulnerabilidad de la persona que cuida aumenta potencialmente, pero su fortaleza y esperanza aumentan también²⁰⁸.

La motivación en la relación de cuidado se dirige hacia el bienestar, la protección y la potenciación de la persona que recibe el cuidado. Se actúa en favor del otro, no como consecuencia de una serie de razonamientos abstractos, sino a causa de un cambio en el marco de referencia. Se trata no de un proceso de abstracción, sino de concretización no deductiva en el que acojo la realidad del otro²⁰⁹. Es decir, el "motivational displacement" provoca un salir de la propia manera de ver y sentir el mundo para dirigir la propia acción en el sentido que el otro necesita; de lo que no se espera ninguna recompensa a cambio porque simplemente se siente la obligación de dar respuesta a las necesidades de aquella otra persona con la que me siento interdependiente. Por eso, la persona que cuida actúa por el bien del otro y en base a sus proyectos, deseos y necesidades expresadas. No tiene entonces sentido, para Noddings, hablar de altruismo en las situaciones de "motivational displacement" porque la actuación en favor del otro promueve también nuestro propio bienestar²¹⁰.

El "motivational displacement" o desplazamiento de la motivación no asegura una respuesta única, dada una serie de condiciones concretas. Por tanto, los observadores externos pudieran no estar de acuerdo en la forma de actuar de quien cuida o puede que ellos o ellas mismas no

²⁰⁸ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 33.

²⁰⁹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 36.

²¹⁰ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág. 150.

hubieran actuado del mismo modo en las mismas circunstancias. Puede que consideren otras alternativas preferibles a las llevadas a cabo por la persona que cuida. Noddings entiende que no es deseable proceder de manera puramente racional/objetiva para determinar una única manera adecuada de proceder, sino que lo importante es la honestidad del propio pensamiento subjetivo de la persona que cuida en ese caso concreto para actuar a favor del otro²¹¹.

Noddings no rechaza de forma absoluta el pensamiento objetivo ni considera que no tenga utilidad en problemas en los que se requiere de la práctica del cuidado. Lo que defiende es que el pensamiento racional de tipo objetivo tiene un uso particular y limitado; probablemente sea necesario utilizarlo de forma profunda para aquello que podemos llamar "puntos cruciales". Es decir, el pensamiento racional-objetivo ha de ser puesto al servicio de la práctica del cuidado porque en determinados momentos apartarnos de lo concreto y analizar lo abstracto puede ser oportuno. Después deberemos suspender el pensamiento abstracto, y volver a usar el pensamiento subjetivo y la reflexión, dándonos tiempo y espacio para ver y sentir²¹².

1.4.5.- El reconocimiento del cuidado por parte de quien lo recibe

Para que la relación de cuidado sea completa es necesario también un tercer elemento, esta vez por parte de la persona cuidada: el reconocimiento de haber recibido el cuidado. En las relaciones de cuidado no basta con que la persona que cuida sienta que cuida y se preocupa por el otro, la persona que recibe el cuidado también lo ha de sentir así.

²¹¹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 23.

²¹² "It is not that objective thinking is of no use in problems where caring is required, but it is of limited and particular use, and we shall have to inquire deeply into what we shall call "turning points". If rational-objetive thinking is to be put in the service of caring, we must at the right moments turn it away from the abstract toward which it tends and back to the concrete. At times we must suspend it in favour of subjective thinking and reflection, allowing time and space for seeing and feeling. The rational-objetive mode must continually be re-established and redirected from a fresh base of commitment" Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 26.

La relación de cuidado involucra a la persona que cuida y también a la que recibe el cuidado²¹³.

A menudo sucede, por ejemplo, que el profesorado dice cuidar de su alumnado, y de hecho se preocupa y ocupa de ello, pero los y las estudiantes siguen expresando su malestar: “No les importamos”²¹⁴. Es decir, el profesorado no es capaz de construir los enlaces que completarían las relaciones de cuidado con su alumnado²¹⁵. En general, el alumnado se siente ajeno al trabajo escolar, separado de los adultos que intentan enseñarle y a la deriva en un mundo percibido como desconcertante y hostil. El alumnado no se siente acogido e invitado a participar de la relación educativa, es decir, no recibe el cuidado y la relación de cuidado no se completa.

La relación de cuidado necesita, por tanto, de tres elementos: el “engrossment”, el “motivational displacement” y el reconocimiento o respuesta espontánea de la persona que recibe el cuidado²¹⁶. Si no aparecen estos tres elementos no podemos hablar de una auténtica relación de cuidado en el modelo descrito por Noddings:

“In summary, we have the following situation: {A,B} is a caring relation (or encounter) if and only if: i) A cares for B -that is, A’s consciousness is characterized by attention and motivational displacement-, and ii) A performs some act in accordance with i), and iii) B recognizes that A cares for B”²¹⁷.

²¹³ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 68

²¹⁴ En el original inglés la expresión es “Nobody cares”.

²¹⁵ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág.2.

²¹⁶ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág.78. “A caring relation requires the engrossment and motivational displacement of the one-caring, and it requires the recognition and spontaneous response of the cared-for.” Traducción propia: Una relación de cuidado requiere el “engrossment” y el “motivational displacement” de quien cuida, y requiere del reconocimiento y respuesta espontánea de quien recibe el cuidado.

²¹⁷ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 19.

1.5. La reciprocidad en las relaciones de cuidado

1.5.1.- La reciprocidad que plantea Noddings no es de tipo contractual

Noddings entiende el cuidado como un fenómeno ontológico, es decir, considera el encuentro humano y la respuesta afectiva derivada de éste como algo constitutivo de la existencia humana²¹⁸. Para examinar el encuentro moral analiza a los dos miembros implicados en el encuentro entre el Yo y el Tú²¹⁹. Con objeto de establecer conceptos claros y evitar confusiones, da nombres a las dos partes implicadas en las relaciones de cuidado. El primer miembro es “the one-caring” o quien cuida y el segundo miembro es “the cared-for” o el atendido. Así mismo, atribuye al “the one-caring” el género femenino y al “the cared-for”, el masculino²²⁰.

Para completar el encuentro moral humano serán necesarios las dos partes implicadas. Tanto “the one-caring” como “the cared-for” contribuyen a la relación de cuidado²²¹. Así, sugiere que la ética que desarrolla es una ética de la reciprocidad²²², en el sentido que requiere no sólo del esfuerzo moral, sino también del reconocimiento de éste. Se trata de una reciprocidad que no tiene nada que ver con la mutualidad²²³. Muchas de las relaciones de cuidado son entre padres e hijos, profesorado y alumnado, doctor y paciente, etc., y en ellas la mutualidad no es posible ni deseable. La reciprocidad que Noddings reivindica es posible en las relaciones asimétricas porque sólo requiere de la

²¹⁸ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág.15.

²¹⁹ Utilizo la terminología de Buber para iniciar la presentación del concepto de reciprocidad en Noddings porque considero que este autor fue también muy influyente en este caso para Noddings –aunque ella misma no lo haya explicitado en sus publicaciones–.

²²⁰ Esto no ha de entenderse como que “the one-caring” no pueda ser un varón y que “the cared-for” no pueda ser una mujer, sino que Noddings asigna arbitrariamente un género gramatical a los miembros implicados para mantener el equilibrio y evitar confusiones. Cfr. Noddings (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág.4.

²²¹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág.68.

²²² Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág.4

²²³ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 18.

respuesta del reconocimiento de "the cared-for".

La reciprocidad que plantea es cualitativamente distinta a la plantada por los teóricos contractualistas²²⁴. No se trata de un intercambio de favores con igual valor o de un trueque simultáneo de cosas y servicios. En la ética del cuidado lo que "the cared-for" da a la relación de cuidado no es la promesa de comportarse como lo hace "the one-caring", según lo plantearan los contractualistas²²⁵. Lo que "the cared-for" aporta a la relación es el reconocimiento de que recibe cuidado. Se trata de una forma de consideración hacia la persona que se ocupa y preocupa por tí. Se plantea así una reciprocidad de tipo relacional, en la que "the cared-for" contribuye a la relación de cuidado recibiendo el esfuerzo de "the one-caring".

La noción de reciprocidad utilizada en las teorías contractuales es para Noddings muy limitada porque considera a los seres humanos como entidades separadas que tan sólo se unen para realizar ciertos acuerdos racionales que tienen por finalidad alcanzar el bienestar de cada uno por separado²²⁶. La perspectiva de la ética del cuidado, en cambio, es bien distinta: los seres humanos somos seres en relación, conectados unos a otros y en absoluto autosuficientes. "The cared-for" depende de "the one-caring", pero aunque parezca mentira "the one-caring" depende también de "the cared-for"²²⁷. Ambos están conectados y los comportamientos, sentimientos y pensamientos de una parte afectan a la otra parte, y en esto consiste la reciprocidad.

Es en el encuentro moral con la otra persona a la que estoy vinculada dónde aparecen el sentimiento de obligación, por parte de "the one-caring", a actuar en su favor; aliviar su dolor; protegerlo frente a los peligros o ayudarlo a alcanzar sus proyectos; y el reconocimiento del

²²⁴ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág.150.

²²⁵ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* p. cit. pág.4.

²²⁶ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág.151.

²²⁷ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág.48

esfuerzo realizado, por parte de “the cared-for”. Para que las relaciones de cuidado sean completas y exista reciprocidad es necesaria la aportación de “the one-caring” y “the cared-for”, es necesario no sólo el esfuerzo a favor del otro, sino también el reconocimiento del esfuerzo realizado²²⁸.

1.5.2.- La primera forma de reciprocidad acontece en las relaciones madre-bebé

Hacia el tercer mes de vida, los bebés sonríen en respuesta a la aparición de su madre o cualquier adulto que represente para ellos la figura de apego. Ésta es la primera forma de reciprocidad en la historia personal de cada ser humano²²⁹. El llanto y la sonrisa inicial de los bebés son formas rudimentarias, pero muy efectivas, de comunicación que contribuyen al desarrollo de la relación de cuidado y confianza. “The cared-for” contribuye a la relación de cuidado simplemente reconociendo los esfuerzos de “the one-caring”; en un primer momento lo hace con una sonrisa, pero con el tiempo irá desarrollando otras formas de tomar su turno en las relaciones de cuidado. Es decir, el diálogo, con o sin palabras, entre “the one-caring” y “the cared-for” se convierte en una acción recíproca o de reconocimiento mutuo que genera un nosotros²³⁰.

Los arrullos, los serpenteos, las miradas atentas, las sonrisas, los intentos de agarrar y los abrazos son respuestas del bebé que resultan reconfortantes y alentadoras para aquellas personas que los cuidan. Para entender lo fundamental de estas respuestas, basta con observar a las madres o cuidadoras de bebés que no responden de forma natural al cuidado. En estas situaciones, las personas que cuidan no reciben recompensa de sus acciones, se sienten incompetentes, sienten sus esfuerzos como espantosas pérdidas de energía y acaban quemándose²³¹.

²²⁸ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág.150.

²²⁹ Cfr. Noddings (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág.95.

²³⁰ Aquí sí que Noddings nombra explícitamente a Buber Cfr. Noddings (2006 a) Op. cit. pág.97.

²³¹ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools* Op. cit. pág.16.

Todas aquellas personas que han cuidado o cuidan de algún bebé saben lo significativo de la contribución genuina del bebé²³². La respuesta y el reconocimiento del “the cared-for” es indispensable para completar el esfuerzo del “the one-caring” en favor de su bienestar. De forma que si el reconocimiento del cuidado falla, se hace más difícil el mantenimiento de la relación de cuidado.

1.5.3.- La reciprocidad desde el punto de vista de quien cuida o “the one-caring”.

El encuentro moral con el otro es un acto libre de la voluntad. Las dos partes implicadas en la relación de cuidado son libres, pero están al mismo tiempo ligadas; y por eso, aunque existe la posibilidad de rechazar el impulso de extender el cuidado hacia el otro, esta decisión nos esclaviza a una tarea infeliz²³³. El ser humano es un ser relacional, es lo que es en tanto está vinculado a los demás; por eso, las cadenas que le atan a los demás, son al mismo tiempo, las que hacen posible su existencia y le obligan a hacerse cargo del otro.

“The one-caring” en la relación de cuidado no sólo da, también recibe. La práctica del cuidado puede proporcionar el placer de compartir y el refuerzo de sentirse apreciado. Así, el adulto que baña o alimenta a un niño puede hacerlo con el placer de verlo disfrutar. Así, “the one-caring” va recibiendo, al tiempo que ofrece su esfuerzo, no sólo información con respecto a su acción, sino también recompensas afectivas²³⁴.

²³² Cfr. Noddings (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág.95.

²³³ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág.51. “It seems to me that a large part of the anguish that existentialist philosophers associate with our apprehension of freedom springs from our awareness of obligation and the endless claims that can be, and will be, made upon us. We feel that we are, on the one hand, free to decide; we know, on the other hand that we are irrevocably linked to intimate others. This linkage, this fundamental relatedness, is at the very heart of our being. Thus I am totally free to reject the impulse to care, but I enslave myself to a particularly unhappy task when I make this choice. As I chop away at the chains that bind me to loved others, asserting my freedom, I move into wilderness of strangers and loneliness, leaving behind all who cared for me and even, perhaps, my own self”.

²³⁴ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*.Op.

El servicio y la ayuda a otros contribuye a la felicidad de aquellos que lo ofrecen²³⁵. Así, por ejemplo, en el ámbito de los servicios prestados a la comunidad de forma voluntaria Noddings identifica al menos tres formas en las que “the one-caring” puede recibir felicidad²³⁶: 1) los voluntarios pueden encontrar compañía agradable y calidez en las relaciones con los usuarios y con el resto de voluntarios, lo que les da alegría; 2) el voluntariado está compuesto por personas que sienten la necesidad de responder a las necesidades de los demás; y poder aliviar la miseria de otros les da felicidad; 3) los y las voluntarias son conscientes de que su trabajo mantiene el sentimiento de comunidad y la forma de asociación democrática, y por eso este tipo de participación en la vida comunitaria les proporciona satisfacción personal.

1.5.4.- La reciprocidad desde el punto de vista de quien recibe el cuidado o “the cared-for”

“The cared-for” tiene una posición protagonista en la ética del cuidado desarrollada por Noddings²³⁷. Contrariamente a lo que ocurre en otros modelos de educación moral, en los que la actitud de cuidado se limita a las intenciones y actuaciones de la persona encargada de cuidar, en la alternativa de Noddings el papel de quien recibe el cuidado es fundamental para completar la relación de cuidado. La percepción de la actitud de cuidado por parte de “the cared-for” es imprescindible para completar la relación. Sólo cuando “the cared-for” reconoce el cuidado recibido, no se esconde ni reniega de él, podemos afirmar que existe reciprocidad en la relación. Por tanto, su reconocimiento es imprescindible para completar el encuentro moral entre “the one-caring y “the cared-for”²³⁸.

cit. pág.52.

²³⁵ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*.Op. cit. pág.132. “I suggested that joy often accompanies a realization of our relatedness. It is the special affect that arises out of the receptivity of caring, and it represents a major reward for the one-caring”.

²³⁶ Cfr. Noddings (2003b) *Happiness and education*.Op. cit. pág.237.

²³⁷ Cfr. Noddings (1995) *Philosophy of education* Op. cit. pág.188.

²³⁸ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*.Op. cit. pág.68.

Este tipo de reciprocidad no es algo extraordinario ni antinatural en los seres humanos. Aun antes de desarrollar la capacidad de razonamiento sostenido, existe la capacidad para la ternura, el afecto y la reciprocidad²³⁹. Existe la inclinación natural a responder al cuidado que nos proporcionan los demás, desde los primeros meses de vida²⁴⁰.

La recepción del cuidado por parte de "the cared-for" representa la mayor recompensa para "the one-caring"²⁴¹. La alegría que acompaña a la realización de la capacidad humana de relación y vínculo con otros aumenta el ideal ético y el compromiso con la relación en sí. De modo que, la reciprocidad, el reconocimiento y la respuesta de "the cared-for" facilitan el compromiso moral porque todos y todas deseamos mantener el vínculo y el contacto directo con aquello que nos proporciona sentimientos de felicidad y, de algún modo, con la felicidad en sí.

Así, por ejemplo, sucede en la relación docente-discente: la respuesta de los y las estudiantes tiene efectos en el entusiasmo que aumenta o pierde el profesorado. El alumnado ha de aceptar la responsabilidad que tiene en la relación al comunicar sus necesidades al profesorado²⁴². Así, Noddings afirma que la responsabilidad de crear relaciones de cuidado no es exclusiva del profesorado. Los y las estudiantes han de desarrollar también la habilidad de responder para ayudar a que el profesorado promueva su propio crecimiento. El alumnado ha de evitar percibir a los y las docentes como enemigos, y ser consciente del poder de sus respuestas para implicar al profesorado en su propia promoción como personas y estudiantes.

En definitiva, la reciprocidad por parte de "the cared-for" es un elemento relevante en el encuentro moral. De hecho, la forma como es recibido el esfuerzo realizado y como se realizan las demandas por parte de "the cared-for" favorece o dificulta la implicación de "the one-caring" en la relación de cuidado.

²³⁹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*.Op. cit. pág.120.

²⁴⁰ Cfr. Noddings (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*.Op. cit. pág.95.

²⁴¹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*.Op. cit. pág.132.

²⁴² Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools* Op. cit. pág.108.

Esta reciprocidad o respuesta por parte de “the cared-for” no es posible en el caso de personas lejanas con las que no mantenemos una relación cara a cara. Por eso, Noddings en sus primeras publicaciones afirmaba que no era posible la relación de cuidado con aquellos que vivían en otras latitudes. La relación no se podía completar porque, aunque pudiera aparecer el “engrossment” y el “motivational displacement” (lo cual nos orientaría a hacernos cargo de los demás), la respuesta recíproca e inmediata por parte de “the cared-for” no sería posible²⁴³. Posteriormente, Noddings admite la necesidad de ubicar las situaciones morales en las que no existe un contacto directo entre “the one-caring” y “the cared-for” y reformula esta idea: explica la posibilidad de otro tipo de cuidado y de responsabilidad moral para con las personas ajenas a nuestro círculo de relaciones²⁴⁴.

1.5.5.- La posibilidad de alternancia entre “the one-caring” y “the cared-for”

“The one-caring” y “the cared-for” son etiquetas para nombrar a las dos partes implicadas en la relación de cuidado; pero no son etiquetas fijas o permanentes unidas de forma distintiva de dos colectivos de personas²⁴⁵. Noddings no pretende en absoluto diferenciar a la población entre aquellas (o aquellos) que ofrecen sus cuidados a otras, y aquellos (o aquellas) que reciben dicho cuidado. Las etiquetas que plantea se refieren a situaciones concretas en las que lo esperable y deseable es que se alternen las etiquetas de “the one-caring” y “the cared-for”. Se trata de posiciones que se van alternando en el juego de relaciones, de modo que una misma persona es al mismo tiempo “the one-caring” y “the cared-for” en las relaciones entre iguales.

Las relaciones maduras entre las personas se caracterizan por la mutualidad y se construyen en base a encuentros en que las partes intercambian sus posiciones y las oportunidades de cuidar y ser cuidados

²⁴³ Así se expresaba en 1984: “I am not obligated to care for starving children in Africa, because is no way for this caring to be completed in the other” Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág.86.

²⁴⁴ Ver punto 1.3.3 de la tesis.

²⁴⁵ Cfr. Noddings (1995) *Philosophy of education* Op. cit. pág.189.

aparecen constante y alternativamente²⁴⁶. Así, ocurriría, por ejemplo, en las relaciones igualitarias entre esposos, o también entre amigos, colegas y vecinos²⁴⁷. Las relaciones maduras han de incluir la correspondencia mutua y las dos partes implicadas en la relación de cuidado han de intercambiar sus posiciones; por eso Noddings afirma que la ética del cuidado se identifica con la responsabilidad y la respuesta²⁴⁸.

En las únicas situaciones en que estas posiciones son más fijas, son en las relaciones entre personas que no tienen el mismo status o funciones a consecuencia de la institución en la que se encuentran; como por ejemplo, en el caso del profesorado y el alumnado, padres e hijos, médico y paciente²⁴⁹. En estos casos, “the one-caring” corresponde al profesorado, padres o médicos que tienen una posición asimétrica con respecto a su alumnado, hijos o pacientes.

Aun así, en ocasiones “the cared-for” situado en posiciones asimétricas con respecto a “the one-caring” puede también preocuparse y cuidar de “the one caring”. Por ejemplo, los y las estudiantes puede que se preocupen y traten de ayudar a su profesor como persona²⁵⁰. En las relaciones interpersonales, el cuidado aparece en uno y otro sentido, y las etiquetas de “the one-caring” y “the cared-for” van intercambiándose al hilo del juego dialógico entre ambos. Y, sobretodo, en las relaciones entre adultos o entre niños y niñas con igual status, estas etiquetas se alternan constante y simultáneamente.

1.6.- A modo de resumen.

En este primer capítulo hemos expuesto la teoría de la ética del cuidado desarrollada por Noddings. Una ética que se justifica en la necesidad

²⁴⁶ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools* Op. cit. pág.17.

²⁴⁷ Cfr. Noddings (1992a) *The challenge to care in schools* Op. cit. pág.91.

²⁴⁸ Cfr. Noddings, N (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements.* Op. cit. pág.220

²⁴⁹ Cfr. Noddings (1995) *Philosophy of education.* Op. cit. pág.189.

²⁵⁰ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education.* Op. cit. Pág.180.

ontológica del ser humano en cuanto ser en relación con el mundo y con otros seres humanos. La vida moral nace del amor y los vínculos entre los seres humanos. Se trata de una ética que surge en el encuentro humano y obedece a un tipo de razonamiento basado en los sentimientos, y no en la deducción lógica en base a principios abstractos. Se trata, por tanto, de un tipo de moral muy vinculado a las experiencias tradicionalmente vividas por las mujeres. La ética del cuidado, desarrollada por Noddings, es una ética de la reciprocidad, entendida no en sentido contractualista, sino en un sentido relacional en el que quien cuida y quien recibe el cuidado tienen un papel importante para establecer y mantener las condiciones que faciliten el comportamiento moral.

Hay dos tesis centrales en la teoría del cuidado, postuladas por Noddings, con las que entraremos en discusión: la que afirma que los sentimientos son la única o principal fuente de la moral, y la que afirma que los valores éticos son relativos a una cultura, etnia o situación. También merece alguna reflexión crítica su concepción de la ética del cuidado como ética de la reciprocidad, sobre todo en contraposición a la teoría ética de Levinas.

Capítulo 2.- LA EDUCACIÓN PARA LA PRÁCTICA DEL CUIDADO EN EL PENSAMIENTO DE NEL NODDINGS

2.1.- El principal fin de la educación es cultivar las relaciones de cuidado.

2.2.- Una educación centrada en la práctica del cuidado.

2.3.- La propuesta curricular de Noddings

2.4.- La inclusión de la conversación y la narración en las relaciones educativas

2.5.- Componentes de la educación moral en la propuesta de Nel Noddings

2.6.- A modo de resumen

Capítulo 2.- La educación para la práctica del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings.

2.1.- El principal fin de la educación es cultivar las relaciones de cuidado

2.1.1.- El proceso educativo implica la existencia de un proyecto axiológico

El proceso educativo implica la existencia de un proyecto axiológico. La mejor justificación del carácter teleológico de la actividad educativa la encontramos en la misma etimología de la palabra “educación”²⁵¹. La definición clásica de educación incluye la doble significación proveniente del “educere” y “educare”²⁵² que encuentra sentido en el proceso intencional que supone el desarrollo perfectivo de la posibilidad de ser²⁵³. Es decir, la educación no puede desligarse de su intencionalidad hacia fines valiosos, que son en definitiva valores de tipo intelectual, estético, vital, entre otros. Además, para Noddings, como para muchos otros autores, la intencionalidad moral de la educación precede y guía al resto de propósitos educativos²⁵⁴. Por eso, Noddings reclama que la escolarización de los niños y las niñas ha de ser siempre moral en sus propósitos, políticas y métodos empleados²⁵⁵.

La educación es siempre una tarea perfectiva, un proceso intencional dirigido a cambiar modos de ser, sentir o actuar en las personas hacia fines valiosos. Es decir, la misma concepción de educación implica el proceso intencional hacia una vida individual y colectiva más humana, más valiosa.²⁵⁶ Por eso, afirmamos que un proyecto educativo es siempre un

²⁵¹ Cfr. Jover, G. (1987) El sentido de la intencionalidad en la relación educativa. *Revista española de pedagogía*, 176. pág. 209

²⁵² Tanto “educere” o la cualidad de nutrir y fomentar el crecimiento, como “educare” o la acción de sacar a la superficie lo que estaba cubierto, hacen referencia a un proceso de mejora.

²⁵³ Cfr. Castillejo. (1981) Revisión de algunas cuestiones pedagógicas. *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya. pág.142

²⁵⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools* Op. cit. pág. xiv

²⁵⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. xiii

²⁵⁶ Cfr. Marin. (1981) Los valores, fundamento de la educación. *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya. pág.82

proyecto axiológico. La intencionalidad educativa está orientada a la consecución de ciertos valores; y en consecuencia, afirmamos que si estuviera dirigida hacia la consecución de contravalores, no podríamos hablar de educación sino en todo caso de instrucción.

“Para nosotros, si el proceso educativo no consigue formar en los individuos actitudes positivas de participación, de solidaridad, de crítica a la realidad; si no forma en ellos una imagen positiva de sí y una adaptación positiva al mundo que les rodea; si no genera en ellos actitudes de respeto a la dignidad de la persona, entonces habría que suprimir lo de “educativo” en dicho proceso”²⁵⁷.

2.1.2.- La necesidad de incluir el discurso sobre los fines de la educación

Noddings, como académica que vive y realiza su tarea educativa en los Estados Unidos de América, critica duramente el sistema educativo de su país por considerarlo excesivamente orientado hacia la competitividad y el rendimiento académico²⁵⁸, al tiempo que anima a la restauración del discurso sobre los fines de la educación²⁵⁹. Para ella, la sociedad americana ha entrado en una espiral de consumo y afán por crecer económicamente, que le ha llevado a asumir como fin de la educación el propósito económico. De forma que los y las estudiantes se han

²⁵⁷ Cfr. Escámez, J; Ortega, P. y Saura, P. (1987) Educar en la solidaridad: Programa pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*. N^o 178. pág. 500

²⁵⁸ El sistema educativo Americano incluye evaluaciones externas a los centros para controlar el desempeño del alumnado (e indirectamente el del profesorado) en los centros educativos. La ley “No Child Left behind” (NCLB) es una ley que nace con la intención de no dejar a ningún niño o niña atrás, es decir, que todos y cada uno de los niños alcancen el éxito académico. Para conseguir esta meta, se impone una serie de pruebas estandarizadas que todo el alumnado debe superar, y en función de los resultados obtenidos se sanciona a las instituciones educativas. Existen muchas críticas a esta iniciativa: Se le ha criticado ser un mandato infundado porque exige demandas muy costosas sin dar los recursos para conseguir las, se le critica su complejidad burocrática, sus inalcanzables objetivos, sus métodos poco motivadores (amenazas, castigos, comparaciones perniciosas), su sobredependencia en las pruebas estandarizadas, sus efectos desmoralizadores y la influencia que tienen para corromper a administrativos, profesorado y estudiantado. Cfr. Noddings, N. (2006b) *What does it mean to educate the whole child?*. Op. cit. pág. 2

²⁵⁹ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 4

convertido en objetos entrenados para superar pruebas estandarizadas, acceder a las mejores universidades, conseguir trabajos bien pagados, y comprar bienes y servicios²⁶⁰. Es decir, Noddings considera que en su país la relación entre educación y felicidad es actualmente descrita en términos de oportunidad económica²⁶¹.

La discusión sobre los fines, que reclama Noddings, en contraste con la que ya se hace sobre los objetivos, se centra en las cuestiones más profundas de la educación²⁶². El debate y discusión sobre los fines en educación, al que nos anima, incluiría preguntas tales como ¿qué estamos tratando de lograr enseñando determinado contenido curricular?, ¿deben nuestros esfuerzos dirigirse a la promoción de la sociedad o a los beneficios individuales²⁶³?, ¿hemos de discutir sobre la naturaleza del ser humano para definir los fines de la educación? Y, sobre todo, desde el punto de vista de Noddings, incluiría la pregunta sobre la pertinencia de organizar el currículum en ciertas disciplinas implantadas desde hace mucho tiempo²⁶⁴.

Muchos consideran que los discursos sobre las finalidades de la educación son inútiles, que lo apremiante es dar respuesta a los problemas que aparecen diariamente en la práctica escolar²⁶⁵. La urgencia por las necesidades inmediatas aparta a un segundo plano la

²⁶⁰“Children are advised early on that they must work hard, get good grades, go to college, so that they can get good jobs, make lots of money and contribute to the economy by their generous consumption”. Cfr. Noddings, N. (2004b) High stakes testing. Why?. *Theory and Research in Education*. 2, 3. pág. 264.

²⁶¹ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 23

²⁶² Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 75.

²⁶³ Con respecto a esta pregunta Noddings expone en otra publicación lo siguiente: “Education in liberal democracies serves two great interests that are always in some tension. State sponsored schools must serve the interest of the state; they must produce competent workers and citizens. However, they must also develop the individual talents and interests of their students. In theory there should be no conflict here because liberal democracies thrive when their citizens’ individual talents are highly developed. In practice, of course, many conflicts, both potential and actual, arise and the tension, while shifting in focus, is always there”. Cfr. Noddings, N. (2006b) Educational leaders as caring teachers. Op. cit. pág. 340.

²⁶⁴ Cfr. Noddings, N. (2007) Aims, goals, and objectives. *Encounters on education*. 8. pág. 10.

²⁶⁵ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 76

necesidad de un debate profundo que cuestione los fines, que queramos o no, están guiando las prácticas escolares. Noddings nos advierte de que se han impuesto una serie de fines tácitos orientados casi exclusivamente a la preparación para las pruebas estandarizadas de nivel²⁶⁶. Es decir, actualmente no se debate y argumenta viva y profundamente sobre los fines de la educación, pero acaban imponiéndose unos fines (no explicitados, pero sí reales) relativos al rendimiento individual y a la competencia como medio para conseguir una nación próspera y competitiva a nivel de poder económico.

Comúnmente se considera que la fuerza de las escuelas de una nación está muy relacionada con el éxito económico. Se tiende a pensar que la escuela es la máquina que conduce la economía, pero Noddings advierte que esto no ocurre sino en sentido inverso²⁶⁷; y que en todo caso lo adecuado, por tanto, sería afirmar que una economía próspera conduce a una mejor educación. En general, lo que sucede es que cuando las condiciones económicas no son buenas se invierte menos en educación. Noddings rechaza en general este tipo de argumentaciones y considera que las sociedades actuales están excesivamente guiadas por lo económico y la capacidad adquisitiva para adquirir más y más bienes y servicios. Para ella, las argumentaciones y razonamientos contruidos para tratar el tema de las metas educativas deberían utilizar un vocabulario más cercano a las nociones de felicidad; considerando que una vez satisfecho un nivel de riqueza, más dinero no correlaciona con un aumento proporcional en la felicidad²⁶⁸.

2.1.3.- el principal fin de toda educación debe ser el cultivo del ideal ético

Noddings cree en la necesidad de abrir un debate en el que los agentes implicados puedan expresar libremente las cuestiones relativas a los fines de la educación. Ella misma anima el discurso y nos presenta las metas que, desde su perspectiva ética, se deberían incluir en la escolarización. Indica que la educación moral ha sido tradicionalmente, y

²⁶⁶ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 78

²⁶⁷ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 198

²⁶⁸ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 201.

debe continuar siendo, primordial en las instituciones educativas. Por eso, si su propuesta educativa tiene una finalidad principal, ésta es la creación de las condiciones de posibilidad para que el alumnado practique el cuidado²⁶⁹.

Como vimos en el capítulo anterior, la práctica del cuidado se origina en dos sentimientos: el sentimiento natural²⁷⁰ de cuidar a quien amamos, y el sentimiento ético que se activa cuando el sentimiento natural no surge de forma espontánea²⁷¹. Este impulso ético, que tiene su origen en los sentimientos y recuerdos personales de los mejores momentos en los que hemos dado o recibido cuidado, da lugar al ideal ético que se nos muestra como imperativo moral para establecer y mantener relaciones de cuidado. El ideal ético es, por tanto, la motivación que nos obliga a responder a la demanda del otro, aunque esta llamada entre en conflicto con nuestros propios deseos.

El ideal ético se nutre, por tanto, de las experiencias positivas en las cuales hemos cuidado o sido cuidados. Es decir, el ideal ético se construye en relación²⁷². Por eso, debemos crear las condiciones que cultiven el ideal ético, y ofrecer experiencias educativas posibilitadoras y facilitadoras de encuentros personales que resulten positivos desde el punto de vista de la práctica del cuidado. Así, Noddings afirma que el principal fin de toda educación debe ser el cultivo del ideal ético²⁷³. El ser humano es un ser relacional y dependiente de los demás también en lo relativo a su actuación moral. Nuestro comportamiento ético depende de los demás: si recibimos respeto y cariño es más probable que actuemos mejor, que si somos ninguneados u objeto del abuso de otras personas. Los niños aprenden la práctica de cuidado en ambientes compasivos donde los

²⁶⁹ Cfr. Noddings, N (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements*. Op. cit. pág. 228

²⁷⁰ El sentido que Noddings da a la expresión "sentimiento natural" se refiere a que es un sentimiento que arranca de lo más profundo de la psicología humana; es decir, que en parte es una predisposición propia de la naturaleza humana. Vid. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 175

²⁷¹ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 2.

²⁷² Cfr. Noddings, N (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements*. Op. cit. pág.222

²⁷³ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 6

adultos les guían y sirven de modelos²⁷⁴. Por eso, la máxima obligación de los y las educadores, dentro o fuera de la escuela, es el cultivo del ideal ético en aquellos con los que entramos en contacto²⁷⁵.

El sentido auténtico de la educación es ayudar a que los niños y las niñas se conviertan en personas que cuidan, lo cual se realiza a través de la creación de relaciones de cuidado y vínculo entre las personas. Por eso, la escuela ha de nutrir el ideal ético del cuidado a través de la creación de un clima que invite al alumnado a ser seres humanos que se preocupan por los demás. El principal fin de la educación debe ser producir personas competentes, que cuidan, que son cariñosas, y a las que es fácil amar²⁷⁶. Noddings afirma que una educación digna de llamarse así ha de tener como metas la ayuda para que los estudiantes se desarrollen como personas, para que sean ciudadanos considerados, para que sean padres competentes, para que sean amigos fieles, para que sean trabajadores hábiles, para que sean vecinos generosos y para que sean aprendices a lo largo de la vida²⁷⁷.

Para ello es necesario que las escuelas estén legitimadas para dedicar tiempo a la construcción de relaciones de cuidado y confianza; que las escuelas dejen de estar gobernadas por la presión de las pruebas de nivel, para estar gobernadas por la responsabilidad del profesorado y del alumnado; que la escuela deje de estar obsesionada con que todos vayan a la universidad y se preocupe más por dar oportunidades para que su alumnado explore las cuestiones fundamentales de la vida humana; que la escuela enseñe a los y las niñas y los y las jóvenes la práctica del cuidado en lo personal, lo interpersonal, lo técnico, lo cultural, lo espiritual y de relación con la naturaleza y otros seres vivos²⁷⁸. En definitiva, Noddings

²⁷⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 52

²⁷⁵ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 49

²⁷⁶ "The aim of education should be to produce competent, caring, loving, and lovable people" Cfr. Noddings, N. (2002 b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 99.

²⁷⁷ Cfr. Noddings, N. (2006b) *Educational leaders as caring teachers*. Op. cit. pág. 339. "An education worthy of its name will help its students to develop as persons, to be thoughtful citizens, competent parents, faithful friends, capable workers, generous neighbors and lifelong learners".

²⁷⁸ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág.100 .

está convencida de que el ideal ético se construye en relación, y no puede ser enseñado como la geometría o la historia, sino a través de la propia vida en relación con otras personas²⁷⁹.

2.1.4.- El cultivo de las relaciones de cuidado y su relación con la felicidad

Noddings entiende que la finalidad última de la educación es ayudar a que los niños y las niñas se conviertan en personas que cuidan, y para ello es necesario cultivar el ideal ético mediante relaciones auténticas de cuidado y vínculo entre las personas. El ideal ético se nutre de las experiencias positivas en las cuales hemos cuidado o sido cuidados/as, que se asocian con sentimientos de felicidad. Noddings, tal y como es aceptado por muchos de los autores clásicos, defiende que hay una conexión entre felicidad y desarrollo moral; y entiende que las virtudes se aprenden mejor en relaciones personales fuertes y alegres²⁸⁰.

La ética del cuidado reconoce las relaciones interpersonales como el principal ámbito de felicidad humana; y, por eso, concentra su acción en crear las condiciones que posibiliten relaciones de apoyo mutuo²⁸¹. En la educación centrada en la práctica del cuidado, la felicidad²⁸² es tanto un elemento clave para el aprendizaje de la solicitud como el resultado del comportamiento solícito. En este sentido, afirma que los agentes éticos que utilizan la perspectiva de la ética del cuidado juzgan sus propios actos no según su conformidad con reglas o principios prescriptivos, sino con su probabilidad para la felicidad²⁸³; por eso, se plantea la posibilidad de

²⁷⁹ Cfr. Noddings, N. (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements* Op. cit. pág. 221-222.

²⁸⁰ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 158

²⁸¹ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 35

²⁸² Resulta aclaratorio en este momento explicar el significado de la educación en la felicidad en el sentido que también lo argumenta Adela Cortina: "No es lo mismo "felicidad" que "placer", porque la felicidad es un término para designar el logro de nuestras metas, la consecución de los fines que nos proponemos: ser feliz es alcanzar las metas que perseguimos: Por eso, algunas corrientes filosóficas entienden la felicidad como "autorrealización", para distinguirla de quienes entienden por felicidad "obtención de placer", los hedonistas". Cfr. Cortina, A (1996) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid, Santillana. pág. 113

²⁸³ Cfr. Noddings, N. (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional*

transformar la realidad escolar y social en un lugar más compasivo y feliz a través de la valorización de la ética del cuidado, hasta ahora infravalorada:

“Can we, perhaps, transform the world into a more compassionate and joy-filled place by deliberately providing different experiences and working toward a new valuation of formely devalued activities?²⁸⁴”.

Noddings hace referencia a que los grandes pensadores han asociado la felicidad con cualidades como la vida intelectual rica, las relaciones humanas gratificantes, el amor por el hogar, el carácter responsable, la buena paternidad, la espiritualidad y el trabajo que a uno le gusta²⁸⁵. La escuela no puede ser ajena a las experiencias que provocan felicidad en el ser humano. Por eso, ha de ofrecer oportunidades para que el alumnado tenga experiencias felices y posibilitadoras de felicidad, relacionadas tanto con la realización de actividades gratificantes como con la satisfacción de las demandas de sus almas como personas vinculadas a otros. Los niños y las niñas necesitan tanto de escuelas dónde aprender sea divertido, interesante y estimulante, como aprender que incluso el compartir la tristeza de otros da paradójicamente una forma de felicidad. Recibir el sufrimiento del otro, tratar de aliviarlo y comprometernos con otras personas proporciona sentimientos satisfactorios. Esta es una de las grandes conclusiones a la que llegan los y las teóricas del cuidado, quienes argumentan que todo aquello que hagamos por mejorar el vínculo con los demás contribuirá a nuestro propio beneficio y al de los demás²⁸⁶.

La mayoría de nosotros queremos que nuestros niños y niñas sean felices, que no sufran enfermedades severas, que desarrollen talentos admirables, que sean personas amables y que reciban cariño y aprecio en

arrangements. Op. cit. pág. 219.

²⁸⁴ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 51.

²⁸⁵ Cfr. Noddings, N. (2006d) What does it mean to educate the whole child? Op. cit. pág. 3.

²⁸⁶ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 36

la familia, la vida profesional y comunitaria²⁸⁷. Por eso, en nuestro trabajo como docentes, hemos de promover la alegría, el pensamiento profundo y las ganas de aprender, leer y escuchar más y más²⁸⁸. La escuela ha de ser, entonces, un espacio feliz dónde aprender, leer, pensar, discutir sea divertido; y nunca se asocie con el miedo o el sufrimiento derivados de la coacción y la evaluación entendida como control. Aprendemos mejor cuando somos felices o cuando se encuentra sentido al esfuerzo realizado para superar las dificultades que aparecen en los procesos de aprendizaje²⁸⁹. Para Noddings la felicidad en la escuela es al mismo tiempo un medio y un fin para enseñar y aprender cosas significativas para la vida de las niñas y los niños. Las escuelas no pueden ser lugares extraños o poco amigables para el alumnado²⁹⁰; sino lugares dónde se les invita a conocer y experimentar sin coerción²⁹¹.

2.1.5.- La felicidad en lo personal y ocupacional

Noddings entiende que los seres humanos buscamos la felicidad en el ámbito de lo privado o personal y en el ámbito de lo público (que incluye principalmente lo ocupacional: el trabajo asalariado y también el servicio y la participación en la comunidad). Aunque ella misma es consciente de la dificultad de separar estos dos ámbitos en la vida real de las personas porque en lo público pueden existir también relaciones personales y lo ocupacional acaba interfiriendo en lo privado, utiliza la división público y privado para estructurar su exposición sobre la felicidad y los fines en

²⁸⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 45

²⁸⁸ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 252

²⁸⁹ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 2

²⁹⁰ Cfr. Noddings, N. (2001b) *The care tradition: Beyond "Add women and stir"*. Op. cit. pág. 38

²⁹¹ Noddings defiende que a veces es necesario infringir un determinado grado de coerción porque hay cosas que todas las niñas y niños deberían saber y hay que obligarles a aprenderlo: leer, hablar correctamente, escribir un mensaje inteligible, entender representaciones graficas simples, utilizar la tecnología para propósitos usuales, como los propios derechos y responsabilidades como ciudadanos, qué constituye un buen carácter, qué caracteriza una vida personal feliz. Además todo el alumnado deberá ser expuesto al estudio de matemáticas, física, artes visuales, buena música, literatura de calidad. Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág.206.

educación²⁹².

Parece adecuado afirmar que la gente encuentra la mayor parte de su felicidad en las relaciones personales, el desarrollo de los talentos individuales y un trabajo agradable²⁹³. Todas y todos podemos buscar la felicidad en dos grandes ámbitos el privado o personal y el público u ocupacional. Tradicionalmente, los varones han buscado la felicidad en su trabajo remunerado y fuera de casa, mientras las mujeres lo han hecho en el hogar y las relaciones personales con la familia y amigos. Si bien es cierto que también las mujeres han participado de modo informal en lo comunitario, no se ha visibilizado como una forma de participación política²⁹⁴. Para Noddings hay muchas fuentes de felicidad y de establecer relaciones positivas con otros, y debemos dar valor curricular a todas ellas.

“Most of us hope that our children will find someone to love, find useful work they enjoy or at least do not hate, establish a family, and maintain bonds with friends and relatives. (...) I would hope that all of our children –both girls and boys– would be prepared to do the work of attentive love. This work must be done in every family situation, whether the family is conventionally or unconventionally constituted. Both men and women, if they choose to be parents, should participate in the joys and responsibilities of direct parenting, of acting as psychological parent”²⁹⁵.

La felicidad se puede encontrar en actividades de la vida cotidiana como la jardinería, el senderismo en parajes naturales, tener un bebé en los brazos, admirar un amanecer o una puesta de sol, cocinar una comida estupenda, llegar a casa y encontrar la compañía de una familia, escuchar tu música favorita, surfear una ola en el mar, conseguir que una planta florezca, leer poesía, tomar el té con una anciana encantadora²⁹⁶. El trabajo que uno/a desempeña también puede ser fuente de

²⁹² Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 4

²⁹³ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 220

²⁹⁴ Cfr. Lister, R (2003) *Citizenship. Feminist perspectives*. New York, Palgrave. pág.147

²⁹⁵ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág.95

²⁹⁶ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 23

satisfacciones para aquel que lo desempeña; en el sentido en que permite tanto desarrollar nuestras capacidades, como el desenvolvimiento de nuestra propia persona hacia el mundo, las demás personas y los objetos. La felicidad se puede encontrar en la vida ocupacional y en la vida personal²⁹⁷.

La escuela deberá, por tanto, incluir contenidos curriculares que permitan a los y las futuros/as adultos/as encontrar la felicidad en todos los ámbitos de la vida; lo que requiere que la preparación para el trabajo no esté tan preocupada por los rendimientos monetarios de las profesiones, como por la medida en que éste les permitirá el desempeño de sus talentos y la satisfacción de sus intereses. Noddings afirma que la orientación vocacional escolar debe evidenciar al alumnado que un trabajo muy bien remunerado y con reconocimiento social no tiene porqué ser aquel que les haga más felices²⁹⁸.

Del mismo modo, rechaza las respuestas que dice reciben algunas alumnas aventajadas que expresan su vocación por ser maestras. Según expone nuestra autora, muchas estudiantes que expresan su interés por la enseñanza son disuadidas con comentarios del tipo: “Eres demasiado inteligente para eso”²⁹⁹. Noddings critica a los institutos de Educación Secundaria que animan a las mujeres al estudio de las disciplinas científicas y a planificar proyectos de vida profesionales a través del menosprecio a las prácticas de cuidado y a la necesidad de los vínculos humanos³⁰⁰. Del mismo modo también critica las investigaciones que se preocupan por la escasa participación de las mujeres en los campos matemáticos y científicos, pero no consideran problemático la baja participación de los varones en enfermería, magisterio o paternidad a

²⁹⁷ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 35

²⁹⁸ “It is not hard to persuade students that happiness is something sought by all human beings. We can provide, through appropriately differentiated materials, many opportunities for students to explore the sources of happiness in personal life. In addition, as we educate for occupational choice, we can help students to understand that loving one’s work is more important than money, that there are boring white-collar jobs, that no one should be so poorly paid that enjoyment of her work is impossible, and that no occupational role precludes thinking deeply as a citizen or reading widely” Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 215

²⁹⁹ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 215

³⁰⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 93

tiempo completo³⁰¹.

Rechaza ambas situaciones porque considera que son debidas a que nuestras sociedades valoran las actividades tradicionalmente asociadas a los varones por encima de aquellas otras vinculadas históricamente a las mujeres. Por eso, se tiende a aceptar que una mujer actúe o vista como un varón, pero no a la inversa³⁰². Las asunciones sobre las que actualmente se está orientando a las nuevas generaciones desvalorizan las experiencias, valores y tareas tradicionalmente realizadas por las mujeres. Noddings no pretende volver a situaciones sociales preteritas que limitaban el universo de posibilidades de la mujer al ámbito doméstico. Reconoce la aportación de la obra de Betty Friedman³⁰³ y sus consecuencias para que las mujeres elijan aquella ocupación que deseen desempeñar. Noddings considera que desde entonces ha sido más fácil para las mujeres elegir una vida profesional, por un lado; y por otro, también bastantes más mujeres son felices en casa porque lo han elegido³⁰⁴.

La escuela ha de educar no sólo para la vida pública, sino también para el hogar y la vida privada³⁰⁵. El sistema educativo ha de preparar para la felicidad en todos los ámbitos de la vida. Una felicidad, no entendida en el sentido de búsqueda de entretenimiento, sino en el de guiar su crecimiento moral e intelectual³⁰⁶. La educación para la vida personal y profesional es algo que se ha de enseñar tanto a niños como a niñas, que deben estar preparados para encontrar la felicidad en ambos ámbitos; por eso, hemos de ofrecerles no sólo experiencias con las matemáticas, sino también con la práctica del cuidado³⁰⁷. La propuesta curricular de Noddings es una propuesta educativa, ajena a los estereotipos de género, en la que niñas y niños son invitados a experimentar con pequeñas

³⁰¹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág.95

³⁰² Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 265.

³⁰³ Se refiere a "La mística de la feminidad", una obra muy impactante en la sociedad americana que evidenciaba los mecanismos que confinaban a la mujer al interior del hogar. Además, es una obra clave en la historia del pensamiento feminista.

³⁰⁴ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 72

³⁰⁵ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 283.

³⁰⁶ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 158

³⁰⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 24

reparaciones en el hogar³⁰⁸ y con el cuidado de otros niños más pequeños³⁰⁹. Se trata de una propuesta radicalmente no sexista, incluso en el diseño curricular, que trasciende el modelo masculino³¹⁰ de escolarización que rechaza los sentimientos, el pensamiento concreto y los aspectos de la vida humana relativos a la necesidad de vínculos emocionales.

2.2.- Una educación centrada en la práctica del cuidado

2.2.1.- Crítica a la escolarización tradicional

Para Noddings la educación necesita un cambio radical en el currículum y en la enseñanza³¹¹ para incluir a todos los niños y niñas, no sólo a aquellos que por sus características previas encajan en la concepción de sujetos pertinentes de ser instruidos académicamente. Cada niña o niño tiene unos talentos, habilidades e intereses propios que suelen no ser compatibles con las estructuras curriculares actuales, pero que debieran recibir las experiencias educativas que permitieran su desenvolvimiento³¹². Hemos de cuidar de cada uno de nuestros alumnos y alumnas y ayudarle a que desarrolle lo mejor de sí mismo. Y para llevarlo a cabo no podemos ignorar los propósitos, ansiedades, relaciones personales de nuestros estudiantes; no podemos reducir nuestra acción educativa simplemente a hacerlos académicamente competentes³¹³ con el propósito de que, posteriormente, canjeen sus credenciales académicas por trabajos reconocidos económica y socialmente.

“Instead of promoting schooling as the road to higher economic

³⁰⁸ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. págs. 78 y 146

³⁰⁹ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 215

³¹⁰ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 43

³¹¹ A partir de la lectura de las obras de Noddings podemos inferir que esta autora diferenciaría el término “currículum” de “enseñanza”. Por currículum podríamos entender el qué, cómo, cuándo y para qué enseñar y evaluar; mientras que la enseñanza se entendería como el encuentro moral en el que se crean vínculos entre las personas.

³¹² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 29

³¹³ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 28

status, we should promote it as the path to wisdom. Instead of painting a hierarchical picture of success in terms of money and power, we should discuss success in terms of loving relations, of growth in individual capacities, of lasting pleasure in various worthy occupations, of satisfying connections with living things and the earth itself. In the past few decades we have prostituted schooling, and it shows in everything from our overemphasis on achievement scores to our concentration on credentialing for “good” jobs”³¹⁴.

La escolarización estructurada en función de las disciplinas clásicas, que originalmente se diseñó para educar a los varones que se preparaban para posteriores estudios universitarios, y la que posteriormente se consideró adecuada también para las futuras madres y esposas, es frontalmente contestada por Noddings³¹⁵. Una escolarización diseñada en función de las disciplinas liberales, aunque sean académicamente reconocidas, no puede universalizarse como significativa para niños y niñas de todas las procedencias culturales y con distintos intereses y capacidades. Esta educación liberal³¹⁶ es problemática cuando se ofrece como obligatoria y común para todos los niños y niñas porque resulta una reducción del conjunto diverso y amplio de las capacidades humanas, provoca distinción de salidas en función del grado de adquisición de tales conocimientos y, además no es el tipo de aprendizajes que todo el alumnado necesita. En definitiva, Noddings argumenta que la educación liberal es un ideal falso para una educación universal³¹⁷.

No es que Noddings rechace las artes liberales en sí mismas (literatura,

³¹⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 137-138

³¹⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 37

³¹⁶ La educación estructurada entorno a las artes liberales en el contexto norteamericano está sufriendo un leve retroceso a favor de la educación vocacional u orientada a la adquisición de las competencias necesarias para ejercer una profesión. Por su parte, Noddings advierte que en realidad la educación liberal consiste en una preparación –no para una profesión concreta- pero sí para una clase de profesiones determinadas, es decir, para aquellas que se ejercen si se tiene un título universitario. (Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 34). Hoy esta situación está cambiando y la educación liberal ya no resulta tan atractiva porque ya no asegura el acceso a cualquier trabajo propio de la clase dominante (Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home: Caring and social policy*. Op. cit. Pág. 293).

³¹⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 28

historia, ciencias físicas, matemáticas entre otras], ni que las considere exentas de la capacidad de suscitar en el alumnado la reflexión necesaria para su propia construcción personal³¹⁸. Lo que sucede es que considera que esta selección curricular, además de ignorar muchas de las capacidades humanas, sobretodo las tradicionalmente vinculadas al mundo femenino, puede resultar vacía de contenido significativo para muchos niños y niñas³¹⁹. Los contenidos estandarizados de la educación liberal se construyeron siguiendo un modelo masculino y aristocrático que obvia, por un lado, el valor de las prácticas, valores y experiencias asociadas al cuidado llevado a cabo en contextos domésticos, familiares o comunitarios; y obvia, por otro lado, que no todo el alumnado está interesado en ir a la universidad ni en el tipo de conocimientos que se trabajan en las disciplinas clásicas.

Si el currículo escolar hubiera sido diseñado por mujeres sería bien distinto al actual, puesto que la perspectiva que emplean las mujeres es más cercana al cuidado en la vida cotidiana³²⁰. La inclusión de la tradición del cuidado realizado por las mujeres permitiría que los niños y las niñas aprendieran a cuidar y ser cuidados, además de prepararse para el desempeño del trabajo remunerado³²¹. Lo que los niños y las niñas necesitan para su vida diaria no suele aparecer en las disciplinas estandarizadas de la educación liberal³²². Considera que aspectos tan necesarios como pensar con profundidad, comunicarse efectivamente o participar activamente en la vida cultural de la comunidad no suelen

³¹⁸ De hecho Noddings reconoce que el curriculum liberal fascina a algunos alumnos y alumnas que disfrutan explorando sus contenidos. Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 60

³¹⁹ "My argument against liberal education is not a complaint against literature, history, physical science, mathematics, or any other subject. It is an argument, first, against an ideology of control that forces all students to study a particular, narrowly prescribed curriculum devoid of content they might truly care about. Second, it is an argument in favour of greater respect for a wonderful range of human capacities now largely ignored in schools. Third, it is an argument against the persistent undervaluing of skills, attitudes, and capacities traditionally associated with women" Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. Pág.93

³²⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 61

³²¹ Cfr. Noddings, N. (2001b) *The care tradition: Beyond "Add women and stir"*. Op. cit. pág. 33-34.

³²² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 37

aprenderse con el modelo curricular tradicional³²³. Por eso, propone una alternativa que responda más al auténtico sentido educativo de ayudar al educando y cuidar de su crecimiento moral, intelectual, físico y emocional. El diseño curricular que propone Noddings invita al alumnado a explorar, dialogar, reflexionar sobre temas que preocupan a las niñas y los niños de distintas razas, religiones y grupos étnicos.

2.2.2.- El modelo educativo de Noddings privilegia lo relacional

El modelo educativo al que Noddings nos invita tiene muy en cuenta la necesidad de cuidar las necesidades de afiliación que los seres humanos tenemos, porque nada es más importante, para la mayoría de nosotros, que los vínculos estables afectivos³²⁴. El tiempo dedicado a crear relaciones de cuidado y confianza, así como la continuidad en las relaciones entre el alumnado, profesorado y los espacios compartidos son muy relevantes para que las personas sientan la escuela como propia y a los y las compañeras como personas con las que practicar el cuidado³²⁵.

Así, propone un diseño escolar basado en la continuidad: Continuidad en los propósitos, lo que implica dejar claro que el principal interés de la escuela es la práctica del cuidado en las relaciones humanas y en el desarrollo de las capacidades de cada uno/a. Continuidad en el espacio, se debe posibilitar la estancia en un mismo edificio escolar por, al menos, tres años para facilitar el sentimiento de pertenencia a la escuela. Continuidad del alumnado y del profesorado, si hay consentimiento mutuo el profesorado debe acompañar a su grupo-clase al menos por tres años. Continuidad en el currículum, la idea es posibilitar el desarrollo del amplio rango de capacidades humanas ofreciendo programas de especialización que se inserten en un currículum común organizado en torno a los centros de cuidado³²⁶.

El modelo educativo de Noddings requiere que el profesorado y el

³²³ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 40

³²⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 97

³²⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 174

³²⁶ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 72-73.

alumnado pase más tiempo juntos, de modo que se establezca relaciones de confianza³²⁷. Si apreciamos y nos sentimos apreciados por otra persona, y confiamos en ella, tenemos una mayor disposición para escucharla y dejarnos influenciar por sus sugerencias. Los niños y las niñas que se sienten tenidos en cuenta por sus profesores, confían en ellos y sienten que lo que estos propongan merece la pena³²⁸. Con esta afirmación, no pretende en absoluto imponer la coerción en nombre de cuidado, sino exponer la necesidad de preparar al alumnado para la recepción a través de un liderazgo educativo que usa el lenguaje de la invitación, el ofrecimiento, el estímulo, la orientación, el compartir, el consejo y el intento³²⁹.

Los objetivos y contenidos educativos en la propuesta de Noddings son contruidos cooperativamente entre docentes y discentes. Aunque las iniciativas suelen partir del profesorado, en función de las necesidades que ha detectado en su alumnado, es imprescindible el papel del estudiantado que expresa lo que le interesa y participa en proyectos individuales, de aula o de centro. Es decir, los temas y preguntas que serán abordados se elaboran a partir de un listado que elaboran docentes y discentes cooperativamente³³⁰. Noddings invita a que cada estudiante participe en la constitución de los propósitos que dirigirán sus actividades porque apuesta por una visión interactiva del currículum, en contraposición al diseño preactivo o conjunto de materiales preparados previamente; se trata de un currículum que se construye a partir de la interacción entre el profesorado, el alumnado y los materiales.³³¹

³²⁷ Cfr. Noddings, N. (1988) An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. Op. cit. pág. 215

³²⁸ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 36

³²⁹ Cfr. Noddings, N. (2006b) Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management*. Op. cit. pág. 339

³³⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 176

³³¹ Cfr. Thornton, S. J. (2001) *Caring and competence: Nel Noddings' curriculum thought*. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association

2.2.3.- La propuesta curricular de Noddings se organiza en torno a los centros de cuidado

Para exponer su propuesta curricular, utiliza la metáfora de una gran y heterogénea familia en la que los niños y las niñas tienen patrimonios étnicos, capacidades intelectuales, fortalezas físicas e intereses diferentes³³². Plantea la pregunta de cómo los educaremos si, por un lado, queremos respetar sus diferencias legítimas y, al mismo tiempo, pensamos que existen algunas cosas³³³ que todos y todas deberían aprender y algunas otras a las que todos y todas deberían ser expuestos³³⁴. Plantea si el currículum tradicional, que prioriza la inteligencia lingüística y lógico-matemática, sería pertinente; o si sería más adecuado pensar en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner³³⁵ e inspirarnos en sus siete inteligencias para identificar otras muchas que puedan ser abordadas pedagógicamente. La pregunta sería, ¿qué contenidos curriculares ofrecer que resulten significativos teniendo en cuenta la diversidad de intereses y capacidades?

Desde la perspectiva de la ética de cuidado, la respuesta sería una educación que responda a necesidades de los niños y las niñas. Noddings considera que lo que todas las personas necesitan es: primero, aprender a recibir el cuidado de los demás, y después a darlo; segundo, un currículum adaptado a sus capacidades e intereses y que le muestre modos de vida respetables y satisfactorios; y, tercero, oportunidades de tener éxito en algo considerado valioso por quienes les enseñan y cuidan³³⁶. La necesidad de satisfacer estas necesidades comunes a todas las niñas y niños es aún mayor en el caso de quienes viven en la pobreza, son víctimas de la violencia, están severamente enfermos, o sienten miedo y ansiedad. Es difícil imaginar que estos niños/as sientan la necesidad de aprender matemáticas, por ejemplo cuando sus

³³² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 45

³³³ Noddings deja claro que cree que hay cosas que todo el alumnado deben aprender y que, en consecuencia, tenemos la responsabilidad de exponer a los y las estudiantes a un amplio rango de materiales que pueden interesarles o no a largo plazo. Vid. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 204.

³³⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. xiii

³³⁵ Cfr. Gardner (1998) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* Barcelona, Paidós.

³³⁶ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 31

necesidades básicas de amor y seguridad no están cubiertas³³⁷.

Los contenidos curriculares se organizan en torno al cuidado, en sentido holístico, como lo concibió Heidegger³³⁸. Se trata de un concepto de cuidado amplio, entendido como modo de existencia que se hace posible por la relación del sujeto con el mundo. El sujeto establece relaciones con el mundo a través del trato con el mundo en el que está inmerso, a través de la ocupación y preocupación por uno o una misma, las demás personas, los animales, las plantas, el entorno físico, los objetos y las ideas. Es decir, nos ocupa y preocupa lo que nos ocurre a nosotros y al mundo en el que vivimos³³⁹ porque a nadie nos trae sin *cuidado* aquello que nos afecta; y estos han de ser los temas de estudio en la escuela.

“Education is not just preparation for economic life and citizenship. It is, as Dewey insisted, life itself. But even as preparation, it encompasses far more than getting a well-paid job. Ideally, it is preparation for caring for family life, child-raising, neighbourliness, aesthetic appreciation, moral sensitivity, environmental wisdom, religious or spiritual intelligence, and a host of other aspects of full life”³⁴⁰.

De este modo, defiende que el currículum debiera organizarse en torno a centros de cuidado: cuidado por³⁴¹ uno o una misma, por las personas con

³³⁷ Cfr. Noddings, N. (2005) Identifying and responding to needs in education. Op. cit. pág. 151

³³⁸ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 20.

³³⁹ “We must consider Heidegger’s deepest sense of care. As human beings, we care what happens to us. We wonder whether there is life after death, whether there is a deity who cares about us, whether we are loved by those we love, whether we belong anywhere; we wonder what we will become, who we are, how much control we have over our own fate” Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 20

³⁴⁰ Cfr. Noddings, N. (1999) Care, justice, and equity Op. cit. pág. 14.

³⁴¹ A pesar de ser gramaticalmente incorrecta la expresión “cuidar por” (en vez de “cuidar de”) utilizaré esta expresión con la intención de enfatizar el significado del verbo cuidar en inglés (to care for) como verbo intransitivo sinónimo de la expresión “preocuparse por” relativa a sentir inquietud por alguien o algo y dedicar atención a alguien o algo. Así mismo, considero significativo incluir la siguiente reflexión: En español si utilizamos la expresión “cuidado por”, nos referimos a la necesidad de tratar con mimo y atención algo que puede ser vulnerable; en cambio, cuando utilizamos “cuidado con” podemos referirnos a un imperativo de actuar con precaución ante algo que puede ser

las que mantienes relaciones íntimas, por los colegas y conocidos, por las personas que no conoces, por los animales, por las plantas y el entorno físico, por los objetos e instrumentos fabricados y por las ideas. En cada uno de estos centros de interés, encontraríamos varios temas, que preocupan al alumnado y que son significativos desde el punto de vista educativo, sobre los cuales construir cursos, seminarios, proyectos, lecturas guiadas y dialogo³⁴².

Para llevar a cabo este tipo de propuesta educativa es necesario que el profesorado -como grupo cohesionado (en el que profesores y profesoras se apoyan y se ayudan en lo académico y lo personal³⁴³)- dialogue sobre sus estudiantes y las necesidades de su escuela como perteneciente a una comunidad concreta. El profesorado es invitado a dedicar tiempos de clase al desarrollo del cuidado y la confianza, a identificar objetivos de aprendizaje, que pueden ser distintos para cada estudiante, y a ofrecer materiales optativos para satisfacer las distintas necesidades intelectuales³⁴⁴.

2.2.4.- La educación no ha de ser idéntica para todos

La escolarización diseñada del modo tradicional ignora el mundo en el que vive el alumnado y sus demandas, buena prueba de ello es que muchos estudiantes simplemente pierden el interés. Un currículum escolar que valore y se construya sobre una pequeña parte de las capacidades humanas no puede ser la mejor educación para todas y todos³⁴⁵. Las capacidades tradicionalmente valoradas en la escuela son las matemáticas y la literatura, el alumnado que se desenvuelva mejor y esté más interesado en ellas, tendrá éxito. Mientras que los estudiantes con otras capacidades se sentirán inferiores, rechazados, fuera de lugar o aburridos, o incluso puede que muestren hostilidad hacia el propio

peligroso. Así, nos crearemos expectativas bien distintas si nos dicen “ten cuidado por este animal” o “ten cuidado con este animal”.

³⁴² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. Xiii.

³⁴³ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 177

³⁴⁴ Cfr. Noddings, N. (2005) Identifying and responding to needs in education. Op. cit. Pág. 157-158.

³⁴⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 31

sistema escolar.

El tipo de educación, que históricamente se daba a los hijos de las familias que se lo podían permitir, se consideró la mejor educación posible; y, por esta razón, se consideró la mejor para ser extendida al conjunto de la población. Sin embargo, Noddings considera que más importante que ofrecer a todos y todas los conocimientos de la clase privilegiada, es ofrecer a todos aquello que facilita alcanzar con éxito tales conocimientos. Es decir, en vez de preguntarnos ¿por qué no todas las niñas y niños deben tener acceso a un conocimiento privilegiado?, deberíamos preguntarnos ¿por qué no todos los niños y niñas deben tener las oportunidades, los apoyos y los recursos hasta el momento reservados para quienes lo hacen bien en la escuela?³⁴⁶ En otras palabras, dar a todos los conocimientos académicos de la clase privilegiada no es en realidad garantía de igualdad de oportunidades reales, sino simplemente un falso requisito formal³⁴⁷. Además, Noddings valora que el currículum tradicionalmente asociado con la clase privilegiada no es el más adecuado para todos y todas; considera que deja fuera conceptos, habilidades y actitudes valorados por las mujeres; y, además, estima que no es seguro que este tipo de conocimientos sea el que vaya a dar siempre acceso al poder³⁴⁸.

Para comprender mejor la argumentación de Noddings, es útil explicitar qué entendemos por educación comprensiva: Noddings nos expone cómo en Estados Unidos tanto conservadores como progresistas se han posicionado: los primeros, a favor de un currículum académico y común para todos y, los segundos, de un currículum diferenciado, ambos en nombre de la democracia y la igualdad de oportunidades. Noddings reconoce que para aquellos que desean defender la educación comprensiva a través de currículos diferenciados, la jerarquización de los distintos itinerarios (liberal/académico o profesionalizador) representa un problema³⁴⁹. El itinerario tradicional y académico sigue considerándose el más reconocido, mientras que el itinerario profesional sigue pensándose como una alternativa para aquellos que no se pueden

³⁴⁶ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 31

³⁴⁷ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 299

³⁴⁸ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. págs. 31-33.

³⁴⁹ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 210

manejar en las “mejores” asignaturas³⁵⁰.

Reconoce que los itinerarios han tenido efectos devastadores en el alumnado proveniente de minorías culturales y/o de familias pobres; y que esta realidad es una parte de la historia que no podemos ignorar. Sin embargo, piensa que el problema no está en los itinerarios, sino en la forma en que los jerarquizamos. Por eso, defiende que es necesario cambiar muchas preconcepciones relacionadas con la superioridad de unos conocimientos frente a otros. En esta línea, afirma que la capacidad intelectual, en la forma de talento lingüístico y/o abstracción matemática, no es la única capacidad intelectual valiosa³⁵¹. Las personas tenemos inteligencias –y sobretodo intereses- muy variados para distintos desempeños: musicales, espaciales, interpersonales, cinestésicos, etc.

Por eso, le parece contradictorio argumentar que la igualdad de oportunidades se consiga forzando a todos los estudiantes a seguir un currículo apropiado para las capacidades e intereses de unos cuantos³⁵². Aunque parezca paradójico, para Noddings educar a estudiantes con talentos diferentes con el mismo currículo no puede ser considerado un trato igualitario, y además lo considera bastante antidemocrático³⁵³. Con el modelo educativo, basado en el currículo tradicional, muchos abandonan los estudios antes de terminar el instituto, y otros ni siquiera acceden a él³⁵⁴. Son muchos los factores que contribuyen a esto, Noddings destaca, entre otros, los siguientes: los estudiantes acceden al mundo del trabajo tempranamente porque sus familias lo necesitan, la atmósfera de la clase es coercitiva, quienes sienten el currículo como difícil no son animados sino humillados y el currículo tradicional ignora los

³⁵⁰ Algo similar ha ocurrido en el contexto español: los ciclos formativos de grado medio se perciben socialmente como una alternativa de rango inferior para aquellos alumnos y alumnas que tuvieron dificultades en la E.S.O. y previsiblemente no podrán seguir el currículum del bachillerato. Además, no podemos negar que las enseñanzas profesionales son diseñadas para preparar para destinos laborales concretos, y que además suelen ser azules/masculinizados o rosas/feminizados.

³⁵¹ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 211

³⁵² Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 203.

³⁵³ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 209

³⁵⁴ En la pedagogía europea es también ampliamente reconocido el principio de que tratar igual a los desiguales produce desigualdad y fracaso escolar. Vid. Perrenoud, Ph (1995) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.

problemas reales.

Aunque es más fácil y barato dar a todos las mismas asignaturas, es mucho más pertinente, desde el punto de vista educativo, construir y pulir una variada y atractiva oferta de asignaturas³⁵⁵. Con esto no está abogando por ofrecer conjuntos de asignaturas diferentes agrupadas, de modo que existan varios itinerarios que se etiqueten como fácil, medio y difícil; y, después, se identifique al itinerario difícil con el mejor³⁵⁶. Ni tampoco está defendiendo un currículum diverso para asegurar que, en nuestras sociedades, haya camareros, fontaneros, enfermeras, etc³⁵⁷. Lo que Noddings está proponiendo es una educación que tenga como fin la justicia, entendida en el sentido de ofrecer a todos una escolarización que responda a las necesidades del alumnado, lo cual implica proveer una oferta curricular variada y que incluya materiales educativos que puedan contribuir tanto a la vida personal como a la vida pública del alumnado³⁵⁸. Si queremos responder a las necesidades e intereses de los niños y niñas individuales, puede que hayamos de diseñar currículos múltiples y guiar al alumnado con cuidado a través del laberinto de posibilidades³⁵⁹. Se trataría de diseñar varios programas, que se impartirían todos en un mismo centro educativo, y favorecer en el alumnado las transiciones entre unos y otros, de este modo se configurarían construcciones curriculares híbridas y grupos de clase heterogéneos.³⁶⁰

“Instead of establishing high and uniform standards for all children, we should be working toward differentiated curricula that would encourage children to work toward high standards in areas of their own legitimate interest”³⁶¹.

Se trataría de construir asignaturas rigurosas e interesantes que estarían centradas en los intereses y talentos de los y las estudiantes. El profesorado, junto con el alumnado, diseñaría currículos significativos y

³⁵⁵ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 204.

³⁵⁶ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 86

³⁵⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 33

³⁵⁸ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 86

³⁵⁹ Cfr. Noddings, N. (1999) *Care, justice, and equity* Op. cit. pág. 13

³⁶⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 72

³⁶¹ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 89.

que les prepararían para su futura vida profesional y personal. Lo que significa, en último término, que la escuela expone a la sociedad que la democracia tiene en cuenta la vida personal y comunitaria de la ciudadanía y que muestra respeto por todos/as los/as trabajadores/as honestos/as³⁶². La escuela debe mostrar respeto y valorar todos los trabajos honestos, independientemente de la mayor o menor retribución económica que se obtenga con ellos. Noddings considera que no debemos dar a la escuela la responsabilidad única de mejorar la situación socioeconómica de su alumnado. La escuela, a la hora de tomar decisiones educativas, no debe estar condicionada por los futuros destinos económicos de su alumnado porque la respuesta a la pobreza no puede ser formulada por completo en términos educativos. La pobreza es un problema social, no meramente educativo³⁶³. En definitiva, Noddings valora que las iniciativas educativas deben tener racionalidades educativas, no únicamente políticas³⁶⁴; y, en consecuencia, las propuestas educativas han de ser significativas desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta curricular de Noddings es una apuesta por la diversificación y variedad de los programas educativos con la finalidad de satisfacer las necesidades de un amplio rango de talentos e intereses, que sean compatibles con la preparación para la vida participativa en sociedades democráticas³⁶⁵. Su propuesta se fundamenta en dos pilares: las relaciones personales entre el profesorado y el alumnado, que permitan al profesorado tener el conocimiento suficiente para conectar los intereses actuales con las experiencias previas y futuras de los y las estudiantes; y los grupos heterogéneos en los que el diálogo entre perspectivas y posturas diferentes es un elemento clave en el proceso educativo³⁶⁶. Entiende que, en contextos democráticos, las escuelas han de reunir a gentes de diferentes identidades culturales, religiosas, sexuales, ideológicas y socioeconómicas³⁶⁷. Sin embargo, Noddings

³⁶² Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 86.

³⁶³ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education* Op. cit. pág. 23.

³⁶⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 32

³⁶⁵ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 290

³⁶⁶ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 72

³⁶⁷ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág.

defiende hasta tal punto el respeto por las diferencias culturales o ideológicas, que acepta³⁶⁸ la demanda de algunos grupos de constituirse como grupo segregado para preservar su patrimonio común.

Noddings considera aceptable la creación de grupos por exclusión de otros en razón de su raza, género, etnia o religión³⁶⁹. Piensa que cuando somos verdaderamente conscientes de las relaciones de poder existentes en nuestra sociedad, comprendemos que un determinado grupo oprimido o minoría busque la exclusión como parte de un proyecto que merece la pena moralmente. Por ejemplo, en Estados Unidos parece haber evidencia empírica de que bastantes mujeres se desarrollan mejor intelectual, social y profesionalmente si estudian en centros femeninos que si lo hacen en centros mixtos³⁷⁰. Por eso, considera que si un grupo impide el desarrollo de otro, podría ser positivo crear una educación segregada que permitiera el desarrollo del grupo oprimido. Está de acuerdo con este tipo de educación diferenciada por razón de género, raza, etnia o religión siempre y cuando su proyecto segregado no tenga como finalidad dañar ni evitar el crecimiento de otros grupos y además fomente el intercambio, el dialogo y el compartir tiempos y espacios con personas que no pertenecen al grupo³⁷¹.

276

³⁶⁸ Noddings está convencida de que hay formas de vida más deseables y admirables que otras (Cfr: Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 122) y defiende la postura de ofrecer un currículum centrado en el deseo universal de cuidar y ser cuidado, y que no se universalicen contenidos curriculares que son particulares. Considera como más valioso la escolarización conjunta de niños y niñas de diferentes razas, religiones, capacidades, intereses que la escolarización diferenciada. Pero también acepta que otras personas consideren valioso para ellas mismas la segregación para preservar patrimonios comunes o superar la subordinación existente.

³⁶⁹ Cfr: Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 27

³⁷⁰ No nos interesa saber si sucede o no lo mismo en el contexto español porque en este asunto concreto nuestra postura difiere de Noddings. Somos conscientes de la precisa controversia que siempre entraña el hacer compatibles la igualdad de todos y todas ante la escolarización con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela. Sin embargo, nos resulta difícil apoyar modelos segregacionistas para el caso del género porque consideramos que refuerza más aún la dicotomización entre los géneros. Creemos que es importante favorecer la mezcla y la convivencia con las diferencias de género en la escuela.

³⁷¹ Cfr: Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 122

2.3.- La propuesta curricular de Nel Noddings

Defiende la tesis de que la educación debería organizarse en torno a centros de cuidado, en vez de las disciplinas tradicionales. La planificación curricular debería conectar las competencias a aprender con la vida cotidiana y el crecimiento personal de cada uno/a. Lo más innovador de su propuesta es el modo en que ésta transforma el sujeto de la educación puesto que reemplaza el ideal de alumno normalizado, en el que se basa la educación tradicional, por una alumna u alumno concreto, con múltiples propósitos, talentos e intereses, y que, como todos los seres humanos, necesita ser cuidado³⁷² y necesita también proyectar su cuidado hacia el mundo. Afirma que la práctica del cuidado es el cimiento de toda educación de éxito y que la escolarización actual puede ser revitalizada gracias a ella³⁷³. Para ello, propone un currículum diseñado por profesores y profesoras que se preocupan por el alumnado y por el tipo de relaciones que se establecen. Profesores que se toman en serio que los y las estudiantes necesitan un currículo amplio y estrechamente conectado con el corazón existencial de la vida y con sus propios intereses³⁷⁴.

Su propuesta educativa está diseñada pensando en el alumnado de la Educación Secundaria. Valora que la Educación Primaria siempre ha sido receptiva a alternativas más humanizadoras, por eso piensa que es el currículo de Secundaria el que más necesita ser reformado³⁷⁵. Su propuesta quiere ser compatible con el sistema actual de asignaturas, por lo que propone repartir a partes iguales el tiempo de la jornada escolar; de modo que los temas relativos a la práctica del cuidado ocuparían la mitad del tiempo que el alumnado esté en el centro (incluyendo los tiempos de receso para la comida o el tiempo libre). Se trata de tener en cuenta que todos los tiempos escolares son educativos, y que es necesario habilitar tiempos y espacios para desarrollar todo tipo de proyectos educativos o dialogar sobre temas interesantes. En definitiva, la propuesta educativa de Noddings pretende ser realista y de

³⁷² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools.* Op. cit. pág. 173

³⁷³ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools.* Op. cit. pág. 27

³⁷⁴ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach.* Op. cit. pág. 177

³⁷⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools.* Op. cit. pág. 70

fácil aplicación en las escuelas. No pretende cambiar de la noche a la mañana la organización en torno a las disciplinas tradicionales, pero sí ir desplegando, poco a poco y desde el interior de cada disciplina, nuevas posibilidades para ofrecer unos estudios más ricos y significativos³⁷⁶.

Para que se disponga del tiempo suficiente para cubrir gran parte de los temas relativos al cuidado, entendido en sentido amplio, propone que las clases que tratan estos temas se prolonguen por seis años³⁷⁷: desde 7º a 12º curso del sistema americano; es decir, la totalidad de nuestra Educación Secundaria que incluye los cuatro años de ESO y los dos años del bachillerato o la formación profesional de grado medio.

En 2006 Noddings publicó un libro³⁷⁸ con algunos de los temas que se podrían trabajar: aprender y comprenderse, la psicología de la guerra, la casa y el hogar, las demás personas, la paternidad, los animales y la naturaleza, la publicidad y la propaganda, ganarse la vida, género y religión. Noddings es consciente de las reticencias que su propuesta puede tener, sobre todo por argumentos relativos a que ya hay mucha materia que dar, que no hay tiempo para discusiones divergentes o que no hay espacio para actividades adicionales. Responde a estos argumentos, usando el consejo de Bruner de reducir los contenidos curriculares a los conceptos centrales de las disciplinas y de descartar lo superfluo³⁷⁹. Además, considera que las disciplinas tradicionales que ahora conocemos, y que se seguirían impartiendo, acabarían viéndose modificadas por las consideraciones de la práctica del cuidado; y, finalmente, después de muchos años de práctica exitosa, lo que ahora son las disciplinas tradicionales darían lugar a un nuevo modelo de organización curricular³⁸⁰.

La planificación curricular en el modelo de Noddings implica reconocer los múltiples talentos del alumnado y diseñar propuestas educativas que

³⁷⁶ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 290

³⁷⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 71

³⁷⁸ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit.

³⁷⁹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit., pág. 285

³⁸⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 71

resulten verdaderamente significativas para los y las estudiantes. Noddings considera que el cuidado, entendido en sentido amplio, es un auténtico centro de interés para el ser humano, y, en consecuencia, desarrolla una propuesta educativa basada en el cuidado por uno o una misma, el cuidado por las personas con las que mantienes relaciones íntimas, el cuidado por los colegas y conocidos, el cuidado por las personas que no conoces, el cuidado por los animales, el cuidado por las plantas y el entorno físico, el cuidado por los objetos e instrumentos fabricados, y el cuidado por las ideas.

2.3.1.- El cuidado por sí mismo/a

En torno a este centro de cuidado podemos identificar muchos temas. De algún modo, todo aquello que nos ocupa y preocupa involucra al propio sí mismo/a. Noddings maneja una noción de sí mismo/a relacional y, por eso, le resulta difícil escindirlo de las relaciones de las cuales forma parte. A pesar de ello, admite que tenemos un cuerpo individual que se desplaza, sufre el dolor, se hace mayor, es reconocido por otros, y realiza unas ocupaciones y recreaciones particulares³⁸¹. Organiza los distintos aspectos del sí mismo/a en torno a las preocupaciones vitales del ser humano: la vida física, espiritual, ocupacional y recreativa.

La vida física y nuestros cuerpos biológicos no pueden ser ignorados en nuestros centros educativos. Parece que hoy en día existe conciencia de la necesidad de hacer ejercicio, descansar y tener una alimentación adecuada en cantidad y calidad para mantener la atención, estar intelectualmente activos y favorecer el buen funcionamiento de nuestro organismo. Nuestro alumnado debe hacerse responsable de su salud a través de la práctica del ejercicio, los hábitos responsables en relación a la alimentación o al abuso de sustancias tóxicas, al manejo seguro en lo relativo a la seguridad vial y al comportamiento sexual. Además, propone debatir sobre otros temas que surgen al hilo del cuidado de la salud, como son la estrecha línea que separa el trabajo del ocio, el consumo construido alrededor del deporte, la preservación de los alimentos y su

³⁸¹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 74

cocinado, la comida como encuentro social y de celebración, los costes médicos y su impacto en las minorías o personas en paro; incluso invita a tratar también el tema de la muerte en las aulas³⁸².

La vida espiritual del sí mismo/a no debe ser un tabú en las escuelas³⁸³. La separación Estado-Iglesia no ha de suponer el silencio sobre lo religioso en las escuelas³⁸⁴. La religión y la dimensión espiritual del sí mismo/a no pueden ser ignorados en la escuela, sino incluidos para ser tratados de manera crítica y respetuosa. Noddings valora que es interesante que el alumnado conozca los legados de la religión cristiana en el mundo occidental, conozca sus más destacados mitos y creencias, y que los y las estudiantes exploren las cuestiones existenciales desde la perspectiva de sus propias religiones³⁸⁵. Lo que Noddings propone no es una clase a modo de catequesis sobre varias religiones, sino la reflexión y el análisis en torno a cuestiones como la existencia o no de Dios, las distintas posiciones con respecto a la cuestión existencial, las posibles fuentes de la moralidad, las implicaciones de las creencias religiosas en la vida social y la búsqueda espiritual. Se trataría, por tanto, de presentar al estudiantado un amplio rango de las más conocidas y conflictivas perspectivas y ofrecerles oportunidades de reflexión, a partir de materiales seleccionados cuidadosamente por el profesorado³⁸⁶.

La vida ocupacional de sí mismo/a implica para Noddings algo que va más allá de las actividades que realizamos para ganarnos la vida, actividades que por supuesto también están incluidas en lo ocupacional. Noddings utiliza un concepto de ocupación amplio, como lo hiciera Dewey. Lo ocupacional incluye cualquier tipo de actividad que nos comprometa por completo, o proyectos que nos ocupan y preocupan. En este sentido, Noddings afirma que si la escuela no se empeñara en separar tan drásticamente el juego del trabajo, los jóvenes y adultos acusarían menos

³⁸² Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 75-81.

³⁸³ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 81

³⁸⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 83

³⁸⁵ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 250

³⁸⁶ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 281

fatiga en sus trabajos³⁸⁷. La vida requiere de la proyección de uno/a mismo/a hacia el mundo, de una ocupación y preocupación que nos vincula al mundo y a nosotros mismos como parte de él. Piensa que es importante tratar estos temas con el alumnado y que se reflexione sobre: ¿qué tipo de trabajo puede contribuir a mi desarrollo como persona?, ¿qué actitud debo tener ante el trabajo de otros?, ¿cuáles son mis prioridades para elegir un trabajo: el dinero, la localización geográfica, el trato o no con la gente, la autonomía que se me permita, que contribuya al bien público?, ¿en qué actividades disfruto ocupándome de ellas³⁸⁸?

Para Noddings la vida recreativa de sí mismo, va más allá del tiempo de escape tras la rutina y el aburrimiento del tiempo de trabajo. Entiende que la vida recreativa incluye todas aquellas ocupaciones que disfrutamos realizando, estén incluidas o no en el conjunto de tareas propias del trabajo. No separa drásticamente entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, considera que en ambos tiempos es posible el desarrollo personal y el disfrute. No entiende el esparcimiento solamente como distracción o compensación, sino como toda actividad satisfactoria en el doble sentido de que satisface una necesidad y que nos hace sentir bien³⁸⁹. La escuela debe ofrecer una auténtica educación para el ocio y el tiempo libre; y en vez de entrenar al alumnado para la competición en deportes determinados, debería ayudarle a encontrar actividades que pueda desarrollar a lo largo de su vida y que contribuyan a estar en forma no sólo físicamente, sino también mental, emocional y socialmente³⁹⁰. Además, considera importante que el alumnado se conozca un poco más y reflexione sobre sus opciones de ocio: ¿de verdad les satisface su ocio?, ¿por qué consideran los centros comerciales como centros de ocio?, ¿debe el ocio ser sólo enriquecedor o sólo placentero?

En la propuesta educativa de Nel Noddings conocerse a uno/a mismo/a es un asunto relevante. Entiende el proceso educativo como un proceso

³⁸⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 86

³⁸⁸ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 207

³⁸⁹ "Recreation should be both satisfying and satisfactory. It should make us feel good, and it should satisfy a need" Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 89

³⁹⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 90

socrático en el que los y las estudiantes examinan su vida y se preguntan el por qué hacen lo que hacen y sienten lo que sienten³⁹¹. Del mismo modo, invita a que el alumnado reflexione a cerca de sus prioridades y las ocupaciones que le dan felicidad, invita a reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y hábitos de trabajo. Les invita a compartir sus propias experiencias de aprendizaje, a reflexionar sobre aquello que a cada uno/a le motiva, las técnicas que usa para recordar, los modos de organizar y aprender la materia de estudio³⁹². Noddings considera interesante que el alumnado reflexione bajo qué condiciones cada cual trabaja mejor y cuál es su propia idiosincrasia para aprender; porque para Noddings la auto-disciplina consiste en descubrir y emplear la propia motivación³⁹³.

2.3.2.- El cuidado por las relaciones en el círculo cercano

Lo que Noddings propone para la educación de los y las adolescentes sobre el cuidado por las relaciones con las personas del círculo cercano es la práctica y el aprendizaje del encuentro ético entre los seres humanos, que se caracteriza por tres elementos: el “engrossment” o atención no selectiva, el “motivational displacement” o deseo de ayudar, y el reconocimiento de la recepción del cuidado. Las relaciones interpersonales en las que se practica el cuidado son encuentros éticos entre quien cuida y quien recibe el cuidado, posiciones que se alternan en las relaciones entre las parejas, los amigos, los vecinos y los compañeros; o posiciones fijas en las relaciones adulto-niño o profesor-estudiante³⁹⁴. En todas las relaciones de cuidado existen estos tres elementos, que se aprenden precisamente a través de la participación en contextos de cuidado interpersonal.

Las personas nacemos como seres totalmente dependientes del cuidado

³⁹¹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 10

³⁹² Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 35.

³⁹³ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 20

³⁹⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 91

de los adultos. De modo que nuestra noción inicial del otro es la de un “ser-para-mí”. El bebé encuentra en su madre la fuente de satisfacción de sus necesidades de afecto, alimento e higiene (la madre es para el bebé un “ser-para mí”); se constituye así como ser vulnerable y dependiente de la aprobación de la madre. Poco a poco el proceso de socialización va iniciándose y su círculo de relaciones se va ampliando, por medio del cual va interiorizando las normas de sus grupos de referencia debido sobretodo al deseo de agradar a las personas que son significativas para él o ella. De este modo, la imagen de nosotros mismos se construye, en parte, a partir de las imágenes que los demás nos devuelven de nosotros mismos³⁹⁵. El ser-para-otro entra en escena, y con él puede aparecer el miedo a ser definido o cosificado por el otro porque nos damos cuenta de la influencia del poder socializador³⁹⁶.

El proceso de socialización permite que asumamos las reglas tácitas de nuestros grupos de referencia, hace predecibles nuestras conductas, y nos permite adaptarnos a las formas de vida de un grupo particular. Es un proceso necesario y deseable³⁹⁷, pero del que también es importante mantener cierto espíritu crítico para ser capaz de reconocer lo arbitrario de algunas costumbres y del poder de la presión del grupo. Un ejemplo de este fenómeno, que se podrá debatir en clase, sería el de los adolescentes que se sienten presionados por demostrar su “hombría” o el de las adolescentes a las que les cuesta dejar relaciones abusivas³⁹⁸.

El deseo de establecer relaciones estables con una pareja o amante es algo común a la mayoría de los seres humanos de ambos sexos. Se trata de un deseo que no es solamente sexual, sino que implica el deseo de compartir los acontecimientos de nuestra vida³⁹⁹. Noddings no quiere enfatizar aún más el viejo mandato de género que convertía en objetivo

³⁹⁵ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 102

³⁹⁶ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 94

³⁹⁷ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 100

³⁹⁸ Vid. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 99

³⁹⁹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 92

principal para todas las mujeres el casarse y tener hijos⁴⁰⁰, sino promover el dialogo abierto y crítico sobre el amor de pareja. Defiende la idea de que mantener relaciones estables y vínculos amorosos con los demás es importante para la mayoría de nosotros, y que aprender a cuidar y a ser cuidados es una oportunidad para promover el desarrollo moral del otro⁴⁰¹.

También es importante el plantear temas relacionados con la paternidad. Es importante que los y las adolescentes comprendan las alegrías, los conflictos, el trabajo duro, el cansancio potencial que acompaña a la crianza⁴⁰²; y que debatan de forma no dogmática sobre los modos de crianza y las distintas opiniones de los expertos⁴⁰³. Noddings cree que es importante que los y las adolescentes se involucren en el cuidado de los niños pequeños, de este modo, los y las adolescentes se preparan para una posible futura paternidad, se les da la oportunidad de comprometerse en un proyecto de servicio a otros, sienten que la comunidad los necesita y aprenden enseñando a los más pequeños aquello que para ellos y ellas son los conocimientos previos en sus actuales aprendizajes⁴⁰⁴.

En cuanto al cuidado de nuestros amigos y amigas, Noddings explica los tres tipos de amistad definidos por Aristóteles: la amistad motivada por negocios o propósitos políticos comunes, la amistad mantenida por intereses de ocio comunes, y la amistad construida por una admiración mutua –la forma más elevada de amistad⁴⁰⁵. Las relaciones de amistad se caracterizan por la atención receptiva y el impulso motivacional a actuar a favor del otro⁴⁰⁶. Para Noddings el cuidado de los amigos requiere del estar de la parte del amigo, de no dejarlo caer si lo podemos ayudar, de ayudarlo a levantarse; es decir, del “holding” del que habla Sara

⁴⁰⁰ Vid. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 92-95.

⁴⁰¹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 97

⁴⁰² Vid. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 128

⁴⁰³ Vid. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 124

⁴⁰⁴ Vid. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 104

⁴⁰⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 98

⁴⁰⁶ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág. 110

Ruddick⁴⁰⁷. Para las relaciones con los colegas y vecinos, Noddings propone el compartir la vida de forma no violenta y apoyarnos unos a otros (incluso en el desacuerdo)⁴⁰⁸.

2.3.3.- El cuidado por los extranjeros y los otros distantes

Desde la perspectiva de la ética del cuidado la moralidad se aprende, tiene su origen y se demuestra en los grupos de pertenencia en los cuales establecemos relaciones cara a cara; en consecuencia, si estas primeras relaciones de confianza y cuidado se establecen de forma satisfactoria, estaremos preparados para el cuidado del mundo en sentido amplio⁴⁰⁹. Las primeras relaciones de cuidado sientan las bases para el aprendizaje del ideal ético, porque nuestra actuación moral depende en gran parte de cómo hemos sido tratados.

Todas las personas nos desenvolvemos en distintos grupos en los cuales recibimos reconocimiento y amor; nos sentimos seguros en las distintas comunidades y grupos a los que pertenecemos. Lo mismo les ocurre a otras personas en el interior de sus comunidades, de modo que todos establecemos unas diferencias o fronteras entre “nosotros” y “ellos”⁴¹⁰. Incluso, en algunos casos, la pertenencia a un grupo puede llegar a requerir de nosotros/as que actuemos de forma vil con quienes no pertenecen al grupo⁴¹¹ y que proyectemos toda una serie de atributos negativos y deshumanizadores contra ellos⁴¹².

Pertenecer a una o varias comunidades es necesario para el desarrollo moral y humano; y, además, nos da el coraje para defender lo que es bueno, pero también nos puede dar el coraje para cometer las más viles atrocidades⁴¹³. La historia del patriotismo exacerbado en distintos países

⁴⁰⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 99

⁴⁰⁸ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 101

⁴⁰⁹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 110

⁴¹⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 117

⁴¹¹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 118

⁴¹² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 116

⁴¹³ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág.

es un buen ejemplo de lo que puede llegar a hacer el ser humano cuando siente el ataque de otro grupo externo⁴¹⁴. De hecho, Noddings considera que la crueldad con la que se trata a quien se considera enemigo sería imposible de llevarse a cabo con las personas al interior de la comunidad o con aquellas con las que mantenemos relaciones cara a cara⁴¹⁵. Por eso, propone una educación que desarrolle en el alumnado el suficiente espíritu crítico para que los y las estudiantes sean capaces de distanciarse de su propio grupo de referencia cuando sea necesario⁴¹⁶. Además, las actitudes de cuidado en las que se educa animan a actuar a favor del otro tanto a nivel comunitario, nacional como internacional⁴¹⁷.

Es importante que en la escuela se reflexione sobre lo que le ocurre a los seres humanos en situaciones de guerra, tanto a los soldados como a los civiles⁴¹⁸. Así, cuando el alumnado trabaja el texto de la Iliada, o los antecedentes, líderes, fechas de las guerras más importantes en la historia de la humanidad, es relevante que analice la psicología de la guerra y cómo históricamente se ha asociado la masculinidad con el ideal guerrero⁴¹⁹. Se trata de que en la escuela se reflexione sobre la legitimización que tradicionalmente se le ha dado al varón para usar la violencia⁴²⁰. El deseo de involucrarse en matanzas legales está muy relacionado con las construcciones sociales de la masculinidad y la feminidad⁴²¹; por eso, en la actualidad, muchos varones y mujeres considerados están luchando por transformar lo que significa ser hombre y mujer en sociedades justas y que practican el cuidado⁴²².

⁴¹⁴ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 50

⁴¹⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 112

⁴¹⁶ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 118

⁴¹⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 123

⁴¹⁸ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 36

⁴¹⁹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 38

⁴²⁰ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 39

⁴²¹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 42

⁴²² Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 40

Además, es importante que el profesorado también sea consciente de que ciertas maneras de entender la masculinidad motivan gran parte de la violencia escolar⁴²³.

La ética del cuidado se extiende también a aquellas personas externas a nuestras comunidades o grupos de pertenencia. Para prevenir tanto el establecimiento de fronteras morales entre “nosotros” y “ellos” que permiten la deshumanización y crueldad contra los otros, así como para prevenir el sentimentalismo maniqueo, es necesario mantener abiertas las líneas de comunicación entre las comunidades y grupos⁴²⁴. Propone también, como una forma de cuidar a las personas física o económicamente lejanas, la vida moderada⁴²⁵, en el sentido del consumo individual responsable y el fomento del comercio justo.

Cuando las personas bien intencionadas nos ponemos del lado de los oprimidos y tratamos el tema de la suerte que corren otros distantes a nosotros, corremos el riesgo de adoptar posturas absolutas. Cuando tratamos de mejorar las condiciones de vida de aquellos con los que no tenemos una relación cara a cara, solemos hacerlo en base a informes de apariencias, y por eso corremos el riesgo de actuar de forma paternalista o imperialista⁴²⁶. Desde el punto de vista de Noddings, el cuidado de las personas distantes a nosotros presenta varias dificultades⁴²⁷, que podrían subsanarse con la comunicación amistosa

⁴²³ “The relation of gender to violence is a broad and fascinating topic that should include at least three large subtopic: masculinity and war, rape and brutality, and violence as a way of expressing anger. On this last, educators should be aware that unhealthy visions of masculinity motivate much school violence. Allmost all the multiple killings committed in schools in recent years have been the acts of angry boys. Jessie Klein and Lynn Chancer, completing a study of these boys, remark: When boys feel weak, sad, scared, anxious, lonely, or depressed, the negative experience is unnecessarily magnified when they fell this also indicates a lapse in the “tough disposition” manhood demands”. Surely, critical thinking brought to bear on questions of masculinity is something schools should encourage”. Cfr: Noddings, N. (2004c) War, critical thinking, and self-understanding. *Phi delta kappan*. 85,7, pág. 490.

⁴²⁴ Cfr: Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 119

⁴²⁵ Cfr: Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 124

⁴²⁶ Cfr: Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 111

⁴²⁷ Remito al lector/a a recordar lo expuesto en el punto 1.3.3 El cuidado de las personas con las que no mantenemos relaciones cara a cara, hace imposible el tercer elemento de la relación de cuidado. La relación de cuidado no se completa, de modo que

entre distintas comunidades políticas y el intercambio de estudiantes, artistas, científicos, y otras personas que puedan tener encuentros éticos con otros y practicar el cuidado⁴²⁸. En definitiva, en la ética del cuidado con una conciencia global o cosmopolita, la comunicación y el establecimiento de encuentros éticos con los seres humanos ajenos a nuestros grupos de pertenencia son fundamentales.

2.3.4.- El cuidado por los animales, las plantas y la tierra

Para Noddings sería un error diseñar una educación ajena al contexto territorial donde se desarrolla. La educación no debe privar a las generaciones jóvenes del conocimiento que necesitan para apreciar y cuidar los lugares en los que crecieron, ni tampoco debe fallar en proveerles de la comprensión de lo que el territorio significa para las personas que viven en otras partes del planeta⁴²⁹. Entender el vínculo del ser humano con la tierra en la que vive es un elemento indispensable en la educación de los y las ciudadanas en la era global.

Los niños y las niñas disfrutan experimentando con la tierra, los animales y las plantas que encuentran a su alrededor⁴³⁰. Sus actitudes de cuidado y preservación de la naturaleza comienzan tempranamente en el contacto con su entorno inmediato: las plantas de casa, el patio del colegio. La mayoría de los niños y las niñas querrían tener una mascota en casa⁴³¹, aman a los animales y están interesados en aprender cómo y dónde viven⁴³². Señala con pesimismo que buena parte de ellos y ellas acaban teniendo aversión a los insectos y trabajos de jardinería conforme se

desconocemos cómo se recibe el cuidado, cuáles son los auténticos propósitos y necesidades expresadas de aquellos a los que tratamos de cuidar. Es decir, cuando cuidamos de personas distantes nos vemos obligadas a trabajar en base a asunciones realizadas desde nuestro particular punto de vista.

⁴²⁸ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 119

⁴²⁹ Cfr. Nodding, N (2004a) Place-based education to preserve the earth and its people. En *Educating citizens for global awareness*. Op. cit. pág. 57

⁴³⁰ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 166

⁴³¹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 148

⁴³² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 130

convierten en adultos⁴³³. Por eso, enfatiza la necesidad de aprovechar este inicial amor por la naturaleza, que además de valioso en sí mismo, les puede conducir al estudio del mundo animal y vegetal en la literatura, la ciencia, la historia, la economía, la política, el arte, las matemáticas, la psicología o la religión⁴³⁴.

Es importante que los padres y las madres enseñen a sus hijos e hijas el cuidado que requieren las mascotas y el compromiso que se adquiere al comprar un animal o una planta. Es interesante que los niños y las niñas aprendan a responder a las necesidades expresadas por los animales y las plantas con los que tienen contacto en su vida diaria. Los padres y las madres juegan un papel muy importante en la enseñanza de la responsabilidad hacia las mascotas y en hacer ver a sus hijos e hijas que los animales también sienten dolor, por lo que les debemos evitar el sufrimiento innecesario⁴³⁵.

El cuidado de los animales, las plantas y la tierra no puede reducirse al mero conocimiento científico de hechos, sino que ha de incluir lo afectivo y relacional como contenido curricular. Nuestras vidas son interdependientes con las de otros animales no humanos y plantas. Muchos de nosotros hemos caído en la cuenta de que la calidad de vida de los seres humanos no puede ser separada de las condiciones en las que habitan otros seres vivos⁴³⁶. El cuidado del medioambiente y la ecología son asuntos relevantes de ser incluidos en el currículum escolar, pero no debe hacerse desde posiciones dogmáticas que llevarían a la agresividad y la violencia.

Es necesario educar en el equilibrio y la moderación en cuanto al uso de los recursos naturales, el alumnado necesita hacerse consciente de los posibles efectos que su estilo de vida pueden tener. Necesita saber que la mayor parte de los recursos mundiales son consumidos por una pequeña parte de la población⁴³⁷. Los y las estudiantes deben ser capaces de

⁴³³ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 167

⁴³⁴ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 131

⁴³⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 128

⁴³⁶ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 126

⁴³⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 137

advertir la mala distribución en el uso de los recursos, y también desarrollar la capacidad de diálogo con aquellas personas que mantienen posturas e intereses que rechazamos⁴³⁸. Aunque para Noddings hay formas de vida más deseables y admirables que otras⁴³⁹, es necesario que los y las adolescentes examinen y debatan libremente las distintas posibilidades de acción individual, y las iniciativas y proyectos de los organismos nacionales e internacionales⁴⁴⁰.

Aborda el tema de la pertinencia o no del vegetarianismo. Los y las estudiantes deben, por un lado, aprender a aliviar el dolor y responder compasivamente a las necesidades de los animales y, por otro lado, deben aprender a pensar críticamente para no ser convencidos por mensajes superficiales y basados únicamente en el sentimiento emocional⁴⁴¹. El sentimiento no debe desplazar por completo a la racionalidad⁴⁴². Al abordar el tema del vegetarianismo en la escuela, se deberían explorar los argumentos de las posturas a favor y en contra, favorecer la aparición de preguntas nuevas, dar ejemplos, buscar las evidencias, y respetar las diferencias legítimas⁴⁴³. Se trata de fomentar el pensamiento crítico, no convertir al alumnado al vegetarianismo, ni de desaprobar el trabajo realizado por quienes defienden el trato ético para los animales⁴⁴⁴. Noddings también propone que el alumnado debata sobre el uso de los animales en la ciencia⁴⁴⁵: ¿qué alternativas existen en los laboratorios, cuándo está o no justificado su uso⁴⁴⁶?

⁴³⁸ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 167

⁴³⁹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 137

⁴⁴⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 136

⁴⁴¹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 130

⁴⁴² Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág. 149

⁴⁴³ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág. 149

⁴⁴⁴ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág. 7

⁴⁴⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 130

⁴⁴⁶ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág. 160

2.3.5.- El cuidado por el mundo fabricado por el ser humano.

Noddings afirma sin complejos que otro de los elementos centrales de su propuesta educativa es el cuidado por los objetos e instrumentos. El cuidado por el mundo, fabricado por el ser humano, no es como el cuidado por los seres humanos porque no existe un impacto moral inmediato, es decir, los objetos no sufren ni expresan amor hacia nosotros. Pero, sin embargo, el modo en que tratemos las cosas tiene un impacto en la vida humana y no humana. Si nuestra relación con los objetos es descuidada o se convierte en una obsesión por poseer más y más, provocaremos situaciones para nosotros/as mismos/as, las demás personas y el planeta que tienen implicaciones morales⁴⁴⁷.

Explica cómo algunos educadores han temido enseñar el valor de la limpieza y el orden por temor a frustrar la creatividad de su alumnado. De hecho, nadie queremos que nuestras niñas y niños pasen sus días sacando brillo y protegiendo sus posesiones, y ciertamente queremos que usen sus posesiones libremente, pero también queremos que se den cuenta de que su uso o placer futuro dependen del cuidado⁴⁴⁸. Noddings propone enseñar el valor del cuidado, la limpieza y orden de los objetos personales y comunes, no como una forma de control sobre los cuerpos y las mentes de los niños, niñas y jóvenes, sino como un medio para facilitar sus propios propósitos y la creación de ambientes agradables⁴⁴⁹. Aprender a ordenar el entorno físico de un modo agradable y eficaz es algo que debe trabajarse en las escuelas. La cultura japonesa es experta en la disposición meticulosa de maderas, piedras y plantas para producir efectos de paz y serenidad⁴⁵⁰; así también nuestros niños y niñas deberían aprender el gusto por poner la mesa, cuidar su ropa, mantener limpios los instrumentos de trabajo, etc, y colaborar con los adultos en el mantenimiento de entornos agradables. Lo que pretende es que los y las adolescentes admiren el resultado de la limpieza y el orden, y aprendan a realizar estas tareas. La escuela no debe transmitir el mensaje implícito de que el alumnado debe estudiar para evitar la futura carga de tener

⁴⁴⁷ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 139

⁴⁴⁸ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 145

⁴⁴⁹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 140

⁴⁵⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 142

que asumir las tareas de cuidado⁴⁵¹.

El cuidado por el mundo fabricado por el ser humano implica no sólo mostrar respeto por los objetos que nos rodean, sino también preguntarse por quienes los han fabricado, cómo han llegado a ser lo que son, cómo juzgamos su calidad y qué uso debemos hacer de ellos⁴⁵². Se trata de ser consumidores y ciudadanos inteligentes que analizan si el dinero invertido en la compra de un producto merece la pena, si el objeto será útil teniendo en cuenta el resto de cosas que ya se poseen, y cómo afecta la fabricación de ese producto al bienestar de otras comunidades sociales y al medioambiente⁴⁵³. La educación tiene un relevante papel que desempeñar para que el alumnado desarrolle la necesaria capacidad crítica para enfrentarse al mundo de la publicidad y la propaganda⁴⁵⁴.

2.3.6.- El cuidado por las ideas.

Noddings considera que el cuidado por las personas tiene elementos comunes con el cuidado por las ideas. Los y las adolescentes pueden experimentar un apasionante interés por el mundo de las ideas; y los centros educativos deben ofrecer las oportunidades para que el alumnado pueda sentir la fascinación por tratar de conocer, comprender y hacerse más y más preguntas⁴⁵⁵. La propuesta curricular no descarta la enseñanza de las disciplinas tradicionales, de hecho, les reserva la mitad del tiempo escolar. Lo que ocurre es que invita a que éstas sirvan al propósito del cuidado entendido en sentido amplio. Es decir, que las disciplinas académicas no sean la piedra angular sobre la que diseñar el resto del currículum, sino que se haga un uso instrumental de ellas.

Se trata de evitar el uso de la perspectiva de la comunidad de expertos en cada área disciplinar; y en su lugar, enseñar los contenidos

⁴⁵¹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 146

⁴⁵² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 139

⁴⁵³ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 178

⁴⁵⁴ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 170

⁴⁵⁵ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 171

disciplinares cuando se necesiten y al hilo de otros centros de interés⁴⁵⁶. En la propuesta educativa de Noddings, las disciplinas tradicionales cobran sentido por su valor instrumental: Por ejemplo, el conocimiento matemático se puede aprender y usar cuando el alumnado se cuestione sobre ciertos problemas medioambientales⁴⁵⁷. Es decir, la forma de abordar la enseñanza de las disciplinas clásicas depende de los propósitos, capacidades e intereses de los y las adolescentes. Aquellos con capacidades lingüísticas, podemos enseñarles a través de la lectura y la escritura; aquellos con talento artístico, pueden disfrutar del diseño matemático o de los estudios matemáticos sobre la estética; o aquellos con fuertes habilidades interpersonales, pueden aprender a través de la ayuda a otros⁴⁵⁸.

La forma de enseñar una disciplina debe ser diferente en función de si el alumnado sólo tiene un interés instrumental en los contenidos, o si el alumnado está realmente interesado por la disciplina en sí misma. Al alumnado que muestre interés por una disciplina en sí misma, debemos ofrecerle las experiencias educativas que le permitan introducirse con el rigor necesario en la comunidad de expertos. Debemos invitar a que se hagan preguntas difíciles y hacer todo lo posible porque reciban respuestas epistemológicamente competentes⁴⁵⁹.

En definitiva, lo que preocupa a Noddings no es que el alumnado alcance una serie de contenidos estandarizados, sino que los y las estudiantes aprendan sobre sí mismos, sobre ayudarse unos a otros, sobre las obligaciones sociales, sobre la fascinante aplicación de las disciplinas académicas en los esfuerzos humanos y, para algunos y algunas estudiantes, sobre la naturaleza y la belleza de las disciplinas en sí mismas⁴⁶⁰. Examina en detalle la forma en que varias disciplinas podían tratarse en su propuesta educativa: las matemáticas, el arte o los estudios sobre las mujeres. En cuanto al interés por los temas relacionados con los estudios feministas, invita a que reflexionemos sobre el hecho de que no estén actualmente incluidos en el currículum básico y

⁴⁵⁶ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 150

⁴⁵⁷ Vid Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 151

⁴⁵⁸ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 159

⁴⁵⁹ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 172

⁴⁶⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. Pág. 156

obligatorio⁴⁶¹.

Piensa que algunas y algunos estudiantes pueden estar interesados en los estudios sobre el género⁴⁶². Muchos y muchas se preguntan si existe una naturaleza diferente entre los varones y las mujeres, si es pertinente que las mujeres abandonen su estilo cordial y menos agresivo, qué supone ser homosexual y qué actitud debemos tener frente a este fenómeno, o por qué los hombres se sienten obligados a demostrar su masculinidad. Noddings entiende que las mujeres seguimos siendo el segundo sexo, aunque el lenguaje y las prácticas políticamente correctas traten de disimularlo⁴⁶³.

2.4.- La inclusión de la conversación y la narración en las relaciones educativas

2.4.1.- La importancia del afecto y las emociones en la propuesta educativa de Noddings

Es consciente de que no podemos solventar los problemas educativos solamente con una respuesta curricular⁴⁶⁴. Para ella el diseño curricular es importante, y buena prueba de ello es la extensa literatura en la que Noddings expone con detalle los temas que incluiría en su propuesta educativa⁴⁶⁵. Pero más importante aún es el afecto y la enseñanza a través de la creación de vínculos interpersonales⁴⁶⁶. Es en este sentido, en el que Noddings incluye en su propuesta educativa la conversación y la narración.

⁴⁶¹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág. 243

⁴⁶² Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág. 224

⁴⁶³ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. Pág. 236

⁴⁶⁴ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 435

⁴⁶⁵ Sobre todo en *The challenge to care in schools* y en *Critical lessons. What our schools should teach*

⁴⁶⁶ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 85

Rechaza la tradición academicista clásica que prioriza la razón sobre el afecto y las emociones, y que actualmente se ve agravada por el hecho de que se tiende a entender que la actuación profesional implica el distanciamiento, la frialdad en la evaluación y la aplicación de procedimientos sistematizados. En contraposición, defiende que los afectos y las emociones pertenecen al currículum y que tienen la capacidad de aumentar la pasión por la enseñanza, aliviar el sentimiento de aislamiento y mejorar el funcionamiento de la clase⁴⁶⁷. Valora que la exploración profunda de historias o narraciones potencialmente significativas resultan muy útiles para acceder al uso de los afectos y las emociones en el desempeño profesional como profesores y profesoras. En definitiva, defiende que el uso de la razón no debe hacernos ignorar los sentimientos y las emociones⁴⁶⁸, y que es necesaria una educación sensible que haga posible el equilibrio entre la razón, el afecto y las emociones⁴⁶⁹.

2.4.2.- El diálogo como el proceso esencial en el que el cuidado se desarrolla

El diálogo y las emociones derivadas de él son esenciales en el aprendizaje. Pero, desafortunadamente, existe poco diálogo auténtico en las aulas. El modo usual de proceder suele describirse en los siguientes términos: la provocación o pregunta del docente, la respuesta del alumno y la evaluación formal o informal del profesor; para después repetir el proceso con otro estudiante, de forma que el estudiante que queda liberado, respira y retoma los pensamientos que había dejado en suspenso. Este tipo de interacción reduce el diálogo a una práctica de control escolar. Por eso, Noddings argumenta que son necesarias visiones escolares alternativas que apuesten para que el auténtico diálogo sea introducido en los centros educativos. Para ella es imprescindible que se dediquen tiempos escolares a la conversación sostenida y a la exploración mutua entre los alumnos y con el adulto⁴⁷⁰.

⁴⁶⁷ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 435

⁴⁶⁸ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 4

⁴⁶⁹ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 438

⁴⁷⁰ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 53

Quizás, una de las cosas más importantes que se aprende a través del dialogo es el razonamiento interpersonal; es decir, la capacidad de comunicarse, compartir la toma de decisiones, llegar a acuerdos, y apoyarse unos a otros para solucionar problemas cotidianos. El auténtico dialogo tiene lugar en encuentros interpersonales dónde la comunicación con la otra persona es más importante que el punto de vista que pretendemos defender⁴⁷¹. Por eso, cuando dialogamos en sentido auténtico tratamos de evitar el hacer daño a los demás y mantener el vínculo que nos une con los otros.

Considera que la enseñanza del razonamiento interpersonal, a través del dialogo, es más importante incluso que la enseñanza del razonamiento lógico-matemático. Además, esta compleja e importante habilidad es también parte de la capacidad de cuidar de uno/a mismo/a y de los demás relacionada con saber decir "no" ante la presión del grupo. Todos queremos y necesitamos ser aceptados en algún grupo y, para ello, necesitamos aprender aquello con lo que se identifican los miembros del grupo y que demanda para ser aceptados en el mismo. La aceptación por el grupo de referencia es vital, pero también lo es la capacidad de decir "no"⁴⁷².

2.4.3.- La conversación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Noddings entiende que la educación, en su sentido más genuino, implica una educación moral; es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá de la simple transmisión y procesamiento de la información porque implica un proyecto ético. Para abordar conjuntamente los fines morales y académicos de la educación, propone el uso de la conversación y la construcción de significados compartidos⁴⁷³. Describe los tres tipos de conversaciones de los que se puede hacer uso en el proceso educativo: las conversaciones formales académicas, las conversaciones sobre temas relacionado con el sentido de la vida y las conversaciones

⁴⁷¹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 127

⁴⁷² Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 53

⁴⁷³ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 131

informales cotidianas; e invita a usarlos en conexión con las historias o narraciones.

Las conversaciones formales académicas se caracterizan por el uso del pensamiento lógico, tal y como Habermas propone en su ética discursiva⁴⁷⁴. Un tipo de pensamiento que tiene el peligro de olvidar al otro concreto con sus necesidades reales⁴⁷⁵, pero que nos ayuda a detectar los puntos fuertes y débiles de nuestras posiciones⁴⁷⁶. Los y las estudiantes deben aprender a elaborar sus opiniones y argumentos de forma lógica, en vez de adoptar acríticamente la posición políticamente correcta o dejarse llevar por el sentimentalismo⁴⁷⁷. Invita a que el profesorado de las distintas materias haga uso de este tipo de conversaciones, y propone como ejemplo el uso de la historia de “Alicia en el país de las maravillas” por considerar que este libro es muy rico en material lógico, histórico, lingüístico y filosófico⁴⁷⁸.

Los temas relacionados con el sentido de la vida, el origen del universo, el sentido del sufrimiento o de la muerte preocupan a las personas y es necesario hablarlos también en las escuelas. El profesorado ha de estar preparado para escuchar y responder de forma cariñosa y honesta, además de tener una mentalidad abierta ante las distintas perspectivas que se pueden tener sobre estos temas⁴⁷⁹. Los cuentos de hadas, las leyendas, las religiones y otro tipo de historias pueden resultar materiales muy útiles para trabajar estas cuestiones⁴⁸⁰. Se trata de introducir la

⁴⁷⁴ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 118

⁴⁷⁵ Noddings hace referencia en este punto a Seyla Benhabid en el capítulo “El otro generalizado y el otro concreto”. En Benhabid y Cornella (1990) *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia. Edicions Alfons el Magnànim. pág.145

⁴⁷⁶ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 122

⁴⁷⁷ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 133

⁴⁷⁸ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 134

⁴⁷⁹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 124

⁴⁸⁰ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 136

conversación sobre qué constituye la vida buena para distintos autores, culturas o personas concretas a través del estudio de algunos mitos, novelas, poesías, fábulas⁴⁸¹ o incluso historias extraídas de programas de televisión, noticias y deportes⁴⁸².

Las conversaciones informales cotidianas son indispensables para crear relaciones de confianza y cuidado con el alumnado. Consiguen que los y las estudiantes se sientan reconocidos por el o la profesora, y que el alumnado se convierta en un aliado en el esfuerzo educativo; por eso, sería un error considerarlas una pérdida de tiempo⁴⁸³. Se trata de facilitar las conversaciones con los adultos en las que éstos toman en serio a los y las estudiantes y les enseñan no sólo a escuchar, hablar, responder sin herir, sino a participar constructiva y cooperativamente en la búsqueda de un amplio rango de verdades aceptables⁴⁸⁴. De esta forma, el alumnado se prepara para una vida moral basada en la amistad, la confianza, el cuidado y la apertura⁴⁸⁵.

2.4.4.- El uso de las narraciones en el aula

Noddings invita al profesorado de las distintas disciplinas a que amplíen y profundicen sus relaciones afectivas con la materia objeto de estudio explorando sus conexiones con otras asignaturas, las vidas individuales y las cuestiones existenciales. De este modo, podrán mostrar un verdadero entusiasmo por la asignatura y provocar en su alumnado también respuestas afectivas positivas hacia su materia. Como manera de explorar dichas conexiones, propone construir un repertorio de historias o narraciones⁴⁸⁶.

⁴⁸¹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 137

⁴⁸² Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 141

⁴⁸³ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 133

⁴⁸⁴ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 127

⁴⁸⁵ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 128

⁴⁸⁶ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 442

De este modo, los y las profesoras recogen historias procedentes de la literatura científica, literaria o personal que se conectan a su vez con las asignaturas que imparten otros u otras profesoras⁴⁸⁷. Se favorece así, el trabajo interdisciplinar entre el profesorado y el interés por asuntos significativos para nuestras vidas presentes, que van más allá de la parcelación de las disciplinas; lo que fácilmente puede llevar al profesorado y alumnado a experimentar un renovado entusiasmo por enseñar y aprender a través del uso de historias o narraciones que invitan a la aparición de respuestas afectivas⁴⁸⁸. La literatura seleccionada por el profesorado, teniendo en mente los intereses del alumnado, debe cumplir dos criterios básicos: ser ampliamente juzgada como una obra de calidad alta y que el profesorado la encuentre lo suficientemente provocadora⁴⁸⁹.

"It seems likely that teachers might experience enhanced affect if they were encouraged to choose deeply moving literature organized around a theme. Students are not the only ones bored in schools. Teachers often are too! If different themes are chosen from year to year, teachers might maintain their enthusiasm, and, if the themes are chosen with students' interests in mind, student enthusiasm too might be enhanced. Themes that might interest students include love, friendship, courage, war, evil, the sea and the struggle of growing up"⁴⁹⁰.

El uso de narraciones e historias de todo tipo se refiere tanto como material o recurso didáctico en el aula, como a su uso en la planificación o programación. Nos explica como ella misma no planifica las lecciones a partir de la redacción de objetivos, sino de la lectura de libros que le gustan, saltando de unos a otros y en función de ideas que provocan a otras y de memorias que surten en todas direcciones⁴⁹¹. De este modo, disfruta planificando y construye un amplio repertorio de materiales que, si bien pueden acabar no apareciendo en la lección particular para la que programa, podrán ser usados también de forma espontánea en otros

⁴⁸⁷ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 443

⁴⁸⁸ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 444

⁴⁸⁹ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 445

⁴⁹⁰ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 445

⁴⁹¹ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 445

momentos.

2.5.- Componentes de la educación moral en la propuesta de Nel Noddings

Entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como ocasiones para el encuentro moral humano. Desde la perspectiva de la ética del cuidado el profesorado está, por supuesto, interesado en el logro académico de su alumnado, pero más aún está interesado en el desarrollo completo de los y las estudiantes como personas morales⁴⁹². De modo que, además de ofrecer modelos de actividad intelectual, ofrece modelos de interacción personal, tratan a los estudiantes con consideración y respeto, y les animan a tratarse entre ellos de modo similar. Para promover el desarrollo moral, es decir, aumentar el ideal ético en los encuentros humanos, propone utilizar el modelado⁴⁹³, el diálogo, la práctica y la confirmación⁴⁹⁴.

2.5.1.- El modelado

En la propuesta educativa de Noddings, el modelado es el primer componente de la educación moral⁴⁹⁵. El modelado es el elemento que nos permite mostrar lo que significa cuidar, como cuando mostramos a un niño el modo en que ha de dirigirse hacia su mascota. El propio ejercicio de la práctica del cuidado supone para los demás un ejemplo de cómo ha de ofrecerse y recibirse el cuidado.

⁴⁹² Cfr. Noddings, N. (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements* Op. cit. pág. 222

⁴⁹³ En su primera obra *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* identificó tres componentes, pero ya en el artículo de 1988, "An ethic of caring and its implications for instructional arrangements", Añadió el primer componente de la educación moral: el modelado.

⁴⁹⁴ Cfr. Noddings, N. (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements* Op. cit. pág. 222

⁴⁹⁵ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 15.

Noddings nos advierte del posible peligro de focalizar en exceso nuestra atención hacia la tarea de modelado ya que, de este modo, nos distraeríamos del verdadero sentido de la práctica del cuidado. De hecho, considera que normalmente ofrecemos el mejor modelado posible cuando cuidamos sin ser conscientes de ello, es decir, cuando cuidamos como una forma de ser y estar en el mundo⁴⁹⁶. Por eso, nos aconseja que si hemos de reflexionar sobre algo mientras practicamos el cuidado, ha de ser sobre la propia relación de cuidado: cómo es recibido nuestro cuidado, si es adecuada nuestra respuesta, si nuestras acciones ayudan o entorpecen. Es decir, el modelado ha de tener como finalidad el encuentro moral, no la mera demostración de una práctica.

2.5.2.- El diálogo.

El componente del diálogo en la educación moral señala la propia fenomenología de la práctica del cuidado⁴⁹⁷. Es decir, quien cuida presta atención o es absorbido momentáneamente por la persona cuidada, y ésta última recibe los esfuerzos de quien cuida. Ésta recepción del diálogo supone también una forma de atención. En este sentido, afirma que el diálogo tiene como requisito previo una relación de confianza y comprensión⁴⁹⁸. Se trata de un diálogo entre agentes morales que invita a la comprensión de uno mismo y de la otra persona, es decir, a la comprensión interpersonal.

Los participantes en el diálogo dirigen su atención a la exploración compartida, a la búsqueda de significado, o a solucionar algún problema⁴⁹⁹. El auténtico diálogo no se guía por una racionalidad meramente analítica ni por un modelo bélico, cuyo único propósito sería ganar en la argumentación⁵⁰⁰; sino por una racionalidad interpersonal,

⁴⁹⁶ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 16

⁴⁹⁷ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 16

⁴⁹⁸ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 186

⁴⁹⁹ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. Pág. 287.

⁵⁰⁰ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character*

que está pendiente de no hacer sufrir al otro. Es decir, en un diálogo interpersonal el cuidado de uno/a mismo/a y de los demás es el elemento central. Por eso, si de lo que se está dialogando causara dolor, se cambiaría de tema, se le recordarían al otro sus fortalezas, se expresaría preocupación, o se ofrecería una buena y pertinente sonrisa⁵⁰¹. Y por eso, aunque el dialogo puede incluir pequeños intervalos de debate, no se trata de un debate en el que la finalidad última sería defender la propia posición de la manera más eficaz posible, como si de un concurso se tratara.

Con esto, pretende expresar la necesidad de cuidar el vínculo con los demás y situar por delante de las diferencias, aquello que nos une; lo cual no implica hacer una apología del relativismo⁵⁰². De hecho, considera que hay opciones más deseables que otras, y que no todas las opciones son justificables a nivel moral; pero valora tanto el cuidado y la capacidad de diálogo, que llega a simpatizar con opciones diferentes a las propias. La propuesta de Noddings trata de desarrollar en las personas la práctica del cuidado, y no de desarrollar en el alumnado las capacidades cognitivas que le permitirían argumentar y justificar cualquier posición⁵⁰³.

El diálogo implica una dialéctica entre el sentir y el pensar que nos conduce, como en una espiral, hacia el sentimiento de auténtico cuidado y al pensamiento generoso que se convierte en su servicio. Esta dialéctica entre pensamiento y sentimiento nos permite ir más allá de nuestros sentimientos y creencias particulares y de nuestros propios valores, para comprender que el otro es alguien distinto a nosotros pero con necesidades humanas como las nuestras. Esta dialéctica entre sentimiento y pensamiento nos permite que cuando vemos a otra persona comulgando con unas creencias que rechazamos, podamos sentir lo que siente y conectarnos con el otro en la práctica del cuidado⁵⁰⁴.

education. Op. cit. Pág. 17

⁵⁰¹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. Pág. 17

⁵⁰² Cfr. Noddings, N. (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements* Op. cit. Pág. 223

⁵⁰³ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. Pág. 19

⁵⁰⁴ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*

Valora que la escuela no puede ignorar los asuntos que están en el corazón de la existencia humana⁵⁰⁵; y que es necesario que la escuela invite a los estudiantes a dialogar de forma abierta sobre todo aquello que les pueda interesar o inquietar, aunque resulten ser asuntos controvertidos. Algunos profesores son reacios a este tipo de propuestas porque consideran que existe un previsible riesgo de adoctrinación o imposición de unos valores particulares⁵⁰⁶. Piensan que los asuntos relacionados con los valores deben ser tratados en el ámbito privado (en la familia y en la iglesia), y no en la escuela como espacio público. Sin embargo, Noddings considera que los centros educativos son los lugares ideales para examinar con aprecio y pensamiento crítico los valores, las creencias y las opiniones⁵⁰⁷. Es necesario establecer un dialogo abierto entre el profesorado, las familias y el alumnado desde la sensibilidad y la práctica del cuidado.

2.5.3.- La práctica

La capacidad para la atención interpersonal ha de ser practicada para ser aprendida. Para desarrollar la capacidad de cuidar y de ser sensible a las necesidades de los demás, hemos de ocuparnos en actividades en las que se ofrece cuidado y atención al otro⁵⁰⁸. La finalidad del componente práctico no es otra que la mejora del ideal ético, del sentido de vínculo entre las personas y de la renovación del compromiso con la receptividad⁵⁰⁹. Es decir, la práctica del cuidado se aprende participando en actividades de servicio a los demás.

Debido a que, en términos generales, existe la expectativa de que las

Op. cit. pág. 186

⁵⁰⁵ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*

Op. cit. pág. 184

⁵⁰⁶ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*

Op. cit. pág. 183

⁵⁰⁷ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*

Op. cit. pág. 184

⁵⁰⁸ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 19

⁵⁰⁹ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*

Op. cit. pág. 184

niñas y las mujeres tengan una actitud más cariñosa y solícita con los demás, éstas han desarrollado más la capacidad para el cuidado, lo que no implica que los niños no puedan aprender a cuidar. La práctica del cuidado ni es sólo para mujeres, ni es una forma de ser y estar reservada al mundo privado⁵¹⁰. Tanto los niños como las niñas han de tener experiencias en las cuales practicar el cuidado hacia los otros, como por ejemplo atender a los invitados, cuidar a niños más pequeños, hacer tareas domésticas. La asunción que subyace a estas propuestas es que cuanto más cerca nos situemos de las necesidades físicas e íntimas, estaremos más predispuestos/as a comprender la vulnerabilidad del ser humano y sentir la punzada del “debo hacer algo” que se clava en nuestro corazón y provoca que respondamos a las necesidades de los demás⁵¹¹.

En la escuela, los y las estudiantes también podrían participar en actividades de servicio, de modo que el mantenimiento y creación de ambientes agradables fuera un esfuerzo compartido entre todos. Los y las alumnas podrían ofrecer su servicio de forma regular en el mantenimiento del mobiliario de la escuela y su reparación, en tareas de jardinería o de cocina, y en apoyo para el profesorado. La finalidad de estas experiencias sería la propia práctica del cuidado, no la adquisición de habilidades profesionalizadoras⁵¹². Además, sería bueno invitar al alumnado a ayudarse unos a otros y a trabajar juntos⁵¹³, no sólo para mejorar en lo académico, sino para ganar en competencia en la práctica del cuidado⁵¹⁴. Propone el uso de pequeños grupos que compitan entre sí como forma de aprendizaje cooperativo, que debiera reorientarse si diera lugar a prácticas insensibles entre el alumnado. También invita a que el alumnado se implique en servicios a la comunidad ofertados desde la escuela como experiencias educativas⁵¹⁵.

⁵¹⁰ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 20

⁵¹¹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 20

⁵¹² Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. Pág. 184

⁵¹³ Cfr. Noddings, N. (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements* Op. cit. pág. 223

⁵¹⁴ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 20

⁵¹⁵ Estas experiencias se realizan fuera de la institución escolar y permiten que el

2.5.4.- La confirmación

La imagen que las personas reciben sobre sí mismos/as tiene la capacidad de mejorar y nutrir el ideal ético o de destruirlo⁵¹⁶. Mostrar lo mejor del otro supone, por tanto, confirmarlo, usando la terminología de Buber, tal y como hace Noddings. Se trata de responder, ante los actos poco o nada éticos, de forma tal que ofrezcamos al alumnado una imagen mejor de sí mismo/a. Se trata de atribuir a su comportamiento la mejor motivación posible en consonancia con su realidad, de manera que mostremos que el acto en cuestión no es un reflejo completo de quien lo cometió⁵¹⁷. El acto de confirmar a una persona, le evita la vergüenza y le conduce de forma ascendente hacia una visión mejor de sí mismo⁵¹⁸.

Para que este componente de la educación moral sea eficaz, se requieren relaciones interpersonales lo suficientemente profundas como para conocer bien la realidad, las motivaciones y los intereses de las personas a las que queremos confirmar; lo cual exige el tiempo necesario para que se establezcan relaciones de confianza⁵¹⁹. La fórmula que usemos para confirmar al otro ha de estar relacionada con una inclinación real de esa persona y además suponer una expectativa accesible para el otro⁵²⁰. No se trata de un ritual que pueda ser aplicado a cualquier persona⁵²¹, sino de una respuesta en la que recibimos al otro con realismo (sabemos que su comportamiento no ha sido ético) e idealismo (nuestros esfuerzos educativos están dirigidos a la mejora del ideal ético)⁵²².

alumnado practique el cuidado. Se suele reflexionar y dialogar sobre la experiencia en seminarios.

⁵¹⁶ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 193

⁵¹⁷ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 20

⁵¹⁸ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 289.

⁵¹⁹ Cfr. Noddings, N. (1988) *An ethic of caring and its implications for instructional arrangements* Op. cit. pág. 224

⁵²⁰ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 196

⁵²¹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 21

⁵²² Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*

Los y las profesoras pueden confirmar al alumnado, pero este fenómeno también se puede dar en la otra dirección. El profesorado también puede recibir confirmación por parte del alumnado y de la sociedad en general. La actuación del profesorado es diferente si reciben imágenes que les transmiten que lo que hacen no es correcto o que están pasados de moda o que no son lo suficientemente competentes; o si, por el contrario, encuentran respaldo en el alumnado, padres e instituciones, son defendidos y elogiados. Las respuestas que recibe el profesorado de su alumnado pueden actuar como confirmación, así como el apoyo o no que reciben de otras instancias⁵²³. En este sentido, nos advierte que, cuando se quiere implantar una innovación educativa, es importante no desvalorizar las prácticas previas del profesorado, imponiéndoles posiciones filosóficas, psicológicas o pedagógicas sin dialogar antes con ellos y ellas. Lo que habría que hacer sería dialogar con el propósito de trabajar cooperativamente en la mejora de sus metodologías⁵²⁴.

2.1.6.- A modo de resumen

Noddings entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá de la simple transmisión y procesamiento de la información, y supone una ocasión para el encuentro moral humano. La educación, por tanto, ha de ayudar a que los estudiantes se desarrollen como personas, sean ciudadanos considerados, sean padres competentes, sean amigos fieles, sean trabajadores hábiles, sean vecinos generosos y sean aprendices a lo largo de la vida. Para ello, la escuela ha de posibilitar la práctica del cuidado en las relaciones humanas y en el desarrollo de las capacidades de cada uno/a.

Considera que la escolarización, diseñada del modo tradicional, ignora el mundo en el que vive el alumnado y sus demandas, además de no dar

Op. cit. pág. 196

⁵²³ En relación a este asunto, cabe llamar la atención sobre el hecho de que en España un 54% del profesorado se confiesa insatisfecho o muy insatisfecho ante el reconocimiento social de su trabajo (Fundación Encuentro, 2001).

⁵²⁴ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* Op. cit. pág. 197

oportunidades para que el alumnado explore las cuestiones fundamentales de la vida humana. Por eso, desarrolla una propuesta educativa que se apoya en dos pilares: Las relaciones personales entre el profesorado y el alumnado, y los grupos heterogéneos en los que el diálogo, entre perspectivas y posturas diferentes, es un elemento clave en el proceso educativo. Invita a construir un currículum a partir de la interacción entre el profesorado, el alumnado y los materiales. Los contenidos curriculares se organizan en torno al cuidado, entendido en sentido holístico. En su propuesta educativa, cada estudiante participa en la constitución de los propósitos que dirigirán sus actividades y aprende el cuidado por uno o una misma, el cuidado por las personas con las que mantiene relaciones íntimas, el cuidado por los colegas y conocidos, el cuidado por las personas que no conoces, el cuidado por los animales, el cuidado por las plantas y el entorno físico, el cuidado por los objetos e instrumentos fabricados y el cuidado por las ideas.

Capítulo 3.- REFLEXIONES EN TORNO A LA ÉTICA DEL CUIDADO
EN NEL NODDINGS

3.1.- ¿La ética del cuidado esencializa la experiencia de las mujeres?

3.2.- ¿Resulta contradictorio que una ética se base en la heteronomía y rechace la imparcialidad?

3.3.- ¿La ética del cuidado debe pensarse como alternativa a la ética de la justicia?

3.4.- ¿La ética del cuidado tiene el peligro de valorar relaciones en las que las personas que cuidan son objeto de abuso y explotación?

3.5.- A modo de resumen

Capítulo 3.- Reflexiones en torno a la ética del cuidado en Nel Noddings

3.1.- ¿La ética del cuidado esencializa la experiencia de las mujeres?

3.1.1- ¿Podemos suponer que todas las experiencias femeninas son iguales?

La ética del cuidado, defendida por Nel Noddings, describe el proceso moral en base a lo que la autora considera la experiencia femenina⁵²⁵; es decir, una orientación moral más vinculada al contexto real, y razonada más en base a emociones derivadas del reconocimiento de la interdependencia humana que a discursos lógicos, jerárquicos y secuenciales. Pero, ¿es la experiencia moral de todas las mujeres verdaderamente diferente a la de algunos varones?; ¿puede existir una forma de razonamiento moral femenino independientemente de las diferencias de etnia, clase, religión, condición física o mental y alejada del contexto histórico y social?; ¿acaso el análisis de Noddings sobre la tendencia de la mujer a actuar moralmente desde el enfoque del cuidado y la sensibilidad no reproduce los viejos estereotipos de género?

Estas son las preguntas que cabe plantearse ante la afirmación de que la ética del cuidado se basa en la moral femenina. Aunque ella argumente que su postura no es esencialista, podríamos entender que afirmar el feminismo maternal (dentro del cual Noddings se sitúa) defiende la ética del cuidado como ética esencialista⁵²⁶:

“Care theory has its practical roots in women’s history and traditions. To say this is not to defend essentialism. I have no idea

⁵²⁵ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 98.

⁵²⁶ “Whilst liberal feminism –as humanistic initiative- failed to question female subordination in the private sphere, maternal feminists essentialised women as mother” Dillabough and Arnot (2000) *Feminist political frameworks. New approaches to the study of gender, citizenship and education*. en Arnot, M. & Dillabough, J. *Challenging Democracy. International perspectives on gender, education and citizenship* London, RoutledgeFalmer. pág. 28

whether women are, by nature, more caring than men. I doubt it. But I do believe that much can be learned by studying the tradition of care that has been so much a part of women's history."⁵²⁷

La misma Nel Noddings reconocía (siete años antes) que postular el modelo moral, como femenino, podría ser peligroso⁵²⁸; y dar lugar a posibles malinterpretaciones. La postura de Noddings no es esencialista, pero se atreve a afirmar que su ética se basa en la moral femenina, puesto que son las mujeres quienes de hecho se han encargado del cuidado directo de niños, ancianos y enfermos⁵²⁹; y esta experiencia, acumulada por ellas a través de la historia, le permite realizar una afirmación tan rotunda. Sin embargo, ¿podemos hacer una generalización a todas las mujeres, en todas las épocas históricas y de todas las culturas?, ¿no es cierto que algunas mujeres no han seguido el patrón definido como femenino?, ¿no es cierto que también existen varones que han asumido en algún momento de sus vidas el cuidado de otras personas?

En relación a este aspecto de su teoría, Noddings ha sido defendida por otras autoras como Diemut Bubeck, quien afirma que realmente existe una serie de experiencias que resultan comunes al conjunto de mujeres y las diferencia de la de los varones. Se trata, en todo caso, de una serie de

⁵²⁷ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág. 10.

⁵²⁸ "The ethic is not meant just for women, and there is surely a danger in labelling it a feminine ethic or women's ethic. When I used the word feminine (and I probably will not do so again), I intended to point to centuries of female experience and the tasks and values long associated with that experience. I do believe that the care approach is more likely to arise from experience that includes direct, hands-on responsibility for others than from experience more separated from others". Cfr. Noddings (1995) *Philosophy of education. Op. cit.* pág. 189

⁵²⁹ En el contexto español destaca -por lo pionero de su trabajo y por el impacto social que tuvo- la investigación sociológica "De puertas adentro" dirigido por M^a Angeles Durán-Heras, al que le han seguido otras muchas investigaciones sobre los usos del tiempo y las identidades femeninas vinculadas al trabajo doméstico y al cuidado de personas dependientes. Entre los estudios más recientes en el contexto español, señalamos los realizados por el Instituto de la mujer: "Cuidados a personas dependientes prestados por mujeres: valoración económica" (2008) y "Usos del tiempo, estereotipos, valores y actitudes" (2007). Todos estos trabajos concluyen afirmando que son las mujeres las que mayoritariamente siguen asumiendo el papel de cuidadoras.

estructuras sociales y un orden simbólico que genera una serie de expectativas que forman parte de nuestras identidades masculinas y femeninas. Por eso, afirma que aunque varones y mujeres se vean implicados en tareas de cuidado, la forma en que ellas han cuidado y cuidan de otras personas es bien diferente de cómo lo puedan hacer ellos.

“Thus even if we cannot speak of a strict “division of moral labour” between women who endorse an ethic of care and men who endorse an ethic of rights and justice, there is a remarkable difference, both at the level of actual differences between men and women as well as the level of conceptions of femininity and masculinity. Care dovetails with femininity and its emotional connotations, but jars with masculinity and its preoccupations with reason, power and conflict. A “real man” might think in terms of fair play and “being good mates” or friendship, but he would not be expected to think in terms of “receiving others” and caring for them, being there for them, meeting their needs. As stressed above, it is femininity that is about being there for others, that is, caring for, nurturing, and servicing others, and it is precisely for this reason that Noddings calls her approach a “feminine” approach to ethics”⁵³⁰

Noddings parte de la premisa de que actualmente existen diferencias entre hombres y mujeres, al menos en la forma de abordar los problemas morales y, sobre todo, que existen unas expectativas diferenciales en lo referente a la moralidad en función del sexo⁵³¹. En definitiva, se sitúa en la perspectiva epistemológica que reconoce la diferencia sexual y la experiencia acumulada por las mujeres:

“The feminist perspective that I will use has a long history. It has sometimes been called “social” or “maternal” feminism. This perspective acknowledges that there are still substantial differences between men and women, including differences in

⁵³⁰ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. págs. 169-170.

⁵³¹ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 229.

their views on moral life. It does not, however, attribute all the differences to biology and nature but traces many of them to centuries of different experience.”⁵³²

Aunque parte de la premisa de la diferencia sexual, no la plantea en términos estáticos e inamovibles. Lo que afirma es que la tradición histórica, que sitúa a las mujeres como cuidadoras, es muy larga; y, en consecuencia, cabe esperar que el arraigo de este tipo de expectativas y experiencias diferenciales en función del sexo sea algo profundamente anclado en nuestras subjetividades⁵³³.

Reconoce la capacidad de cambio en las personas y en las sociedades. Como educadora, no puede negar la acción transformadora que la educación puede tener; y es precisamente en ese sentido en el que plantea su propuesta educativa. Para Noddings, tanto varones como mujeres pueden y deben participar en las experiencias hasta ahora limitadas a las mujeres y que permiten desarrollar una serie de capacidades humanas muy valiosas⁵³⁴. Es por esta razón, que afirma que su postura no esencializa la experiencia de las mujeres, y que permite la posibilidad de que existan otras realidades distintas a aquellas que definen el cuidado como algo exclusivo y común a todas las mujeres.

De hecho, nosotros defendemos que, en el interior del pensamiento masculino occidental⁵³⁵, existen algunas propuestas que incluyen elementos relacionados con la práctica del cuidado, la responsabilidad y el

⁵³² Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education* Op. cit. pág. 102-103.

⁵³³ “I think it would be remarkable if thousands of years of very different experience did not produce some enduring differences between males and females. But that is not to say that these will endure forever, that they are not subject to alteration through education, or that there is no overlap between males and females in their manifestation” Cfr. Noddings (1995) *Philosophy of education. Op. cit.* pág. 181

⁵³⁴ Cfr. Noddings (2003a) Op. cit. pág. 42

⁵³⁵ En relación a las culturas no occidentales desde hace ya tiempo existe evidencia empírica de que en muchas culturas los varones desarrollan moralidades vinculadas al cuidado de los demás y de la naturaleza (Vid. Coles, R.(1977) *Eskimos, chicanos, indians*. Boston, Little, Brown y Co.); o moralidades vinculadas a la ayuda y la generosidad (Gwaltney, J. (1980) *Drylongso: A self portrait of black america*. Nueva York, Random House).

vínculo con otras personas. El campo de la historia de la educación ofrece, además de los modelos dominantes basados en el desarrollo academicista de las nuevas generaciones, modelos que incluyen el valor de las emociones y las relaciones interpersonales para el proceso educativo. Como muestra de ello, incluimos el siguiente fragmento:

“No es posible la educación sin amor. La sola presencia de la actitud amorosa descubre y alimenta en el educando una riqueza de valores antes insospechados y los hace gradualmente presentes en su vida. Educar consiste en descubrir con mirada delicada todas las aptitudes y capacidades del educando y hacerlas efectivas. Llevarlo al pleno desenvolvimiento del propio ser, hacer que sea con plenitud aquello que es. En tal cosa consiste la formación de la personalidad, la educación del carácter, el descubrimiento de aptitudes y la satisfacción de los intereses”⁵³⁶

Además, en la teoría sobre los derechos humanos, se han incluido, para completar el cuadro moral de los derechos políticos y sociales, los derechos de tercera generación que se apoyan en el valor de la solidaridad. Entendemos la solidaridad como el valor y la práctica que se basa en dar cuenta de que cada persona debe tomar responsabilidad por el otro⁵³⁷. La solidaridad se manifiesta en la atención y cuidado de las otras personas o grupos, y supone no solo la condición, sino sobre todo la compensación y el complemento de la justicia⁵³⁸. De hecho, el desarrollo de la sensibilidad solidaria exige comenzar por el desarrollo de un

⁵³⁶ Cfr. Escámez, J. y Ortega, P (2006) Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. Vol. 18. Pág. 132.

⁵³⁷ Cfr. Habermas, J (1990) Justice and solidarity: on the discussion concerning stage 6. en Wren, T. *The moral domain*. Cambridge. MIT Press. Pág. 246.

⁵³⁸ Merece la pena hacer referencia al fragmento del texto: “En nuestros días, el valor de la solidaridad se manifiesta en la atención y el cuidado de las otras personas o grupos, especialmente de los excluidos y marginados, compartiendo sus intereses y necesidades, compartiendo su dolor y su sufrimiento (Ortega, 1997). La solidaridad es, pues, un valor que debe ser entendido como condición de la justicia, y como aquel ideal que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de la práctica de esa virtud fundamental. Es condición, pero sobre todo, compensación y complemento de la justicia, es un valor y una práctica que está ,ás acá pero también más allá de la justicia.” Cfr. Escámez, J. (2004) La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación. *Encounters on education*. Vol. 5, pp. 81-100. Págs 87-88.

compromiso afectivo en entornos reales y cotidianos⁵³⁹.

Este tipo de derechos relacionados con la solidaridad y la práctica del cuidado permiten hacer efectivos los derechos de primera y segunda generación, como son la libertad y la igualdad. Así por ejemplo, la solidaridad es la que hace posible la defensa de los derechos humanos de aquellas personas que se ven discapacitadas por la no accesibilidad en el entorno físico, en las formas de comunicación o en los instrumentos que utilizamos. En definitiva, podemos afirmar que el valor de la solidaridad, los derechos humanos de tercera generación y la ética del cuidado no son exclusivos del género femenino, permiten reconocer la humanidad que todos compartimos y la interdependencia o necesidad de apoyos que todos y todas tenemos⁵⁴⁰.

3.1.2.- ¿La práctica del cuidado es parte de los estereotipos de género femeninos?

Noddings no se atreve a descartar la posibilidad de que existan algunas predisposiciones biológicas diferentes en varones y mujeres para la actuación moral⁵⁴¹. Considera que las diferencias entre varones y mujeres con respecto a la práctica del cuidado son evidentes. Da cuenta de cómo la identidad de muchas mujeres se define en función de su capacidad

⁵³⁹ “La sensibilidad solidaria se desvanece entonces en una actitud difusa, más propensos a vivir en un mundo virtual al otro lado del ordenador, que en el mundo real al otro lado de la ventana, dispuestos a clamar por la voz planetaria mientras nos mostramos impasibles ante la miseria que tenemos a nuestro alrededor, y que nos resulta ajena. Para que esto suceda, la promoción de un compromiso solidario efectivo exige comenzar por un descentramiento del yo, que ayude a captar posibilidades de acción en los entornos reales donde se desarrolla la vida cotidiana, la escuela, la familia, el barrio, la localidad, y a partir de aquí proyectarse quizás algún día en un empeño más amplio, con conocimiento y con pasión. Cfr. Gil, F.; Jover, G.; Reyero, D. (2006) La educación de la sensibilidad solidaria desde la reconstrucción de la memoria lúdica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 18. Pág. 172.

⁵⁴⁰ Vid. Morris, J. (2001) Impairment and disability: Constructing an ethics of care that promotes Human Rights. *Hypatia*. 16,4 . págs. 1-16.

⁵⁴¹ Cfr. Noddings (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 103.

para el cuidado⁵⁴². Defiende el hecho de la diferencia sexual y atribuye esa diferencia al conjunto de estereotipos de género que actúan como potentes expectativas; pero deja una puerta abierta a la posibilidad de la existencia de ciertos condicionantes genéticos, hormonales o biológicos.

Antes de pasar al análisis y crítica de su postura, identificaremos los conceptos de sexo, género y sistema sexo-género. La distinción entre sexo y género es deudora de las investigaciones clínicas llevadas a cabo por Stoller⁵⁴³, Money y Ehrhardt⁵⁴⁴ sobre transexualismo, hermafroditismo y trastornos de la sexuación. Estos investigadores analizaban los trastornos de la identidad sexual desde el marco que se debatía en sus contextos: biología en contraposición a cultura. De forma que situaron el sexo en el extremo de lo biológico, hormonal, genético, morfológico; y el género en el extremo de lo cultural y sociológico. Si bien es cierto que actualmente este enfrentamiento total entre naturaleza y cultura es muy criticado, y se prefieren posturas en los que la separación entre uno y otro extremo se presenta más difusa. La historia del pensamiento y el activismo feminista han hecho uso de esta distinción entre sexo y género. La categoría género permitió diferenciar las construcciones sociales y culturales de lo que son hechos biológicos; y, de este modo, enfrentar mejor el determinismo biológico y ampliar la base teórica argumentativa para los objetivos políticos emancipadores de las mujeres.

El “sistema sexo/género” es un concepto que sí tiene su origen en el interior del pensamiento feminista. Gayle Rubin acuñó el término como: “El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”⁵⁴⁵. El “sistema sexo/género” se presenta como el aparato social que modela las

⁵⁴² Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 130.

⁵⁴³ Stoller (1968) *Sex and gender. On the development of Masculinity and Femininity*. New York, Science House

⁵⁴⁴ Money, J. y Ehrhardt, A. (1972) *Man & Woman, Boy & Girl. Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Baltimore, John Hopkins University Press.

⁵⁴⁵ Cfr. Rubin, G. (1986) El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo, en *Nueva Antropología*, Vol. VIII, No. 30. pág. 97.

sexualidades, de forma que las interrelaciones entre el sexo y el género son más fluidas. El sistema sexo-género viene a poner sobre la mesa el hecho de que nuestras sociedades transforman la sexualidad biológica en productos culturales, imponiendo sobre las personas el chaleco de fuerza del género y otorgando funciones desiguales a los sexos. De esta forma, las identidades de género se polarizan, eliminando aquello que pudiera corresponder al otro polo de la dicotomía.

“La identidad de género exclusiva es la supresión de las semejanzas naturales. Requiere represión: en los hombres de cualquiera que sea la versión local de rasgos “femeninos”; en las mujeres, de la versión local de los rasgos “masculinos”. La división de los sexos tiene el efecto de reprimir algunas de las características de personalidad de prácticamente todos, hombres y mujeres.”⁵⁴⁶

Expuestos los conceptos anteriores, cabe preguntarse ¿son las diferencias en la forma de abordar los problemas morales en hombres y mujeres debidas al género o construcción social de las identidades masculinas y femeninas? ¿o son estas diferencias consecuencia de diferentes neurotransmisores, predisposiciones hormonales o genéticas; es decir del sexo?

Ante tales preguntas Noddings adopta una postura algo ambigua, tratando -desde nuestro punto de vista- de evitar situarse en explicaciones basadas o en el extremo del género o en el del sexo. Noddings considera las diferentes formas morales de varones y mujeres como algo natural e inevitable⁵⁴⁷; y hace énfasis en la supuesta capacidad natural para el cuidado de las mujeres⁵⁴⁸ -lo cual es desde nuestro punto de vista evidentemente criticable-. Así, la capacidad para el cuidado vendría a ser no sólo el producto del aprendizaje y las expectativas sociales, sino también el producto de las estructuras biológicas que lo permiten. En educación, tenemos claro que las personas llegamos a ser

⁵⁴⁶ Cfr. Rubin, G. (1986) El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo, Op. Cit. pág. 115.

⁵⁴⁷ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Oxford, Clarendon Press Oxford. Pág. 164-165.

⁵⁴⁸ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. Pág. 158.

lo que somos por las sinergias que acontecen entre los elementos biológicos posibilitadores y los aprendizajes que construimos. Tanto las posturas ambientalistas como las innatistas son actualmente descartadas para trabajar en el mundo educativo, pero no todos ni todas nos atreveríamos a afirmar que las mujeres disponemos naturalmente de mejores predisposiciones para el cuidado.

En el tema que nos ocupa, hemos de ser conscientes de que tanto la mujer como el varón han existido siempre en contextos construidos socialmente donde a unas y a otros se les ha instado a desempeñar ciertas actividades diferenciales, de forma que han desarrollado valores y formas diferentes de percibir el mundo; por eso, no podemos saber como hubiera sido si la estructura social y simbólica hubiera sido de otra manera. Es decir, la naturaleza pura del ser humano no ocurre separada del contexto social y simbólico; y, por eso, aunque no podamos confirmar empíricamente que las diferencias en el razonamiento moral no responden a diferencias biológicas, sí podemos afirmar que existen normas y valores asociados culturalmente con la construcción social del género⁵⁴⁹.

Noddings considera que las niñas y las mujeres están dotadas de unas estructuras biopsicológicas diferentes a las de los varones, lo que para Diemut Bubeck representa una postura esencialista sobre la naturaleza diferencial entre varones y mujeres que, al mismo tiempo, deja una puerta abierta a la construcción social⁵⁵⁰.

“It should be clear that my description of an ethic of caring as a feminine ethic does not imply a claim to speak for all women. As we shall see in the next chapter, there is a reason to believe that

⁵⁴⁹ En este sentido es interesante la propuesta de Marilyn Friedman: “We may conclude that nothing intrinsic to gender demands a division of moral norms which assigns particularized, personalized commitments to women and universalized, rule-based commitments to men. We need nothing less than to “de-moralize” the genders, advance beyond the dissociation of justice from care, and enlarge the symbolic access of each gender to all available conceptual and social resources for the sustenance and enrichment of our collective moral life.” Cfr. Friedman, M. (1995) *Beyond caring*. Held, V *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Colorado, Westview Press, pág. 73.

⁵⁵⁰ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 170

women are somewhat better equipped for caring than men are. This is partly a result of the construction of psychological deep structures in the mother-child relationship⁵⁵¹. A girl can identify with the one caring for her and thus maintain relation while establishing identity. A boy must, however, find his identity with the absent one –the father- and thus disengage himself from intimate relation of caring.”⁵⁵²

Noddings presenta la experiencia moral de las mujeres como aquella relacionada con la práctica del cuidado y profundamente vinculada con la maternidad. Por eso, es capaz de afirmar que las mujeres están mejor equipadas que los varones para la práctica del cuidado. Se plantea el hecho de que son las madres/mujeres las que mayoritariamente ejercen la maternidad en el sentido íntimo de cuidar de sus bebés, y se pregunta ¿por qué no son los padres/varones los que asumen la mayor parte del trabajo de la crianza? La postura biologicista explica que las mujeres en base a la experiencia hormonal del embarazo, el parto y la lactancia están más predispuestas y preparadas para la crianza de sus hijos⁵⁵³. Mientras que la postura ambientalista, apuesta por la socialización, rechaza los argumentos relacionados con el instinto natural y defiende que la maternidad y crianza de los hijos es una función que se aprende. Entre estas dos posturas, Noddings rechaza la explicación basada en la socialización y se sitúa en lo que considera una posición intermedia: la de la psicóloga feminista Nancy Chodorow⁵⁵⁴; de esta forma, apuesta por una

⁵⁵¹ Noddings se está refiriendo aquí al trabajo de Nancy Chodorow, *La reproducción de la maternidad*, en el que se describen cómo los procesos de separación e individuación con respecto a la madre son diferentes para niños y niñas. En el caso del niño varón, la separación e individuación incluye el establecimiento de una identidad de género opuesta a la figura primaria de nutrición: la mujer. De modo que, llegar a ser un niño quiere decir no llegar a ser otro que mamá sino diferente de ella; lo que implica reprimir aquellos aspectos de su personalidad más similares con los de la madre. Para las niñas, llegar a ser niña quiere decir llegar a ser otra que mamá, pero también como ella.

⁵⁵² Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education. Op. cit.* pág. 97.

⁵⁵³ La propia Noddings reconoce que muchas mujeres experimentan molestias, dolor y angustia en estas experiencias maternas que las llevan a cometer actos totalmente contrarios al cuidado, como el infanticidio de sus propios hijos. Vid. Noddings (2003b) *Happiness and education. Op. cit.* pág.144

⁵⁵⁴ Vid. Chodorow, N. (1979) *The reproduction of mothering : psychoanalysis and the sociology of gender* Berkeley, University of California Press,

explicación basada en una serie de procesos psicológicos profundos que se establecen entre las niñas y sus madres.

Lo que viene a defender es que, desde su punto de vista, los procesos de socialización no son tan poderosos como los procesos psicoanalíticos por los que la maternidad se reproduce⁵⁵⁵. La realidad biológica diferencial entre varones y mujeres es algo que no podemos obviar para explicar las diferentes formas en que varones y mujeres entienden y practican el cuidado, aunque con ello no niegue a los varones la posibilidad de desarrollar la capacidad para el cuidado⁵⁵⁶. En este mismo sentido, Bubeck nos invita a reflexionar sobre la diferente forma de entender el cuidado en varones y en mujeres. Lo que implica para un varón y para una mujer el sentimiento de responsabilidad y cuidado por sus hijos e hijas es bien diferente; de forma que, cuando un varón dice afirmar que cuida de su familia, se refiere en realidad a que provee los medios para que otras realicen el cuidado directo relacionado con la satisfacción de las necesidades más íntimas y personales.

“Now there is a sense of caring that applies specifically to men, namely that of “providing for”. Traditionally, men are caring husbands and fathers if they are reliable breadwinners, but they do not have to change their children’s nappies or sing them lullabies in order to be said to be caring fathers”⁵⁵⁷

⁵⁵⁵ “The socialization view, as an explanatory theory, seems nonsense. We are not nearly so successful at socializing people into roles as we are at reproducing mothering in women” Cfr. Noddings (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education. Op. cit.* pág. 128

⁵⁵⁶ “If the psychological view is correct, we might reproduce mothering in men by establishing a relation between father and son like that already established between mother and daughter. The continual encouragement that a girl receives to turn toward her richest and tenderest caring moments, the constant companionship of a feminine caring model, and the practice that she engages in as an apprentice are very powerful in producing the woman as one-caring and, hence, in reproducing mothering in women. Will the same sort of structural relation reproduce mothering in men? Clearly, many men are psychological parents (“mothers”) to their children, and many more might be. But if the biological imperatives are stronger than many believe, we might find it more difficult to reproduce mothering in boys than in girls” Cfr. Noddings (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education. Op. cit.* Pág. 128-129.

⁵⁵⁷ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice. Op. cit.* Pág. 162

Es evidente que la experiencia de cuidado es diferente para varones y mujeres; y que la práctica del cuidado está atravesada por una serie de expectativas de género que refuerzan las diferencias de sexo y de género sobretudo en la esfera privada, familiar o doméstica. Pero lo que, desde nuestro punto de vista, no es tan evidente es que las mujeres dispongamos naturalmente de mejores predisposiciones para el cuidado⁵⁵⁸. Como reza la clásica afirmación de Simone de Beauvoir: “no se nace mujer, se llega a serlo”. Las personas no nacemos hechos o hechas psicológicamente como hombres o mujeres, o con una personalidad diferente según nuestras gónadas, sino que la constitución de nuestra subjetividad es el resultado de un proceso en el que interaccionan lo biológico y lo cultural. No debemos esencializar los efectos físico-químicos de las hormonas ni el funcionamiento diferencial del cerebro de mujeres y varones, convirtiendo de este modo las diferencias en las formas de sentir, pensar y actuar en hechos inevitables. En definitiva, nosotros partimos de la convicción de que las mujeres no estamos naturalmente más orientadas al cuidado que los varones.

3.1.3.- ¿La práctica del cuidado es parte de la división del trabajo en función del género?

Desde nuestro punto de vista, la práctica del cuidado no es algo más natural en las mujeres que en los varones. No estamos las mujeres psicobiológicamente mejor preparadas para la compasión, la solicitud y el cuidado; sino que históricamente se nos han otorgado funciones relacionadas con la crianza o atención de niños, ancianos y enfermos en

⁵⁵⁸ La postura de Noddings con respecto a este tema resulta ambigua, en ocasiones defiende que es más difícil reproducir la maternidad psicológica en los varones que en las mujeres (Vid. Cfr. Noddings (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education. Op. cit.* Pág. 128-129); y, en otras, defiende que no existe ningún atributo natural en las mujeres que las haga más compasivas: “I do not argue for women's moral superiority or for some “natural” attribute in women that makes them more compassionate. I argue, not from essentialism (which, for me, remains an open question but not a useful one), but from experience. The basic argument is that people who are directly responsible for the care of others (if they themselves have been adequately cared for) will likely develop a moral orientation that is well described as an ethic of care” Cfr. Noddings (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy. Op. cit.* Pág. 28

el interior del hogar; el mantenimiento de las relaciones interpersonales o familiares en general; y la mejora del bienestar emocional de los miembros del grupo.

“Traditionally, women have been expected to do most of the caring work that needs to be done; the sexual division of labor exploits women by extracting unpaid care labor from them, making women less able than men to engage in paid work. “Feminity” constructs women as carers, contributing to the constrains by which women are pressed into accepting the sexual division of labor”⁵⁵⁹.

Es decir, la práctica y el valor del cuidado no solo están atravesados por estereotipos de género, sino que además son parte de la división sexual del trabajo. El reparto social de tareas en función del sexo, según la cual a los varones les corresponde el control de la esfera productiva, mientras que a las mujeres se les reserva la esfera de la reproducción, implica una dicotomización y jerarquización de tareas. La división de los espacios sociales y la valoración social y económica, a partir de la división sexual del trabajo, afecta también al ámbito de las dimensiones personales y éticas de las personas. De modo que el cuidado, la dependencia, la receptividad, etc. se suponen como propios de la feminidad; y la independencia, la agresividad y el control como propios de la masculinidad.

“Caring, however, is not just part of a gender stereotype and a corresponding gender lore or ideology. It is also, an activity, a main component in the sexual division of labour which is still prevalent in most or even all societies: most care, whether paid or unpaid, and certainly most of the unpaid caring work, is done by women”⁵⁶⁰

Las actividades relacionadas con el cuidado, la reproducción y el ámbito doméstico no solo son actividades estereotipadas por razón de género, sino que también son producto de la división sexual del trabajo y el reparto de tareas en relación a la separación de la esfera pública y privada. Además, las cuestiones de justicia se han restringido a la esfera

⁵⁵⁹ Cfr. Held, V. (2006) *The ethics of care. Personal, political, and global*. New York, Oxford University Press. pág.16

⁵⁶⁰ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 166

pública, de forma que han permitido e invisibilizado las relaciones de poder en la esfera íntima o privada⁵⁶¹. La forma en que se ha elaborado la distinción público/privado, en la teorías morales y políticas contemporáneas, es parte del discurso de dominación que legitima la opresión de las mujeres y la explotación en el ámbito privado⁵⁶². Se ha interiorizado que lo natural es que las mujeres asuman el trabajo relacionado con la esfera íntima y/o doméstica, sin recibir ninguna contraprestación económica; e incluso que las mujeres han de ser controladas y gobernadas por los varones.

La feminidad se asocia a las funciones relacionadas con el cuidado y atención de las personas dependientes, funciones que juegan un papel importante en el mantenimiento de las estructuras de dominación y subordinación. Las mujeres que se dedican al cuidado de otras personas no sólo son económicamente vulnerables, sino que además disponen de menos recursos para hacer oír su voz política y social.

“Having dependents to care means that without additional support, you cannot -given the structure of our contemporary industrial life and its economy – simultaneously provide the means to take care of them and do the caring for them. (...) This also means that without additional support you cannot participate in the reciprocal arrangements of production and consumption, as defined within a market economy⁵⁶³”.

⁵⁶¹ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge, Polity Press. pags 12-13 “Women, and the activities to which they have been historically confined, like childrearing, housekeeping, satisfying the emotional and sexual needs of the male, tending to the sick and the elderly, have been placed until very recently beyond the pale of justice. The norms of freedom, equality and reciprocity have stopped at the household door. Two centuries after the American and French revolutions, the entry of women into the public sphere is far from complete, the gender division of labour in the family is still not the object of moral and political reflection, and women and their concerns are still invisible in contemporary theories of justice and community”

⁵⁶² Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge, Polity Press. pags 111.

⁵⁶³ Cfr. Kittay, E. (1999) *Love’s labor. Essays on Women, equality, and dependency*. Routledge. New York. pág. 129

La mayoría de las mujeres, hayan o no accedido al mundo laboral, siguen asumiendo el papel de cuidadoras; y lo hacen en función de su feminidad. A las mujeres se les sigue suponiendo la función de cuidadoras de sus hijos, padres, suegros u otros familiares por el mero hecho de ser mujeres; en cambio, cuando los varones asumen esta función no lo hacen en base de su naturaleza masculina, sino en base a una relación afectiva con la persona que necesita el cuidado. En el caso que un marido cuide de su mujer enferma, en el sentido de involucrarse directamente en actividades que implican cercanía afectiva y corporal (no sólo en el de proveer los recursos materiales necesarios para que otro lo haga⁵⁶⁴), lo hará en virtud de su calidad de esposo o amante, nunca en virtud de su categoría de varón. Por eso, los varones que se ven obligados a asumir el cuidado de personas dependientes acaban desarrollando estrategias de afrontamiento para justificar su actuación y tratar de flexibilizar lo que supone la masculinidad para ellos. A las mujeres, en contraposición, y de acuerdo a los mismos códigos de género, se les supone la capacidad natural para el cuidado.

Actualmente, la división sexual del trabajo está sufriendo modificaciones sustantivas, sobretodo en lo relativo a la incorporación de la mujer al trabajo considerado tradicionalmente como masculino. Muchas mujeres están accediendo al mundo laboral, de forma que su exclusividad para el trabajo relacionado con el cuidado se ve alterada, y se ven forzadas a delegar éste en otras mujeres (mujeres inmigrantes o que no pueden acceder a otras formas de trabajo asalariado⁵⁶⁵, o incluso en sus propias madres⁵⁶⁶). De esta forma, el reparto del trabajo relacionado con el

⁵⁶⁴ Una diferenciación semejante a la del cuidado como práctica directa y el cuidado como provisión de recursos materiales, es la realizada por Joan Tronto, quien distingue entre "care about" o forma general de compromiso y "care for" o cuidado dirigido a un objeto o persona particular; el primero lo asocia con los varones y la esfera pública, y el segundo con las mujeres y la esfera privada. Cfr. Tronto, J. (1995) Women and caring: What can feminist learn about morality from caring?. Held, V. *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Westview. Oxford. pág 112

⁵⁶⁵ La división del trabajo del cuidado no sólo se efectúan en razón del género, sino también de la clase y de la etnia, y de forma local y global. Vid Tronto (2002) The "nanny" question in feminist. *Hypatia*, 4, 2 pp. 119-138.

⁵⁶⁶ Es pertinente aquí hacer referencia a la situación de estrés progresivo y consecuente deterioro físico y psicológico que se está creando en las generaciones de mujeres que ya cuidaron de sus hijos y ahora han de hacerlo de sus nietos y demás familiares, y al

cuidado sigue sirviendo a las estructuras de dominación y subordinación patriarcales, con la única diferencia de que se desplaza el colectivo sobre el que se inflige. Pensamos que este tipo de situaciones son potencialmente peligrosas y deben ser evitadas a través de la revalorización social y económica del cuidado, y del cambio en el reparto de los roles de género⁵⁶⁷. Hemos de desarrollar estrategias con el objetivo de incorporar a los varones en la otra mitad de la división del trabajo. La igualdad, desde nuestro punto de vista, pasa por la redistribución de roles y funciones por parte tanto de las mujeres como de los varones.

3.2.- ¿Resulta contradictorio que una ética se base en la heteronomía y rechace la imparcialidad?

3.2.1.- ¿La ética del cuidado rechaza la autonomía moral?

La ética del cuidado no define la acción moral como aquella que se rige por la propia autonomía o capacidad de autolegislación; sino como aquella que da respuesta a las necesidades expresadas por los demás y por una misma. Parte de la premisa de que la condición humana se caracteriza por la interdependencia; a consecuencia de lo cual, se concluye que la acción moral responde más a una cuestión de heteronomía que de autonomía moral. Así se expresa Noddings:

“The position taken here is one of moral interdependence, and it is very different from traditional moral theories. Kant, for example, insisted that is “contradictory” for one person to take responsibility for another’s moral perfection. But care theory points out what we all know about human interactions: how good I can be depends at least in part on how good you treat me”⁵⁶⁸

cual ya se reconoce, en el conjunto de enfermedades contemporáneas, con el nombre de *síndrome de la abuela esclava* (término acuñado por el médico Antonio Guijarro Morales). Cfr. Guijarro, A. (2001) El síndrome de la abuela esclava. Pandemia del siglo XXI. Granada. Grupo editorial universitario.

⁵⁶⁷ Cfr. Kittay, E. (1999) *Love’s labor: Essays on Women, equality, and dependency*. Routledge. New York. Pág. 15

⁵⁶⁸ Cfr. Noddings, N. (2002 c) *Starting at home: Caring and social policy*. Op. cit. pág. 210.

Kant entiende que hemos de hacer el bien en aras del deber mismo (y no merced de una inclinación⁵⁶⁹) porque la autonomía es el único fundamento de la moralidad. Para obrar bien hemos de obrar según una ley con validez universal⁵⁷⁰ y que nos damos a nosotros mismos. Se trata, no de guiarnos hacia aquello que nos proporciona la felicidad a nosotros mismos y a los demás, sino de someternos a una ley universal de la cual nosotros mismos somos los autores. Distingue, de este modo, entre autonomía y heteronomía; identificando la autonomía como condición indispensable que ha de intervenir en la verdadera actuación moral ⁵⁷¹.

“Así pues, la pregunta sobre cómo sea posible un imperativo categórico puede ser contestada en tanto que pueda indicarse el único presupuesto bajo el cual es posible dicho imperativo, a saber, la idea de libertad, e igualmente en tanto que pueda comprenderse la necesidad del mencionado presupuesto, lo cual resulta suficiente para el uso práctico de la razón, esto es, para convencerse sobre la validez de tal imperativo y con ello también de la ley moral, si bien cómo sea posible ese mismo presupuesto es algo que jamás se deja comprender por ninguna razón humana. Sin embargo, al presuponer que la voluntad de una inteligencia es

⁵⁶⁹ Para Kant actuar como respuesta a inclinaciones, por un sentimiento de compasión o deseo de esparcir la felicidad no constituye una actuación moral porque es una acción realizada por mandato de la heteronomía: “Cuando nos pensamos como libres, nos trasladamos al mundo inteligible como miembros de él y reconocemos la autonomía de la voluntad, junto con su corolario, que es la moralidad; pero cuando nos pensamos como sometidos al deber, nos consideramos como pertenecientes al mundo sensible y a la vez, sin embargo, como miembros del mundo inteligible. (...) En cuanto simple miembro del mundo inteligible, todas mis acciones serían perfectamente conformes al principio de autonomía de la voluntad pura; como simple parte del mundo sensible, todas mis acciones tendrían que ser tomadas como plenamente conformes a la ley natural de los apetitos y las inclinaciones, o sea, a la heteronomía de la voluntad. (Las primeras se basarían en el supremo principio de la moralidad, las segundas en el de la felicidad)”. Cfr. Kant, I, (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza. Madrid (Traducción de Roberto R. Aramayo). págs. 149-150.

⁵⁷⁰ Así versa el imperativo ético Kantiano: “Obra según máximas que al mismo tiempo puedan tenerse a sí mismas por objetos como leyes universales de la naturaleza”. Cfr. Kant, I, (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza. Madrid (Traducción de Roberto R. Aramayo). Pág. 127

⁵⁷¹ Cfr. Aramayo (2002) Estudio preliminar. Kant, I, (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. *Op. cit.* pág. 31.

libre, su autonomía es corolario necesario en tanto que única condición formal bajo la cual puede ser determinada dicha voluntad”⁵⁷².

Kant presenta al agente moral como un individuo autónomo, capaz de elegir y actuar de acuerdo a juicios sobre lo que es correcto o incorrecto. Un agente moral autónomo, libre y también abstraído de las relaciones de dependencia física y emocional de niños, ancianos y enfermos. En contraposición a las teorías morales y políticas de orientación kantiana, las teorías feministas del cuidado defienden la actuación moral no en función de lo justo, sino de lo bueno, definido por nuestras inclinaciones éticas y/o por el amor⁵⁷³. Presentan así, un individuo en relación que se caracteriza por la existencia de lazos de dependencia y responsabilidades afectivas.

“Many feminists have argued that to miss the significance of the relational self is to miss a whole dimension of moral life. Furthermore, recent feminist writings extol distinctive features of a self that is relational and giving. Its permeable ego boundaries, many have argued, facilitate not only caretaking responsibilities, but also deep friendships, intimate relations, a less exploitative relation to the natural world, an epistemological stance distinctive to women and a form of moral decision making that has inherent value”⁵⁷⁴.

El movimiento de mujeres y otros movimientos (como pueden ser movimientos de personas con discapacidad, de personas mayores o de ecologistas, entre otros) han permitido desarrollar y fomentar una cultura cívica en la que las necesidades biológicas, corporales y

⁵⁷² Cfr. Kant, I, (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres. Op. cit.* Pág. 161.

⁵⁷³ “Most of us prefer to be recipients of acts done out of love, care, or inclination rather than duty. Recognizing this, Kantians have shrunk the moral universe. Those things that are done out of love are often considered not to be moral matters at all, and a considerable literature has been devoted to the problem of separating moral issues from other issues of value.” Cfr. Noddings, N. (1995) *Philosophy of education. Op. cit.* Pág. 143.

⁵⁷⁴ Cfr. Kittay, E. (1999) *Love’s labor: Essays on Women, equality, and dependency. Op. cit.* Pág. 51

emocionales exigen la atención pública⁵⁷⁵. La ética del cuidado reconoce la responsabilidad y la interdependencia para con los demás, al tiempo que critica las nociones de autonomía e independencia usadas desde la perspectiva masculina⁵⁷⁶. Todas las personas comenzamos nuestra vida como bebés dependientes de aquellos que nos proporcionan cuidado, y permanecemos más o menos interdependientes en nuestra edad adulta. Además, dispongamos o no de recursos personales y materiales, que nos permitan unos u otros grados de independencia, permaneceremos interdependientes de otras personas, de forma que nuestras relaciones interpersonales siempre formarán parte de nuestras identidades personales⁵⁷⁷.

“La filosofía moral moderna, y en concreto las teorías universalistas de la justicia, han acentuado nuestro valor como personas morales a costa del olvido y de la represión de nuestra vulnerabilidad y dependencia como seres corporales. Tales redes de dependencia y el tejido de los asuntos humanos en el que nos hallamos inmersas no son sólo como vestidos que se nos van quedando pequeños o como zapatos que vamos desechando, sino que son como lazos que nos vinculan, lazos que modelan nuestras necesidades morales, nuestras identidades y nuestras concepciones de lo que es la vida buena. El yo autónomo no es un yo desencarnado, y la filosofía moral universalista debiera reconocer esa honda experiencia de la formación del ser humano a la que se corresponden el cuidado y la justicia”⁵⁷⁸.

Es preciso que seamos conscientes de nuestra propia interdependencia y vulnerabilidad, de forma que analicemos críticamente el concepto de autonomía. Existen obstáculos a la perspectiva moral, tal y como es

⁵⁷⁵ Cfr. Young, I. (1990) Imparcialidad y lo cívico público. Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política. Benhabid, S. y Cornell, D. *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim. pág. 115.

⁵⁷⁶ Morris, J. (2001) Impairment and disability: Constructing an ethics of care that promotes Human Rights. *Hypatia*. 16,4. pág. 13.

⁵⁷⁷ Cfr. Held, V. (2006) *The ethics of care. Personal, political, and global*. New York, Oxford University Press. pág. 14.

⁵⁷⁸ Cfr. Benhabid, S. (1992) Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*. 6, pp. 37-63. pág. 50

entendida en las teorías modernas, debido sobretodo a que se sustentan en la experiencia moral de varones privilegiados. Si prestamos atención a las experiencias convencionalmente asociadas a la feminidad, seremos conscientes del mito que supone creernos autosuficientes y no podremos obviar las dependencias físicas y emocionales del ser humano (ya que obviarlas supone un repudio misógino del cuidado maternal y el trabajo emocional de las mujeres)⁵⁷⁹.

“Autonomy in the sense of self-governance is surely of special importance, but these Kantian considerations must find their way into a more adequate representation of persons, one capable of acknowledging dependency as an obligatory limitation to self-governance”⁵⁸⁰.

La autonomía, entendida como autogobierno, plantea para un sector del feminismo problemas cuando la llevamos a contextos reales en los cuales otra persona de carne y hueso depende de nosotros. Se trata de relaciones de cuidado extremadamente asimétricas -como pueden ser aquellas con personas dependientes-, y en las que es inevitable ceder parte de la propia gestión del tiempo y los recursos. En este sentido, resulta pertinente reflexionar sobre el concepto de self transparente (acuñado por Kittay). Se trata del self que desarrollan las personas que se ocupan del cuidado de personas dependientes, porque se ven obligadas a priorizar las necesidades del otro por encima de las propias. Así esperamos de la persona que realiza el trabajo del cuidado que atienda las necesidades del otro que se despierta en mitad de la noche, aunque se encuentre cansada⁵⁸¹. Se suele comentar, por ejemplo, que las vidas de las madres de recién nacidos vienen marcadas por los ritmos y necesidades de sus bebés. De esta forma, un sector del feminismo defiende que el tratar de estar disponible para atender a otro, supone ceder parte de nuestra autonomía, e incluso desdibujar los límites que

⁵⁷⁹ Meyers, D. (1998) Agency. Jaggar, A. and Young, I. (ed) *A companion to feminist philosophy*. Oxford. Blackwell. pág. 372.

⁵⁸⁰ Cfr. Kittay, E. (1999) Love´s labor: Essays on Women, equality, and dependency. *Op. cit.* pág. 92.

⁵⁸¹ Cfr. Kittay, E. (1999) Love´s labor: Essays on Women, equality, and dependency. *Op. cit.* pág. 51-52.

nos separan de los demás⁵⁸².

“In an important sense, therefore, a person having the skills, attitudes, and virtues predisposing her to care is not really “her own woman” to the extent that she cares and, even more so, to the extent that she takes on, or is simply faced with, long-term caring roles. She is other-directed and heteronomous, hence not the autonomous agent political and moral theory would have her be. At any point in her life, caring responsibilities may impose themselves on her in a way which is not only not under her control, but which may also render her “life plans” unrealizable in the form so far envisaged”⁵⁸³.

Por eso, consideramos pertinente reconstruir la noción de autonomía kantiana de forma que permita incorporar elementos derivados de la interdependencia humana y el reconocimiento tanto de nuestra propia vulnerabilidad, como de la necesidad de apoyos y condiciones de posibilidad para llevar a cabo nuestros proyectos. Se trata de construir una perspectiva moral que no se abstraiga del contexto real y de las redes interpersonales de dependencias. Defendemos, por tanto, la posibilidad de afirmar una perspectiva moral que reconozca las relaciones de cuidado, y que descubra el ejercicio del trabajo del cuidado como capaz de reforzar la propia identidad personal, la seguridad en uno/a mismo/a y el regocijo. Con este espíritu, Meyers define la autonomía como el ejercicio de ciertas habilidades que nos permiten entendernos a nosotros mismos, redefinirnos como personas necesitadas y dirigir nuestras vidas⁵⁸⁴.

Es importante que cada persona reconozca y asuma de forma responsable y comprometida su capacidad de autonomía moral como individuos interdependientes. En la práctica educativa, los procesos de individuación no son necesariamente incompatibles con el desarrollo de la

⁵⁸² Cfr. Kittay, E. (1999) *Love´s labor: Essays on Women, equality, and dependency. Op. cit.* pág. 180

⁵⁸³ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice. Op. cit.* pág. 144.

⁵⁸⁴ Cfr. Meyers, D. (1998) *Agency.* Jagger, A. and Young, I. (ed) *A companion to feminist philosophy.* Oxford. Blackwell. pág.381

solidaridad y el sentimiento de comunidad⁵⁸⁵. Promocionar la autonomía personal del alumnado es una de las finalidades clásicas de la educación; entendiendo que la autonomía personal no significa otra cosa que alcanzar la capacidad para regirse por el propio pensamiento y por las propias decisiones en los asuntos que a uno le conciernen⁵⁸⁶. Es importante que cada persona sea consciente de su propia dignidad humana y se valore, no como medio para los fines de otros, sino como fin en sí misma; sobretodo en el caso de mujeres u otras personas que pueden ser víctimas de todo tipo de instrumentalizaciones.

“It is important to say, I am a separate person and an individual. I count for something as such, and my pain is not wiped out by someone else’s satisfaction. When we reflect that a large number of the world’s women inhabit traditions that value women primarily for the care they give to others rather than as ends, we have all the more reason to insist that liberal individualism is good for women”⁵⁸⁷.

Partimos de la convicción de que cada miembro de la sociedad ha de desarrollar su propio proyecto de vida, como parte de un proceso de individuación. Así, cada persona ha de decidir qué hacer en las circunstancias y condiciones concretas con las que se enfrenta; lo cual no son decisiones ajenas a las relaciones interpersonales, sociales y con la naturaleza. Las consecuencias de nuestros actos u omisiones afectan a otras personas; por eso, el ejercicio de la autonomía ética genera compromiso personal con los demás.

“La autonomía o señorío sobre uno mismo se consigue cuando se tienen pensamientos propios, aquellos de los que se puede dar cuenta, también cuando se toman personalmente las decisiones que le afectan a uno según los proyectos de su vida, porque considera que son las mejores para él, y tales decisiones no son

⁵⁸⁵ Cfr. Arnot, M. (2000) Gender relations and schooling in the new century: conflicts and challenges. *Compare*. 30, 3. pág. 297.

⁵⁸⁶ Cfr. García, R.; Pérez, C.; Escámez, J. (2009) *La educación ética en la familia*. Bilbao, Desclée. pág. 76.

⁵⁸⁷ Cfr. Nussbaum, M. (1999) *Sex and social justice*. New York, Oxford University Press. pág. 63

tomadas por otras personas. La responsabilidad consiste, en una primera aproximación, en la asunción de la propia autonomía, es decir, en la aceptación de que se es capaz de alcanzar pensamientos, que puede justificar y tomar decisiones de las que puede dar cuenta a los demás y a uno mismo⁵⁸⁸.

En relación al asunto de la individuación, es de justicia exponer la postura de Noddings. La autora no está en contra de la necesidad de individuación en la construcción de la propia identidad personal y moral; sino con la manera como se define el individuo en la filosofía kantiana. Desde su punto de vista, la supremacía del razonamiento abstracto y el uso absoluto del pensamiento lógico en los asuntos éticos parten del presupuesto de un individuo abstracto, que es el que rechaza Noddings. De este modo, afirma que la construcción de una moral basada en principios abstractos provoca que el individuo concreto de carne y hueso desaparezca⁵⁸⁹. Es decir, Noddings critica el self abstracto, no la individualización del self⁵⁹⁰.

La postura de Noddings parte de un self relacional, nada parecido al sujeto transcendental kantiano⁵⁹¹, y en consecuencia, no comparte la idea de que una decisión autónoma es por definición moralmente buena siempre⁵⁹². Su noción de self relacional no considera que existan diferencias entre autonomía y heteronomía inteligente, pues considera que muchas son las personas que deciden autónomamente ser dirigidos

⁵⁸⁸ Cfr. García, R.; Pérez, C.; Escámez, J. (2009) *La educación ética en la familia. Op. cit.* pág. 104.

⁵⁸⁹ "Thus, in one sense, the individual (as general rationality) became the very heart of knowledge production; in another sense, the individual disappeared. Similarly, in Kant's ethic, the individual -as general mechanism of practical reasoning- became central, but the individual -as actual, embodied person- became irrelevant. The individual as a richly complex, social being was reduced to a reasoning machine. Thus we have a paradox: great emphasis on autonomy but a remarkable uniformity prescribed for the products of that autonomy". Cfr. Noddings, N. (1995) *Philosophy of education. Op. cit.* pág. 161

⁵⁹⁰ Cfr. Noddings, N. (1995) *Philosophy of education. Op. cit.* pág. 142.

⁵⁹¹ "Care theory, in contrast to classical liberalism, recognizes that we are not cast into the world as rational choice-makers. We are, rather, all born as helpless, totally vulnerable beings in need of others" Cfr. Noddings, N. (2002 a) *Caring, social policy, and homelessness. Theoretical Medicine*, 23, pág. 441.

⁵⁹² Cfr. Noddings (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy. Op. cit.* págs. 110.

por otros. Desde la perspectiva de la ética del cuidado es importante dejarse afectar por las necesidades del otro⁵⁹³. Para ella, más importante que la autonomía, es la capacidad de reflexión⁵⁹⁴. En definitiva, su perspectiva no rechaza la autonomía, pero tampoco la incorpora como elemento de análisis.⁵⁹⁵

Para concluir, nosotros, contrariamente a como afirmaríamos Noddings, afirmamos sin complejos el valor de la autonomía moral humana. Desde nuestro punto de vista el desarrollo de la autonomía como proceso central de la educación es parte de construcción de una identidad personal que se caracteriza por la implicación y el compromiso con los demás y con el medio ambiente. Este proceso de desarrollo de la propia autonomía es central en la ética, puesto que el sujeto humano sin el otro, sin las relaciones éticas que lo vinculan al otro, no se entiende como sujeto moral. Es esa dependencia que le ata al otro u otros, la necesidad de responder a los demás y de los demás la que le libera de su ensimismamiento y le otorga la dimensión moral⁵⁹⁶. En consecuencia, defendemos una concepción de autonomía íntimamente conectada con la responsabilidad ética, alejada de las nociones de autosuficiencia, y que reconoce los vínculos de interdependencia humana. Defendemos, por tanto, un planteamiento filosófico y pedagógico que incluye la autonomía y la responsabilidad por el otro y por la naturaleza.

3.2.2.- ¿La ética del cuidado rechaza la imparcialidad?

La ética del cuidado posee una orientación moral que no requiere de un distanciamiento respecto de cada una de las partes involucradas en una

⁵⁹³ Cfr. Noddings (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. págs. 112.

⁵⁹⁴ Cfr. Noddings (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. págs. 113.

⁵⁹⁵ "The discussion of autonomy is not meant, then, as either a defense or a rejection of autonomy. The object is to figure out how much control we have over the formation of our selves. As the discussion proceeds, some doubts will be raised about the usefulness of autonomy as a concept. In most situations a more explicit, transparent concept is preferable and, from the relational perspective, the very distinction between autonomy and heteronomy becomes almost unnecessary". Cfr. Noddings (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. págs. 110-111.

⁵⁹⁶ Cfr. García, R.; Pérez, C.; Escámez, J. (2009) *La educación ética en la familia*. Op. cit. pág. 78..

situación dada, sino del compromiso hacia ellas; dichas relaciones no requieren de principios que se apliquen de la misma manera a todas las personas, sino de una comprensión matizada de las necesidades que unas personas concretas tienen y expresan dentro de dicho contexto⁵⁹⁷. De esta manera, la ética del cuidado rechaza la imparcialidad como orientación moral y como estrategia para la justificación moral.

Noddings defiende que deberíamos reconocer que el paradigma del razonamiento moral entendido como la aplicación imparcial de principios generales y abstractos describe una situación poco real. En la práctica, para la mayoría de personas –y en especial para las mujeres– es imposible actuar moralmente abstrayéndose de sus propias inclinaciones, deseos o afiliaciones; más aún, éstos son los verdaderos impulsores de la acción moral. Para la ética del cuidado la acción moral es aquella que responde a un sentimiento y actitud moral; no a un juicio imparcial universalizable.

“The ethic itself (refiriendo se a la ética del cuidado) will not embody a set of universalizable moral judgments. Indeed, moral judgment will not be its central concern. It is very common among philosophers to move from the question: What is morality? To the seemingly more manageable question: what is a moral judgment? (...) Now, I am not arguing that this move is completely mistaken or that nothing can be gained through a consideration of moral judgments, but such a move is not the only possibility. We might choose another interesting use of the adjective and ask, instead, about the moral impulse or moral attitude”⁵⁹⁸.

La ética del cuidado deslegitima la argumentación moral centrada en el establecimiento de ciertos principios universalizables, y en su lugar propone el desarrollo de un conjunto de razones por las cuales las personas reales, situadas en contextos concretos y vinculadas con otras personas analizan sentimientos, necesidades e impresiones. Noddings

⁵⁹⁷ Así sitúa explícitamente Iris Marion Young el pensamiento de autoras como Noddings o Gilligan. Cfr. Young, I. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, Cátedra.. Pág. 166.

⁵⁹⁸ Cfr. Noddings, N. (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. *Op. cit.* Pág. 28

rechaza el uso de la imparcialidad para formular reglas y aplicar sanciones⁵⁹⁹. Además, afirma que es normal que, en situación de amenaza, nos pongamos del lado de los nuestros; considera que, mientras esto no implique hacer daño a los demás, es moralmente defendible⁶⁰⁰. Lo que es patológico para ella es el tratar de justificar el daño a otros, vistos como enemigos o extraños al propio grupo, como forma de defenderse cuando existen alternativas no violentas.

“An ethic of care does not justify standing with one’s own; it recognizes that most of us will do this, and it seeks to promote conditions under which this basic psychological orientation will not be called forth to the detriment of others. Thus, the undeniable fact that almost all of us side with our own in times of real threat is not a pathology of care. It is a fact of life to be reckoned with, and ethical theories must take it into account. The pathology lies in the ideologies that would have us believe we are justified in harming others even when non-violent alternatives exist for defending ourselves”⁶⁰¹.

Es decir, la aprensión pura y exclusivamente racional de la ley moral, que nos aparta de las emociones subjetivas y los vínculos personales, no suele usarse en la práctica real para tomar decisiones en situaciones cotidianas. De hecho, es comúnmente aceptado que lo moralmente correcto es que una madre cuide de su hijo preferentemente. La ética del cuidado no presta atención a los requerimientos de imparcialidad de igual preocupación por todas las partes implicadas y una ausencia de preferencia de unos intereses particulares sobre otros. El punto de vista de la ética del cuidado no requiere de ese distanciamiento emocional; al

⁵⁹⁹ “There is something obviously wrong with most applications of impartiality. Events that are similar on the surface involve very different selves and, thus, are really different events. Further, the penalties fixed before the fact assume not only that no one should perform certain acts but also that all persons are equally likely to perform them” Cfr. Noddings (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 232

⁶⁰⁰ Noddings apoya el razonamiento moral vinculado a sentimientos afectivos entre personas, pero no defiende el uso de códigos de familia o grupos cerrados como normas a las que adherirse rígidamente y sin ningún tipo de pensamiento crítico hacia ellas. La solidaridad de grupo no ha de implicar la desconsideración y desprecio de otras personas que no son miembros de ese grupo. Cfr. Noddings, N. (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 55

⁶⁰¹ Cfr. Noddings, N. (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 49

contrario, la propia preocupación por los intereses de los otros particulares define el punto de vista del cuidado⁶⁰².

La imparcialidad no juega ningún papel en el mantenimiento de las relaciones personales íntimas, los vínculos emocionales, el compromiso personal preferente, la respuesta a un ser querido particular o la atención directa orientada al bienestar de otro como motivación moral. La orientación moral en la ética del cuidado requiere de una implicación personal afectiva que parece no hablar el mismo idioma que el que se utiliza en los discursos sobre la imparcialidad.

Algunas feministas defienden que el ideal de la imparcialidad se ha usado en detrimento de las mujeres y otras personas a las que se las identificaba como incapaces de un razonamiento moral que fuera más allá de las necesidades físicas y afectivas. Entienden que el ideal de la imparcialidad se ha usado para legitimizar la exclusión de las mujeres de la esfera pública y política⁶⁰³. Carol Pateman fue una de las primeras feministas que llamó la atención sobre el hecho de que existen una serie de asunciones previas que sitúan a las mujeres como miembros de segunda categoría e incapaces de imparcialidad, que se justifican en su excesiva emocionalidad. Así, presenta como falso el universalismo de la teoría democrática y explica cómo la aparente neutralidad de género en el término de ciudadanía esconde divisiones y exclusiones de género⁶⁰⁴.

⁶⁰² Cfr. Friedman, M. (1998) Impartiality. Jagger, A. y Young, I. *A companion to feminist philosophy*. Oxford, Blackwell. pág. 395.

⁶⁰³ "Impartiality, as an ideal for legitimating political institutions, is historically untrustworthy in practice because it has been particularity identified with masculinity and the public sphere and used to rationalize women's confinement to and subordination within the private domestic real". Cfr. Friedman, M. (1998) Impartiality. *Op. cit.* pág. 401.

⁶⁰⁴ "In the patriarchal construction of the differences between masculinity and femininity, women lack the capacities necessary for political life. "The disorder of women" means that they pose a threat to political order and so must be excluded from the public world. Men possess the capacities required for citizenship, in particular they are able to use their reason to sublimate their passions, develop a sense of justice and so uphold the universal, civil law. Women, we learn from the classic texts of contract theory, cannot transcend their bodily natures and sexual passions; women cannot develop such a political morality". Cfr. Pateman, C. (1989) *The disorder of women*. Polity Press, Cambridge. pág. 4

Iris Marion Young explica los modos en que el ideal de imparcialidad es útil para reproducir las relaciones de dominación⁶⁰⁵: El ideal de la imparcialidad sustenta la idea del Estado neutral, que a su vez sirve en parte de fundamento al paradigma distributivo de la justicia. El aparente proceso imparcial en el ámbito cívico legitima la autoridad burocrática, así como los procesos jerárquicos de toma de decisiones, dispersando las demandas de decisiones democráticamente tomadas. Y, en definitiva, la imparcialidad refuerza la opresión al transformar el punto de vista de los grupos privilegiados en una posición universal. Por estas razones, Young rechaza la imparcialidad; aunque advierte que esto no quiere decir que rechazar la imparcialidad suponga rechazar la posibilidad misma de la reflexión moral, sino que para reflexionar, tomar distancia de nuestros impulsos, deseos e intereses inmediatos, no se requiere adoptar un punto de vista vacío de particularidad ni un punto de vista que sea el mismo para todas las personas⁶⁰⁶.

La imparcialidad se puede entender en dos sentidos: Uno de ellos sería que es un tipo de razonamiento que manifiesta consistencia, es decir, que casos similares, se consideran de forma similar. El otro sentido sería que se trata de un tipo de razonamiento moral no parcial, que no está sesgado o escorado de un solo lado y que, en consecuencia, incluye la consideración de los intereses más relevantes que entran en juego. Es decir, el ideal de la imparcialidad implica un ideal de universalidad, que puede entenderse o bien como punto de vista que trasciende las particularidades y manifiesta consistencia, o bien como participación de los intereses de todas las personas afectadas⁶⁰⁷.

Consideramos que la imparcialidad entendida como universalidad, que trasciende afiliaciones de todo tipo y en la que el agente moral se desengancha de sus propias lealtades, proyectos y emociones, es difícil de sostener en la vida real. Este tipo de universalismo sustitutorio,

⁶⁰⁵ Cfr. Young, I. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, Cátedra. pág. 190

⁶⁰⁶ Cfr. Young, I. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. Op. cit. pág. 180.

⁶⁰⁷ Cfr. Young, I. (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. Op. cit. Pág. 180: "Se hace necesario distinguir entre distintos significados de universalidad. Universalidad en el sentido de participación e inclusión de todas las personas en la vida moral y social no implica universalidad en el sentido de adopción de un punto de vista general que deja de lado afiliaciones, sentimientos, compromisos y deseos particulares"

defendido clásicamente por los teóricos contractualistas, en realidad identifica las experiencias de un grupo específico de sujetos como el caso paradigmático de los seres humanos⁶⁰⁸. En cambio, consideramos que la imparcialidad, como inclusión de todas las personas en la vida moral, social y política es algo bien distinto, y que sí merece nuestra defensa.

La imparcialidad, como participación e inclusión de todos los puntos de vista, es la que nosotros defendemos. Se trata de una imparcialidad anclada en un universalismo que Benhabid denominó interactivo, contrario al universalismo legaliforme y sustitutorio. El universalismo interactivo reconoce la pluralidad de modos del ser humano, y no niega nuestra identidad incardinada y arraigada⁶⁰⁹. Reconocemos de este modo la necesidad de algún tipo de imparcialidad en el razonamiento moral. Una imparcialidad que permite defender el igual valor y dignidad de todo ser humano, que se demuestra en el respeto hacia las necesidades plurales de los distintos individuos y grupos; y que, además, nos compromete a someternos a las obligaciones y derechos reconocidos fruto de deliberaciones intersubjetivas (como es la Declaración de los Derechos Humanos).

“Universalism in morality implies first of all a commitment to the equal worth and dignity of every human being in virtue of her or his humanity; secondly, the dignity of the other as a moral individual is acknowledged through the respect we show for their needs, interests and points of view in our concrete moral deliberations. Moral respect is manifested in moral deliberations by taking the standpoint of the other, as a generalized and concrete other, into account. Third, universalism implies a commitment to accept as valid intersubjective norms and rules of action as generated by practical discourses, taking place under the constraints specified above. The universalizability procedure in ethics specifies a model of individual and collective deliberation and imposes constraints upon the kinds of justification leading to certain conclusions rather than specifying the moral

⁶⁰⁸ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge, Polity Press. Pags 153.

⁶⁰⁹ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. Pags 153.

domain itself"⁶¹⁰.

En conclusión, reivindicamos la necesidad de imparcialidad en el razonamiento moral, lo que no quiere decir que pensemos que el razonamiento abstracto garantiza la imparcialidad. La arbitrariedad y la existencia de sesgos de todo tipo no se evitan situándonos fuera de la realidad concreta. En su lugar, defendemos el uso de razones, que incluyen emociones y reflexiones críticas, para deliberar moralmente en contextos plurales sobre aquello que consideramos más valioso teniendo en cuenta los intereses de todas las personas afectadas. El uso de la imparcialidad, en el razonamiento y justificación moral, no nos exige de atender a las necesidades de las personas reales de carne y hueso en situaciones concretas.

3.3.- ¿La ética del cuidado debe pensarse como alternativa a la ética de la justicia?

3.3.1- ¿La ética del cuidado es incompatible con la ética de la justicia?

Noddings, siguiendo las investigaciones realizadas por Carol Gilligan⁶¹¹, plantea la ética del cuidado como modelo alternativo al desarrollado por Kohlberg. Explica que el estadio 3 de Kohlberg, que está muy vinculado al deseo de actuar de acuerdo con lo que las personas cercanas necesitan de una misma, no debe ser asociado con un razonamiento moral inmaduro o inferior. Cuando plantea su propuesta educativa como un modelo alternativo, provoca cierta confusión en las personas que la leen y éstas acaban entendiendo que Noddings plantea la ética del cuidado como incompatible con la ética de la justicia. Pero, desde nuestro punto de vista, lo que Noddings afirma es que el deseo de ser bueno o buena, en el sentido de responder a las personas que demandan nuestro cuidado, ofrece una fundamentación alternativa válida para el comportamiento ético maduro. Así es como ella misma se expresa:

⁶¹⁰ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. Pags 185

⁶¹¹ Gilligan, C. (2003) *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Harvard University Press

“Women, as one caring, are not so much concerned with the rearrangement of priorities among principles; they are concerned, rather, with maintaining and enhancing caring. They do not abstract away from the concrete situation those elements that allow a formulation of deductive argument; rather, they remain in the situation as sensitive, receptive, and responsible agents. As a result of this caring orientation, they are perceived by Kohlberg as “being stuck” at stage three- that stage in which the moral agent wants to be a “good boy or girl.” The desire to be good, however, to be one-caring in response to these cared-for here and now, provides a sound and lovely alternative foundation for ethical behaviour.”⁶¹²

De este modo, nos invita a reconocer una forma alternativa de abordar los problemas morales que no se justifica en la priorización de principios prescriptivos, sino en el mantenimiento y aumento de la actitud ética del cuidado con personas concretas y en situaciones complejas. Lo cual no ha de hacernos suponer que plantea la existencia de incompatibilidades entre la ética de la justicia y la ética del cuidado. Sin embargo, así es como se la ha interpretado. Veamos algunas de las críticas que ha recibido en este sentido:

Alison Jaggar, recogiendo lo expuesto por las teóricas del cuidado, considera que el tipo de razonamiento moral propio de la ética del cuidado es opuesto al de la ética de la justicia. Afirma que tanto la ética de la justicia como la del cuidado tienen implicaciones ontológicas, epistemológicas y prácticas que resultan incompatibles entre sí⁶¹³. Esta situación de incompatibilidad es debida a que entiende que el cuidado y la justicia no son dos valores éticos, sino dos orientaciones morales. Afirma que las teóricas del cuidado entienden el cuidado como un estilo independiente y diferenciado del razonamiento moral utilizado en la ética de la justicia; y, por eso, son resistentes a las propuestas que compatibilicen ambas éticas. Jaggar explica que, como en los ejercicios en los que percibimos una figura u otra en función de los estímulos que

⁶¹² Cfr. Noddings, N. (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. Pág. 42

⁶¹³ Cfr. Jaggar, A. (1995) *Caring as a feminist practice of moral reason*. En Held, V. *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Oxford, Westview. pág. 187.

identifiquemos como fondo⁶¹⁴, no podemos ver las dos figuras al mismo tiempo; de igual modo sucede con las orientaciones morales de la justicia y del cuidado. Cuando un agente moral se focaliza en las especificidades concretas de una situación, no atiende a las estructuras sociales ni a los principios prescriptivos, y viceversa⁶¹⁵.

Para Virginia Held la ética del cuidado no es algo a añadir a otras perspectivas⁶¹⁶, sino que es una alternativa a las éticas morales dominantes. Se trata de una ética, contraria a las kantianas y utilitarias⁶¹⁷, que tiene una entidad propia; por tanto, no es ni un tipo de ética aristotélica, ni una ética de la virtud o una ética basada en la filosofía de Hume⁶¹⁸. Se trata de una ética incompatible con otras porque se basa en la relación y el encuentro moral que acontece entre las personas. Así, la ética del cuidado focaliza su atención en la persona que recibe el cuidado y se hace preguntas del tipo: qué necesita el otro, si satisfacer esa necesidad causará algún perjuicio a otras personas, si puedo satisfacer esa necesidad, si contribuye la necesidad expresada realmente al beneficio de la persona. Este tipo de preguntas son incompatibles con las preguntas que se hiciera la ética de la justicia: qué es lo correcto, cómo decidir qué principio abstracto utilizar en este caso si existen varios principios en conflicto.

Diemut Bubeck crítica a Noddings por considerar que su pensamiento resulta miope y tan focalizado en la contextualización del razonamiento

⁶¹⁴ Se refiere a los ejercicios que se usan para explicar las leyes de la gestalt.

⁶¹⁵ Cfr. Jaggar, A. (1995) *Caring as a feminist practice of moral reason*. Op. cit. pág. 195

⁶¹⁶ Cfr. Held, V. (2006) *The ethics of care. Personal, political, and global*. Op. cit. pág.3.

⁶¹⁷ Puede chocar a quien lo lea que se unan las teorías kantianas y utilitaristas, por eso apunto la explicación de la propia autora: "Those developing the ethics of care, however, focus on persons responding with sensitivity to the needs of particular others with whom they share interests. From this perspective, the similarities between Kantian and utilitarian theories are of more significance than the differences: Both are rationalist in their moral epistemologies; both rely on simple, abstract, universal rules; both assume a concept of person that is individualistic and independent; both are theories of right action aimed at recommending rational choices; both can be interpreted as far more suitable for guiding the decisions of persons in "public" life than for dealing with moral issues of family life or of friendship or of group solidarity". Cfr. Held, V. (2006) *The ethics of care. Personal, political, and global*. Op. cit. pág.63.

⁶¹⁸ Cfr. Held, V. (2006) *The ethics of care. Personal, political, and global*. Op. cit. pág.52

moral que obvia las cuestiones de justicia y la defensa de derechos. Afirma que cuando Noddings focaliza tanto la atención en las necesidades de la persona que recibe el cuidado, corre el peligro de situar en un segundo plano el asunto de la distribución equitativa de las cargas del cuidado y del necesario espíritu crítico para tratar los temas de justicia⁶¹⁹. Para Bubeck, comete el error de considerar el cuidado como opuesto a la imparcialidad y la universalidad; errores que se subsanarían si la ética del cuidado incorporara nociones de justicia⁶²⁰. De modo más directo, Claudia Card critica el trabajo de Noddings y, entre otras refutaciones, afirma que Noddings rechaza los principios de justicia universalizables⁶²¹.

Marylyn Friedman llama la atención sobre la importancia de la justicia en las relaciones familiares. Los padres han de arbitrar de forma justa para distribuir las responsabilidades y privilegios, para tomar decisiones que afectan al bienestar de todos los miembros de la familia, para promover el desarrollo y el desempeño maduro de los hijos. La relevancia de la justicia, en las relaciones personales íntimas, es tan importante como la del cuidado en el ámbito público⁶²². También Bubeck, concluye su libro reclamando que la ética del cuidado se complemente con consideraciones de justicia social; y que la teoría de la justicia social, se complete con la teoría del cuidado y la explotación de las mujeres como cuidadoras⁶²³.

Las críticas que recibe Noddings, que tienen por objeto plantear la necesidad de considerar cuestiones de justicia en la ética del cuidado, no difieren mucho de las afirmaciones de la propia autora, quien ve la necesidad de las dos orientaciones morales; la del cuidado y la de la

⁶¹⁹ Cfr. Bubeck, D. (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 180

⁶²⁰ Cfr. Bubeck, D.(2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 242.

⁶²¹ "On the Topic of justice, I am deeply dissatisfied with what this book (refiriéndose a la obra de Noddings *Caring*) has to say Carol Gilligan has recognized the need for both justice and care in a fully mature ethic. Nel Noddings apparently disagrees. She presents her ethic of care as an alternative to an ethic of principle, rejecting universalizability except in the universal accessibility of the caring attitude". Cfr. Card, C. (1990) *Caring and evil*. *Hypatia*. Vol. 5, n°1. pag. 101.

⁶²² Cfr. Friedman, M.. (1995) *Beyond caring*. Held, V. *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Oxford, Westview. pág. 195

⁶²³ Cfr. Bubeck, D. (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 261.

justicia⁶²⁴. Noddings considera que no podemos tomar la postura de que la sociedad pueda quedar dispensada de una u otra. Ni tampoco que el cuidado y la justicia pertenezcan a diferentes ámbitos de aplicación, que una es útil en el ámbito privado, familiar, doméstico, mientras que la otra, lo es en el ámbito público, político, laboral. En definitiva, rechaza la postura de enfrentar la ética de la justicia y la ética del cuidado como enfoques antagónicos:

“Debate on care and justice has often taken the form of strong opposition, care versus justice. It has also often concentrated on an alleged gender difference –women favoring care and men favoring justice”⁶²⁵.

Martha Nussbaum declara que la necesidad de confrontar la teoría del cuidado con las cuestiones de justicia es posible a través de una teoría liberal no contractual. La tradición liberal no tiene porqué ser contraria a los planteamientos de la teoría del cuidado⁶²⁶. En un sentido similar, se expresa Noddings cuando advierte que se sitúa junto con los autores que pertenecen a la tradición liberal⁶²⁷. Aunque sea consiente de las debilidades o perjuicios de los planteamientos políticos liberales, considera que no podemos olvidar sus grandes fortalezas. Por eso, afirma que la perspectiva del cuidado no es incompatible con la tradición liberal:

“The care perspective does not entirely reject liberalism as an

⁶²⁴ Noddings, N. (1999) Introduction.. En Katz, M.; Noddings, N.; Strike, K. *Justice and caring. The search for common ground in education*. New York. Teachers college press. pág. 1

⁶²⁵ Noddings, N. (1999) Care, justice and equity. En Katz, M.; Noddings, N.; Strike, K. *Justice and caring. The search for common ground in education..* New York. Teachers college press. pág. 7

⁶²⁶ “I believe that a non-contractual liberal theory, a theory that is liberal in its focus on freedom and equality as central goods, can adequately respond to these facts of asymmetrical need if it use a political concept of the person that is more Aristotelian than Kantian, one that emphasizes the thorough oneness of human rationality and human animality”. Cfr. Nussbaum, M. (2002) Introduction to the symposium on Eva Kittay´s love´s labor: Essays on women, equality and dependency. *Hypatia*, 17, 3. pág. 197.

⁶²⁷ Noddings, N. (1999) Care, justice and equity. Op. cit. pág. 18.

approach to social problems (Held, 1993; Tronto, 1993). But instead of assuming a false universalism, it recognizes deep and perhaps irremovable differences –differences which counsel against sweeping solutions that affect people´s lives directly and preclude their use of self-chosen strategies. Care theorists usually seek ends compatible with justice, but they try to achieve them by establishing conditions in which caring itself can flourish. Out of this healthy environment of personal and community caring, solutions may emerge that will satisfy not only the criteria of justice but also the people who are the targets of our good intentions. What better path to equity?”⁶²⁸.

Nosotros consideramos que sí bien la ética del cuidado parte de epistemologías y experiencias diferentes a las de la ética de la justicia, ambas perspectivas morales poseen elementos dignos de ser apreciados y analizados desde el punto de vista de la teoría de la educación. En resumen, pensamos que la ética del cuidado no es incompatible con la ética de la justicia.

3.3.2.- ¿La ética del cuidado y la ética de la justicia forman parte de una dicotomía de extremos antagónicos?

Seyla Benhabid considera que la ética feminista del cuidado no debe interpretarse como alternativa a la orientación universalista de la ética normativa de la justicia. La caracterización del punto de vista ético no se puede plantear en un espacio en el que las cuestiones evaluativas de la vida buena y las cuestiones normativas de la justicia se plantean como opuestas. En consecuencia, las perspectivas del cuidado y de la justicia no deben plantearse como antagónicas, sino como complementarias. Benhabid considera que Noddings peca de un razonamiento excesivamente dicotómico que le hace diferenciar tajantemente entre la ley y la justicia como masculinas, y la receptividad, la capacidad de relacionarse con los demás y de responder a sus emociones como femeninas⁶²⁹.

⁶²⁸ Cfr. Noddings, N. (1999) Care, justice and equity. Op. cit. pág. 19.

⁶²⁹ Cfr. Benhabid, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in*

Benhabib defiende con beligerancia que las obligaciones y relaciones concernientes al cuidado son genuinamente morales, pero no considera que esta perspectiva sea una alternativa incompatible con las teorías universalistas de la justicia⁶³⁰. Considera que la contextualización, narratividad y especificidad del juicio moral de las mujeres no es un signo de debilidad, sino una manifestación de una visión de madurez moral que considera al yo como algo inmerso en una red de relaciones con los otros⁶³¹. Es consciente de que los seres humanos vivimos como seres concretos y corporales, dependientes y vulnerables, que nos hallamos inmersos en redes que nos vinculan unos a otros, y también de que la teoría política y moral ha excluido a las mujeres⁶³². Por estas dos razones, delinea un conjunto de rasgos que caracterizarían la perspectiva del otro concreto.

El punto de vista del “otro concreto” nos demanda considerar a todos y cada uno de los seres racionales como un individuo con una historia, una identidad y una constitución afectivo-emocional concretas. De forma que intentamos comprender las necesidades del otro, sus motivaciones, qué busca y cuáles son sus deseos. Las normas de nuestra interacción con el “otro concreto” suelen ser privadas, no institucionales. Son normas de amistad, amor y cuidado que confirman no sólo la humanidad del otro, sino su individualidad humana⁶³³. Benhabib afirma que si ignoráramos el punto de vista de vista del “otro concreto”, cometeríamos una incoherencia epistémica ⁶³⁴.

contemporary ethics. Op. cit. pag.199.

⁶³⁰ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. pags 187.

⁶³¹ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*.Op. cit. pags 149.

⁶³² Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. pag.157: “It is not the misogynist prejudices of early modern moral and political theory alone that lead to women’s exclusion. It is the very constitution of a sphere of discourse which bans the female from history to the realm of nature, from the light of the public to the interior of the household, from the civilizing effect of culture to the repetitious burden of nurture and reproduction”.

⁶³³ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. págs 159.

⁶³⁴ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. págs 161.

Pero su intención no es prescribir una teoría moral y política en consonancia con el concepto del “otro concreto”⁶³⁵, sino llamar la atención sobre lo no pensado, lo no visto y lo no oído en las teorías morales universalistas. Benhabib considera tan necesario el punto de vista del “otro concreto” como del “otro generalizado”. Defiende que si nos tomamos en serio la dignidad moral que tenemos en común todos los agentes racionales, no podemos obviar la necesidad de relacionarnos con el otro según normas de igualdad formal y reciprocidad. Las categorías morales que acompañan este tipo de interacciones son el derecho, la obligación y los derechos consuetudinarios⁶³⁶.

La caracterización del punto de vista ético no se puede plantear en sentido dicotómico, el “otro concreto” y el “otro generalizado” no son puntos de vista antagónicos. Mantener este tipo de dicotomías y escisiones es, en realidad, parte de la herencia que recibimos de la tradición contractualista moderna⁶³⁷. Benhabib considera que Noddings utiliza un esquema dicotómico en la relación entre la ética del cuidado y la ética de la justicia. Sin embargo, nosotros defendemos que Noddings no considera antagónicas la ética del cuidado y la ética de la justicia, sino más que un antagonismo se trataría, en todo caso, de una fagocitación de las nociones de justicia por la propia ética del cuidado⁶³⁸. Aunque

⁶³⁵ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. págs 164.

⁶³⁶ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. págs 158-159.

⁶³⁷ “In contemporary moral theory these conceptions (refiriéndose a los enfoques del “otro generalizado” y el “otro concreto”) are viewed as incompatible, even as antagonistic. These two perspectives reflect the dichotomies and splits of early modern moral and political theory between autonomy and nurturance, independence and bonding, the public and the domestic, and more broadly, between justice and the good life. The content of the generalized as well as the concrete other is shaped by this dichotomous characterization, which we have inherited from the modern tradition”. Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Op. cit. págs 158.

⁶³⁸ Benhabib cita la obra de Noddings *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. publicada por primera vez en 1984 para argumentar su postura. A pesar de que en ese libro Nodding ya expone la necesidad de incluir el “caring about” que recoge nociones de justicia, Benhabib considera que el pensamiento de Noddings presenta como antagónicas las nociones de justicia y de cuidado. Nosotros no consideramos esta postura la más adecuada. Además, utilizamos posteriores publicaciones de

Noddings reconoce que existe una tensión entre las orientaciones morales de la justicia y del cuidado, considera que se necesitan ambas⁶³⁹, aunque ella priorice el cuidado:

"I argue that both justice and care are required in the analysis of the problem, that justice properly guides the formulation of a policy, and that care is required in its implementation. [...]We recognize a dramatic need for both care and justice. The educational objective, of course, should be not only to prevent harm and to ensure justice, but also to increase caring throughout the web of care so that offenders will be less likely to want to harm others. To reiterate what I suggested at the beginning of this introduction, I think now that care and justice often apply to different moments in moral episodes. It is clearly not enough to make a just decision or to establish a just policy. One must follow up with caring implementation and with reflection guided by care to see whether the original policy has fulfilled its aims or has introduced new inequities or harms"⁶⁴⁰.

Noddings defiende que tanto la justicia como el cuidado son necesarias para tratar los problemas morales y las políticas educativas. Afirma que necesitamos tanto de la justicia como del cuidado y que ninguna de las dos ha de excluir a la otra. La acción moral tiene distintos episodios y cada una de estas dos orientaciones es pertinente en distintos momentos o episodios. Así mismo, explica que las decisiones escolares que tienen como meta la justicia, sino se median con acciones relacionadas con el cuidado, pueden introducir nuevas inequidades en su intento de eliminar las viejas⁶⁴¹.

Noddings que exponen de manera más completa su teoría. De hecho, en el prefacio a la segunda edición del libro –que es la que nosotros manejamos– afirma que debería haber explicado mejor algunas cuestiones y quizás omitido algunas otras: "The first edition of *Caring* was published in 1984. In the intervening years, thanks to constructive criticism from people in a variety of fields, I have learned a great deal about my own Project. I know more clearly what I was trying to do, what I should have explained more fully, and what I should not have said at all." Cfr. Noddings (2003 a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. XIII.

⁶³⁹ Noddings, N. (1999) Introduction. Op. cit. Pág. 1.

⁶⁴⁰ Noddings, N. (1999) Introduction. Op. cit. pág. 3-4.

⁶⁴¹ Esta es la tesis que defiende en su capítulo "Care, justice and equity" en Katz, M.;

Nosotros afirmamos que Noddings, desde el primer momento, utilizó el concepto “caring about” para recoger el sentido de responsabilidad que tenemos por crear unas condiciones de existencia justas para todos los seres humanos ⁶⁴². De este modo, incluyó dentro de la ética del cuidado la justicia. Nos presenta el “caring about” como el elemento que conecta la ética del cuidado con la ética de la justicia⁶⁴³.

“The key, central to care theory, is this: caring about (or, perhaps, a sense of justice) must be seen as instrumental in establishing the conditions under which caring-for can flourish”⁶⁴⁴.

Pero, aunque Noddings reconozca la importancia del “caring about” o sentido de justicia, sitúa por delante de éste al “caring for” o el cuidado más genuino. En un sentido cercano al nuestro⁶⁴⁵, se expresa Virginia Held: “Nel Noddings, for instance, thought care should replace justice as the central concept of morality”. De forma que, tanto Noddings como Held, consideran que la ética del cuidado es útil para enfrentar problemas de discriminación o de cualquier otro tipo de injusticias en el ámbito personal, político o global:

“The ethics of care calls for the transformation of the different segments of society, with caring values and cooperation replacing the hierarchies and dominations of gender, class, race and ethnicity. It recommends families characterized by mutual care; educational, health care, and child care institutions well supported and developed; economies focused on actually meeting needs rather than enriching the powerful; military-industrial power under

Noddings, N.; Strike, K. (1999) *Justice and caring. The search for common ground in education*. New York. Teachers college press.

⁶⁴² Recordemos el primer capítulo de esta tesis dónde exponíamos la diferencia entre el “caring for” y el “caring about” (ver punto 1.3.3).

⁶⁴³ Cfr. Noddings, N. (2002 c) *Starting at home: Caring and social policy*. Op. cit. pág. 22.

⁶⁴⁴ Cfr. Noddings, N. (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 23.

⁶⁴⁵ No estamos de acuerdo con todas las afirmaciones de esta autora, sobretodo la relativa a que la orientación de la ética del cuidado es una alternativa excluyente de otras orientaciones morales. Así mismo, Noddings afirma que no se identifica con el refrendo de Held, pero sí con la descripción de sus metas: “Although I do not claim her endorsement for my particular project, Held describes the goal well”. Cfr. Noddings, N. (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 67.

social constraints and decided about by women as well as men in diplomatic and political institutions, military services, and defense industries; legal and political systems more expressive of the values of care as well as justice; and cultures free to present imaginative alternatives and to inspire cooperative and creative solutions to contested issues.[...] Instead of domination by military and economic and political power and the marginalization of caring activities, the latter would move to the center of attention, effort, and support. Bringing up new persons in caring relations that would be as admirable as possible would be seen as society's most important goal"⁶⁴⁶.

Estas metas, que tanto Held como Noddings comparten, sitúan la orientación moral del cuidado y la revalorización tanto de los vínculos interpersonales como de las respuestas a las necesidades emocionales y físicas de las personas como fines de la acción política en las escuelas, las familias, las instituciones políticas y económicas. Al tiempo que sitúan las cuestiones de justicia al servicio del cuidado. En consecuencia, afirmamos que la ética del cuidado no tiene porque ser antagónica a la ética de la justicia.

3.4.- ¿La ética del cuidado tiene el peligro de valorar relaciones en las que las personas que cuidan son objeto de abuso y explotación?

3.4.1- ¿La ética del cuidado permite abandonar relaciones dañinas?

Claudia Card crítica el hecho de que Noddings no incluya en su discurso de la ética del cuidado la referencia explícita a la idea de que es necesario valorar a los individuos por ellos mismos⁶⁴⁷. Si valoramos a las personas sólo en virtud de su vínculo con los demás, y no en su propia dignidad humana, estamos vendidos. Card considera que si la persona inmersa en

⁶⁴⁶ Cfr. Held, V. (2006) *The ethics of care. Personal, political, and global*. Op. cit. pág.160.

⁶⁴⁷ "The case of abusive relationships also points to a gap in Professor Noddings' account of caring itself. That account does not explicitly include the idea of valuing individuals for themselves". Cfr. Card, C. (1990) Caring and evil. *Hypatia*. 5, 1. pág. 106.

una relación interpersonal no se valora en función de sí misma, sino de lo que es para el otro, entra en relaciones interpersonales peligrosas. De esta manera, si la persona vive en una relación dañina para ella misma, será incapaz de ponerle fin.

“Getting stuck in the “pre-act” consciousness of the attitude of one-caring can be ethically disastrous. Caring has the consequence of supporting people in their projects. Caring unrestrained by others values is not necessarily a good thing. It can be better to cease caring than to allow one’s caring to be exploited in the service of immoral ends”⁶⁴⁸.

Es decir, Card considera que la ética del cuidado facilita la existencia de relaciones afectivas en las que una persona se desvive por otra sin recibir ningún tipo de contraprestación a cambio. De esta manera, se crea un caldo de cultivo muy propicio para que quien recibe los cuidados haga un uso abusivo de lo que recibe, e incluso aparezcan relaciones patológicas. Aún cuando estas relaciones se tiñan del lenguaje del amor, son verdaderas relaciones de explotación.

“when people are affiliated with “protectors,” their affirmations of those affiliations may have little to do with love, though the language of love be the language of their discourse. Women’s caretaking is often unpaid or underpaid labor performed from a variety of motives. More likely mistaken for a caring virtue is women’s misplaced gratitude to men who takes less than full advantage of their power to abuse or who offer women the privilege of service in exchange for “protection”. Women have assumed caretaking responsibilities as a debt of gratitude for such “benefactions”⁶⁴⁹.

Las críticas de Claudia Card a la ética del cuidado son muy duras. Considera que existen factores, relacionados con las oportunidades y los resultados predictores de la práctica social, que escapan al control del

⁶⁴⁸ Cfr. Card, C. (1990) Caring and evil. *Hypatia*. 5, 1, pág. 106.

⁶⁴⁹ Cfr. Card, C. (1995) Gender and moral luck. En Held, V. *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Colorado, Westview Press. pág. 94

agente afectado y que sirven al mantenimiento de las estructuras de dominación basadas en el género⁶⁵⁰. Considera que la ética del cuidado acaba contribuyendo a que se imponga sobre las mujeres el mandato patriarcal del amor heterosexual⁶⁵¹. Por eso, afirma que la búsqueda y el mantenimiento de vínculos afectivos no tiene porqué ser siempre un valor. Existen relaciones dañinas de las que es preciso separarse⁶⁵².

Desde la ética del cuidado se prevén las situaciones de abuso y explotación en las relaciones afectivas íntimas. No se obvia la posibilidad de relaciones dañinas y, en ese caso, se insta a las partes implicadas a acabar con la relación. Tampoco se insta a que las personas vivan a través de otros; es decir, a que las personas que cuidan busquen su propia identidad personal a través del éxito de los demás y que confundan sus propias necesidades con las de aquellos que cuidan.

“Moreover, feminist care rediviva does not submerge women’s identity in the identities of other people, does not divert women’s lives into vicarious satisfactions, and does not block women’s self-fulfillment. Indeed, care may mandate breaking off harmful relationships, and opposition to harmful social practices may be mounted in the name of care. Thus, there is growing consensus that an ethic of care or, perhaps better, an ethic that incorporates

⁶⁵⁰ Cfr. Card, C. (1995) *Gender and moral luck*. Op. cit. pág.79

⁶⁵¹ “Institutionalized dependence on men for protection against male assault, for employment, promotion, and validation, have given women reasons to seek “approval”, usually male approval. This approval is granted for conventional affiliations with men, respect for their views, empathy with the, etc. Just as there is no need to suppose that women value approval or conventional for its own sake or that we confuse “right” with “conventional” (or “approved”), there is no need to assume on the basis of women’s empathy that women value these connections for their own sake. Many women are prudent. Many are convinced that this exchange is what heterosexual love is about.” Cfr. Card, C. (1995) *Gender and moral luck*. Op. cit. pág.83

⁶⁵² “Women’s failure to value separation and autonomy is a genuine problem. But the problem is political, not simply psychological. Women are systematically penalized for not being available on demand to children, relatives, spouses, male lovers. A good example of women’s moral luck may be that as a result of our political inability to end bad relationships, we have learned to discriminate well between good ones and bad ones but have learned instead to assume responsibility for maintaining whatever relationships “fate” seems to throw our way”. Cfr. Card, C. (1995) *Gender and moral luck*. Op. cit. pág.86

certain care themes is an important component of a feminist ethic”⁶⁵³.

Noddings responde a las críticas feministas que muestran preocupación en relación a que la ética del cuidado pueda contribuir al mantenimiento de la explotación de las mujeres. Reconoce que este es un miedo real y que históricamente se ha esperado que las mujeres mantuvieran todo tipo de relaciones, incluso las abusivas⁶⁵⁴. Pero deja muy claro que esto no es lo que defiende la ética del cuidado. El cuidado es contrario a la violencia de cualquier tipo; y por eso, puede ser necesario acabar con una relación precisamente para mantener el cuidado o bienestar de las partes implicadas.

“Maintaining a caring relation does not require maintaining a formal relationship. It does not require one to continue living with a violent partner. That means that women must have alternatives – places where they and their children will be safe and where they can learn how to support themselves”⁶⁵⁵

Otra de las críticas que recibe Noddings de Card es la relativa al concepto de reciprocidad que usa. Card defiende un uso contractualista del término reciprocidad, es decir, el relativo a devolver el bien recibido a través de un objeto u acción de igual valor:

“Reciprocity, in the ordinary sense, refers to doing to or for another something that is either equivalent in value or in some sense, “the same thing” that the other did or to or for oneself. That characterization can be rough and abstract, as in returning a favour, where the favour returned differs from the original favour. However, in the ordinary sense, we do not say people have reciprocated when they have simply received and acknowledged what others have given. Receptivity complements, or completes, others’ behaviour but reciprocates it only if equivalent in nature. The responses of one cared-for, which Noddings calls “reciprocity”,

⁶⁵³ Cfr. Meyers, D. (1998) *Agency*. Op. cit. Pág.377.

⁶⁵⁴ Cfr. Noddings, N. (1995) *Philosophy of education*. Op. cit. Pág. 189

⁶⁵⁵ Cfr. Noddings, N. (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. Pág. 240

spontaneously sharing with the carer one's aspirations, valuations, and achievements – are usually less misleadingly identified as “complementary behaviour”.⁶⁵⁶

Sin embargo, Noddings considera que la noción de reciprocidad utilizada en las teorías contractuales es muy limitada. El intercambio de favores con igual valor o el trueque simultáneo de cosas y servicios considera a las partes implicadas entidades separadas, que tan sólo se unen para realizar ciertos acuerdos racionales que tienen por finalidad alcanzar el bienestar de cada uno por separado⁶⁵⁷. En contraposición a esta postura, plantea la necesidad de completar la relación de cuidado, no con la promesa de devolver lo recibido, sino con la respuesta espontánea de que se recibe cuidado. Se trata de una forma de reciprocidad que reconoce la asimetría en las relaciones de cuidado y la dependencia del ser humano en algunos momentos de su vida y/o en ciertas situaciones.

Así, nos atrevemos a afirmar que Noddings no consideraría moralmente defendible el abandono de una relación de cuidado en la que no existiera reciprocidad desde el punto de vista contractual. Es decir, el desentenderse de la persona que depende de nosotros para satisfacer sus necesidades, como ocurre en el caso de relaciones asimétricas entre padres e hijos, profesorado y alumnado o cuidador/a y persona dependiente por la situación de discapacidad. En los casos de relaciones asimétricas, la reciprocidad contractual es prácticamente imposible y quien cuida está moralmente obligado a cuidar del otro sin esperar ningún objeto u acción de igual valor a cambio. En estos casos, la reciprocidad no contractual es la única posible, y a la que cabe dar valor. En definitiva, Noddings anima a abandonar relaciones dañinas precisamente para mantener el cuidado o bienestar de las partes implicadas, pero no a abandonar relaciones en las que no se recibe reciprocidad contractual.

La reciprocidad no contractual supone el reconocimiento de la interdependencia humana. Transciende el modelo dicotómico de las

⁶⁵⁶ Cfr. Card, C. (1990) *Caring and evil*. *Hypatia*. 5, 1, pág. 106.

⁶⁵⁷ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág.151.

sociedades democráticas actuales que oponen el contrato y la caridad; y que desarrollan políticas o bien escoradas en el contrato (intercambio contractual de cosas fungibles equivalentes que presupone la libertad e independencia entre los contratantes), o bien escoradas en la caridad (donativo unilateral, no recíproco en el que el receptor no tiene ningún derecho y el donante no tiene ninguna obligación moral). La reciprocidad no contractual ha sido defendida por cierto sector del feminismo para enfrentar las desigualdades sociales a través de políticas que reconocen la interdependencia entre países y personas; y así, buscar respuestas solidarias a las necesidades colectivas e individuales⁶⁵⁸.

3.4.2- ¿La ética del cuidado convierte a las personas en seres dependientes?

La ética del cuidado entiende la actuación moral como el impulso que nos lleva a desplazar la motivación hacia el bienestar de la otra persona. La motivación en la relación de cuidado se dirige hacia el otro, no como consecuencia de una serie de razonamientos abstractos, sino a causa de un cambio en el marco de referencia. Lo que provoca un salir de la propia manera de ver y sentir el mundo, para dirigir la propia acción en el sentido que el otro necesita y hacerlo sin esperar nada a cambio. Noddings reconoce que esta gratuidad moral aumenta potencialmente la vulnerabilidad de la persona que cuida; aunque añade que, al tiempo que aumenta la vulnerabilidad, también aumentan su fortaleza y esperanza⁶⁵⁹.

Este cambio en el marco de referencia relativo a la motivación ha suscitado numerosas desaprobaciones por considerarlo el causante de la dependencia de las mujeres. La ética del cuidado ha sido criticada por elevar a categoría moral aquello que provocaba la dependencia de la

⁶⁵⁸ “Lo que echamos de menos es un lenguaje público capaz de expresar ideas que escapen a estas oposiciones dicotómicas: especialmente ideas como solidaridad, reciprocidad no contractual e interdependencia, que son fundamentales para la construcción de una ciudadanía social humana”. Fraser, N. y Gordon, L. (1992) Contrato versus caridad: Una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social” *Isegoría*. 6, pág. 80.

⁶⁵⁹ Cfr. Noddings (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 33.

mitad de la población. Se le ha reclamado la necesidad de relativizar este tipo de motivación moral con elementos relacionados con la defensa de los propios derechos de la persona que cuida. En este sentido, Benhabid explica la necesidad de que cada persona sea el sujeto agente de su propia historia de vida, y que no sea una historia relatada desde las necesidades de otras personas. Propone construir la propia identidad integrando con éxito autonomía y solidaridad, mezclando adecuadamente justicia y cuidado. La justicia y la autonomía solas no pueden sostener ni alimentar el tejido narrativo con el que se construye la propia identidad personal, pero tampoco la sola solidaridad y el solo cuidado pueden hacerlo.

“When the store of a life can only be told from the standpoint of the individual, then such a self is a narcissist and a loner who may have attained autonomy without solidarity. A coherent sense of the self is attained with the successful integration of autonomy and solidarity, or with the right mix of justice and care. Justice and autonomy alone cannot sustain and nourish that web of narratives in which human beings’ sense of selfhood unfolds; but solidarity and care alone cannot raise the self to the level not only of being the subject but also the author of a coherent life-story”⁶⁶⁰.

En un sentido similar, Nussbaum, con la intención de poner sobre la mesa parte de las conquistas sociales que ha de suponer el liberalismo, llama la atención sobre la demanda de que las mujeres sean vistas como seres humanos con dignidad propia y no como señoras u objetos de nadie⁶⁶¹. A través de la historia del feminismo se ha vindicado que las mujeres, o cualquier persona que cuida de otras, no deberían vivir a expensas de las necesidades de otros ni desplazar su motivación hacia el bienestar de otras personas; porque es, de este modo, cómo se les ha negado su capacidad de ser sujeto de proyectos propios⁶⁶². Es decir, a las mujeres se

⁶⁶⁰ Cfr. Benhabib, S. (1994) *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics. Op. cit.* págs 198

⁶⁶¹ “It is always radical to make the demand to see and to be seen as human rather than as someone’s lord or someone’s subject. I believe it is best for women to embrace this vision and make this demand”. Cfr. Nussbaum, M. (1999) *Sex and social justice*. New York, Oxford University Press. pág. 80.

⁶⁶² La feminista clásica Simone de Beauvoir ya advertía de que las mujeres no eran las

les han impuesto proyectos proyectados por otros que las niegan como sujetos y que ni siquiera les permiten percibir su diseño como un proyecto del “otro”, sino como la forma canónica misma de lo que debe ser su inserción en la realidad⁶⁶³.

En definitiva, el trabajo del cuidado, histórica y tradicionalmente realizado por las mujeres, se ha desarrollado y desarrolla en unas condiciones que provocan dependencia⁶⁶⁴.

“Women’s self-conception, fulfilment, and happiness are often dependent on being important or even irreplaceable for others, hence will tend to make them want to “do things for others” regardless of whether they are really needed, or whether they are merely providing a service⁶⁶⁵. Furthermore, the social roles of “wife”, “mother”, “daughter”, and especially that of “housewife” include both care and services, and once women have adopted those roles, they will understand them as including both and encounter social pressure if they do not conform. Lastly, femininity is characterized by both care and services for others, by “being there for others”, and although it is easier to refuse to conform to the stereotype as far as services are concerned, the confusion nevertheless remains and may be deeply internalized. (...) The ethic of care –as interpreted by Noddings and discussed in the previous section –functioned as part of the circle of care and thus as an

dueñas de su proyecto de vida porque vivían en unas condiciones de existencia que las situaba como las otras, como seres dependientes y carentes de transcendencia. Ver Beauvoir, S. (2005) *El segundo sexo*. Madrid, Cátedra.

⁶⁶³ “En ese proyectar el proyecto del otro para ellas, el cual, justamente, las niega como proyecto y ni siquiera les permite percibir su diseño propiamente como un proyecto del “otro”, sino como la forma canónica misma de lo que debe ser su inserción en la realidad” Cfr. Amorós, C. (2006) Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al androcéntrismo, en *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid, Cátedra. pág. 350.

⁶⁶⁴ “Care is largely performed by women, it is mostly performed unpaid, and makes those who perform it, women, dependent on others, men.” Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. Pág. 137.

⁶⁶⁵ Bubeck diferencia entre servicio y cuidado. Un servicio sería aquello que nos ofrecen aunque los beneficiarios podamos satisfacer esa necesidad por nuestra cuenta. Un ejemplo de servicio sería la esposa que le hace la cena a su esposo. Ver. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 133

oppressive ideology further predisposing women towards caring whilst at the same time either blinding them to the fact that their care implied their exploitation or at least rendering them morally incapable of acting on that perception.”⁶⁶⁶

Card considera que la ética del cuidado y en concreto el “motivational displacement” que defiende Noddings perpetúa la dependencia de las mujeres. Argumenta que el tipo de actuaciones que Noddings eleva a categoría moral son en realidad habilidades que las mujeres y los esclavos han tenido que aprender para sobrevivir en situaciones de opresión y dominación. El recibir al otro, anticiparse a sus necesidades o comprender el mundo desde el punto de vista del otro no pueden convertirse en imperativos morales; sobretodo si, como en el caso de Noddings, no se valora a los individuos por ellos mismos.

“We can take up the perspectives of others out of sheer necessity for survival, the necessity to anticipate others’ needs in order to be a good servant or slave, for example Women learn well to do this with men, slaves have learned well to do it with masters. To be the valuers that ethical caring requires we need to preserve in ourselves, as well as value in others, a certain spiritual integrity. Otherwise, we risk becoming simply tools or extensions of others. With a capacity of “motivational displacement” receiving others into oneself –but lacking integrity as a self who chooses and rejects relationships, one is in danger of dissolving into a variety of personalities, changing one’s colors (or values) like a chameleon in changing environments. Women know this danger intimately, as does anyone whose personal safety has regularly depended upon how well they were able to “receive others into themselves”⁶⁶⁷.

Ante este panorama, en el que se considera el peligro de que la ética del cuidado cree situaciones de dependencia, explotación u abuso para las personas que ofrecen el cuidado, Bubeck propone construir una ética que incorpore consideraciones de justicia y entienda la ética del cuidado como

⁶⁶⁶ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 184.

⁶⁶⁷ Cfr. Card, C. (1990) *Caring and evil*. Op. cit. pág. 106-107.

moralidad pública⁶⁶⁸. Esta autora reconoce la necesidad de una ética del cuidado para la supervivencia de la humanidad y del planeta. Por eso, considera que es indispensable que las personas y las sociedades asuman los principios descriptivos de la ética del cuidado, al tiempo que se redistribuyen las cargas del cuidado de manera más equitativa. Para ello es necesario revalorizar el trabajo del cuidado e intervenir para que el Estado y las personas de todos los sexos y condiciones se comprometan con el cuidado⁶⁶⁹.

“Citizenship would be redefined to compromise care as much as, or even more importantly than, defence as every citizen’s obligation. The obligation would be men’s and women’s equally, and would be discharged by their contributing a certain share of their lifetime to what we might call a “caring service”. Such a universal caring service may be a better way of providing back-up care for private carers for a number of reasons: it makes care more visible; it gives care the central place and social recognition that has been denied it for so long; it is a “school for carers” for both men and women and may thus have an important role re-educating fighters into carers by fostering the skills and virtues of care in everybody; it abolishes the gendered division of labor and morality”⁶⁷⁰.

Bubeck defiende el cuidado como parte de las obligaciones civiles de los ciudadanos. Incluso propone la implantación de un servicio social obligatorio centrado en labores de cuidado para todos y todas los ciudadanos. Se trataría de un servicio análogo al antiguo servicio militar para los varones. Nosotros, como educadores, hacemos una propuesta similar: una educación para el cuidado por las relaciones personales, por uno mismo, por los objetos materiales, intelectuales y artísticos, y por la naturaleza. Una educación que entienda el valor y la práctica del cuidado como un asunto de ciudadanía; y como instrumento capaz de eliminar todo tipo de desigualdades y fomentar la convivencia pacífica entre los seres humanos, las naciones y el medioambiente.

⁶⁶⁸ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 243.

⁶⁶⁹ Cfr. Kittay, E. (1999) *Love’s labor: Essays on Women, equality, and dependency*. Op. cit. pág. 15.

⁶⁷⁰ Cfr. Bubeck, Diemut (2004) *Care, gender, and justice*. Op. cit. pág. 260.

3.5.- A modo de resumen

En este capítulo hemos tratado de observar críticamente las posibilidades y los problemas filosóficos que se le plantean a la ética del cuidado de Nel Noddings. Hemos analizado la ética del cuidado como orientación moral femenina y debatido si partir de esa premisa supone una postura esencialista. Al analizar las expectativas de lo que se considera la experiencia moral de la mujeres, nos hemos encontrado con el problema de la heteronomía y la parcialidad en la ética del cuidado. Lo que nos ha llevado a defender una noción de autonomía que incorpora el reconocimiento de la vulnerabilidad e interdependencia humana. Además, hemos reivindicado la imparcialidad como el razonamiento moral que incluye emociones y reflexiones críticas, y considera los intereses de todas las personas implicadas.

También nos hemos hecho eco del debate actual en el ámbito político y teórico del feminismo: entre quienes defienden la pertinencia de los valores universalistas de la ilustración y quienes buscan la configuración de la identidad femenina en un nuevo orden simbólico distinto al utilizado hasta ahora. Debate que nos ha llevado a plantear la necesidad de integrar la ética del cuidado y la ética de la justicia en la moral ciudadana; de forma que se reconozca el valor del cuidado y se distribuyan las cargas del mismo de manera justa. La moral ciudadana que defendemos nos obligaría a mantener relaciones en las que no existe reciprocidad contractual y abandonar relaciones dañinas para nuestro bienestar individual.

Como educadores, defendemos una educación ciudadana que entienda el valor y la práctica del cuidado como un asunto de ciudadanía; y como instrumento capaz de eliminar todo tipo de desigualdades y fomentar la convivencia pacífica entre los seres humanos, las naciones y el medioambiente.

Capítulo 4.- APORTACIONES DE NEL NODDINGS A LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

4.1.- Las relaciones de cuidado son relevantes para el aprendizaje

4.2.- Lo personal no debe omitirse en la educación de la ciudadanía

4.3.- La práctica del cuidado es una obligación ciudadana

4.4.- Es preciso dar valor curricular al valor y la práctica del cuidado

4.5.- A modo de resumen

Capítulo 4.- Aportaciones de Nel Noddings a la educación de la ciudadanía.

4.1.- Las relaciones de cuidado son relevantes para el aprendizaje

4.1.1.- El bienestar y el aprendizaje se ven afectados en situaciones contrarias al cuidado

Las personas nos desarrollamos en contextos afectivos y sociales que intervienen de manera decisiva en aquello que llegamos a ser. La existencia de relaciones y contextos afectivos crean la seguridad que los niños necesitan para desarrollar la autoestima, las habilidades sociales, las estrategias de autoprotección y el rendimiento escolar. En situaciones de negligencia o abuso, el desarrollo y el aprendizaje se ven afectados. No es lo mismo crecer en una u otra familia o aprender en una u otra escuela. Crecer en una familia que descuida a sus miembros, con negligencia parental o maltrato psicológico o físico, además de provocar sufrimiento, interrumpe el desarrollo de las capacidades de aprendizaje. Asistir a una escuela dónde el profesorado se desentiende del alumnado o dónde se sufre la intimidación y el abuso de los compañeros, crea malestar y obstaculiza los proceso de aprendizaje.

Existe evidencia empírica de que la situación familiar y escolar en la que los niños y las niñas viven influye en su bienestar y su aprendizaje. Es comúnmente reconocido que cuando el contexto familiar resulta disfuncional y se descuidan las necesidades de sus miembros tanto el aprendizaje como el bienestar se ven afectados. Un contexto afectivo y enriquecedor basado en la solicitud y la aceptación es uno de los predictores más fiables del futuro éxito personal y escolar.

“One of the few things we know with virtual certainty from educational research is that there is no single factor more important in a child's success than the home. Sometimes we locate this importance in the socioeconomic status of the home, sometimes in the educational status of the parents, sometimes in parental attitudes toward schooling, and sometimes in the methods parents use to educate their children. All are

important”⁶⁷¹

Recibir cuidado, por parte de otros significativos en el hogar o espacio de socialización primario, es decisivo para el bienestar de las personas y para sacar el mayor provecho posible a las capacidades de aprendizaje humanas⁶⁷². Las condiciones laborales de los padres, el acceso a los derechos de sanidad, vivienda y educación, el entorno de seguridad o criminalidad, las adicciones de algún miembro de la familia, las disfunciones en el ejercicio de la paternidad, la exposición a situaciones crónicas de violencia son variables que intervienen de forma decisiva en el desarrollo de un tipo u otro de relaciones familiares. El tipo de relaciones que existan en el hogar pueden ser o bien facilitadoras o bien dificultadoras del desarrollo individual de sus miembros. Si las necesidades afectivas de seguridad y protección no se cubren, las personas vemos afectada nuestra capacidad de aprendizaje y nuestro bienestar físico y emocional, porque nada es más importante, para la mayoría de nosotros, que los vínculos estables afectivos⁶⁷³. En definitiva, el clima afectivo del hogar y también de la escuela interviene en el éxito o fracaso escolar; es decir, las relaciones de cuidado facilitan el aprendizaje (y lo contrario, lo dificultan).

4.1.2.- El cuidado es imprescindible para la supervivencia física y psicológica

Las relaciones de cuidado son imprescindibles para la conservación de la propia identidad personal, es decir, el cuidado es necesario para la supervivencia física y psicológica de los seres humanos. Desde que nacemos, los seres humanos necesitamos de unos vínculos afectivos que nos unen a otras personas y al mundo, y además facilitan que satisfagamos nuestras necesidades de alimento, protección y aprendizaje social.

⁶⁷¹ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 289

⁶⁷² En situaciones de negligencia o abuso el desarrollo y el aprendizaje se ven afectados “Some home environments, in everything from the food supplied to intellectual stimulation, are more conducive to school success than others.” Cfr. Noddings, N. (2002 c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 89.

⁶⁷³ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 97

“La necesidad de afecto, de seguridad emocional, de protección es una necesidad primaria en función de su naturaleza. Ello quiere decir que su satisfacción es imprescindible para la supervivencia, física o psicológica, del ser humano y no puede ser sustituida o satisfecha por otro recurso disponible.”⁶⁷⁴

Las estrategias educativas basadas en el amor, la preocupación afectuosa y la aceptación favorecen aprendizajes básicos para la supervivencia y para entender quien soy yo y qué cosas son importantes para mí. Las relaciones de afecto y cuidado son las condiciones de posibilidad para el desarrollo de las competencias necesarias para construir la propia identidad personal y para implicarse en la adquisición de los aprendizajes que vayamos necesitando. Los seres humanos necesitamos de la interacción personal y afectiva con otros seres humanos para aprender y sobrevivir en el mundo.

“The growing child encounters not only bodies, objects, and places but also other selves. Indeed, no self at all could develop without such encounters, and other selves are certainly involved in the child's encounters with bodies and places”⁶⁷⁵.

El trabajo de amor solícito en la familia requiere de relaciones interpersonales donde los niños y las niñas sean escuchados y se de respuesta a sus intervenciones⁶⁷⁶. Así, a través de la respuesta recibida por parte de un otro significativo para ellos, que viene a significar un “estoy aquí”, se sienten seguros y capaces de ejercer cierto grado de control sobre sus vidas⁶⁷⁷.

“El afecto es imprescindible para la supervivencia de los seres humanos y una necesidad básica. En los primeros momentos de vida, el niño es muy dependiente afectivamente de su familia y, precisamente será en ella donde encuentre un gran campo de

⁶⁷⁴ Cfr. Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2006) El desarrollo de la vinculación afectiva en el contexto familiar. *Addenda. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Las emociones y la formación de la identidad humana”*. Universidad de Salamanca.

⁶⁷⁵ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág.176.

⁶⁷⁶ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 188

⁶⁷⁷ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 231.

identificación e interacción”⁶⁷⁸.

Ningún ser humano puede sobrevivir al nacimiento sin el cuidado y atención de otros, muchos morirían tempranamente, otros enfermarían severamente o se verían envueltos en accidentes serios. Ser cuidado no es sólo vital para la supervivencia en los bebés, la primera infancia o en periodos de enfermedad o vulnerabilidad, sino a través de toda nuestra vida. Incluso cuando no estamos en situación de dependencia, necesitamos de otros porque somos seres relacionales y emocionales, además de intelectuales y sociales. Los lazos afectivos que nos unen a los demás dan significado, calidez y alegría a nuestras vidas, y ser privados de ellos supone una injusticia. Incluso en los entornos laborales, las organizaciones políticas o los grupos voluntarios son necesarias las relaciones de cuidado, sin el apoyo de las cuales no podríamos desarrollarnos.

“Being cared for is not only a prerequisite for survival, it is also a prerequisite for human development. Relations of solidarity, care and love help to establish a basic sense of importance, value and belonging, a sense of being appreciated, wanted and cared about. They play a vital part in enabling people to lead successful lives, and are an expression of our fundamental interdependence. To deprive or deny someone the experience of care and love, or to be indifferent or inhibiting of their solidaristic acts, is to deprive them of one of the great “goods” of human existence”⁶⁷⁹.

4.1.3.- Las relaciones afectivas son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La creación de vínculos interpersonales como elemento que acontece al tiempo que lo hace el proceso de enseñanza-aprendizaje es una cuestión ampliamente desarrollada en la obra de Noddings. Las relaciones de

⁶⁷⁸ Cfr. García, R.; Pérez, C.; Escámez, J. (2009) *La educación ética en la familia*. Op. cit. pág. 29

⁶⁷⁹ Cfr. Lynch, K., Lions, M. & Cantillon, S. (2007) Breaking silence: educating citizens for love, care and solidarity. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 17, pp. 1-19. pág. 11.

confianza y cuidado con quienes aprenden consiguen que éstos se sientan reconocidos, y se conviertan en aliados del esfuerzo educativo⁶⁸⁰. Si se prioriza el afecto hacia las personas sobre cualquier otro asunto o conflicto que pueda aparecer, se consiguen las relaciones basadas en la amistad, la confianza, el cuidado y la apertura que facilitan el aprendizaje⁶⁸¹.

Noddings ofrece una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje que va más allá de la relación contractual en la que los educadores tienen el deber de implementar una serie de acciones técnicas. El proceso educativo es visto como un acontecimiento relacional en el que la persona que cuida o docente acepta y reconoce al discente, y éste recibe el cuidado y aprende; de forma que educador y educando se ven enriquecidos a través de la relación ética.

“Both carer and cared-for develop as human selves through interactions in which the response is treasured. The young child learns that she is valued and has some control over her own fate; she can summon the one who-is-there. The caregiver learns to appreciate a full range of human response”⁶⁸²

Allí donde acontece la educación se produce un encuentro no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad. El profesor se convierte en un mediador moral que facilita la construcción personal del alumno⁶⁸³:

“La relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso

⁶⁸⁰ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 133

⁶⁸¹ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 128

⁶⁸² Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 134

⁶⁸³ Cfr. Buxarrais, R. (2006) Por una ética de la compasión. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 18, pág. 219.

con el educando, es decir, hacerse cargo de él. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación ética que la define y constituye como tal acción educativa”⁶⁸⁴

La relación educativa en la escuela y también en la familia consiste, por tanto, en una “ayuda pedagógica”⁶⁸⁵. Se trata de una relación asimétrica dónde una parte mayoritariamente da, y la otra parte mayoritariamente recibe. La enseñanza (en el caso de la escuela) y la crianza (en el caso de la familia) es una actividad en la que se ofrece cuidado y se invita a que el niño o la niña reciba ese cuidado. Por eso, en el aprendizaje no se pueden desligar los aspectos cognitivos de los afectivos.

“Las personas “persensan”; es decir, perciben, piensan y sienten a la vez; hasta el punto de que su ámbito de actuación queda limitado por lo que “persensan”; siendo una de las funciones de la cultura, y también de la educación mantener dichas funciones unidas, para que a través de su mutua relación pueda tener coherencia la experiencia personal. Experiencia personal que se va conformando, no sólo de aspectos de carácter intelectual, sino también por aspectos de carácter emocional, en los cuales las expectativas, las percepciones, las valoraciones sobre uno mismo, los demás y las propias situaciones de interacción ejercen una influencia decisiva”⁶⁸⁶

Las relaciones educativas se alimentan de relatos y narraciones en las cuales las personas arraigadas en una historia personal y política cuentan lo que hacen y sienten en contextos relacionales de la vida

⁶⁸⁴ Cfr. Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*. N° 227, pp. 5-30. Pág. 5

⁶⁸⁵ Cfr. Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. (1991) La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema. *Bordón*. 43 (3). Pág. 267. “La expresión “ayuda pedagógica” supone reconocer el carácter específico de la relación educativa. En ésta el educando no es un mero receptor pasivo de propuestas, sino un agente activo que procesa y elabora significativamente información. Es ayuda porque quien finalmente dota de sentido a lo aprendido es el propio educando”

⁶⁸⁶ Cfr. Aznar, P. (1995) El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista española de pedagogía*. 200. pág. 61

cotidiana. Las relaciones educador-educando o madre-hijo son relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante⁶⁸⁷. La narración como forma de relación educativa y como elemento facilitador del aprendizaje tiene la capacidad de provocar respuestas afectivas y cognitivas en quienes aprenden. Noddings nos invita a hacer uso de las narraciones para experimentar un renovado entusiasmo por enseñar y aprender⁶⁸⁸.

4.2.- Lo personal no debe omitirse en la educación de la ciudadanía

4.2.1- Las teorías del contrato parten de una serie de asunciones que siguen operando

Desde directrices internacionales y nacionales se está poniendo énfasis en que la escuela eduque para la ciudadanía democrática⁶⁸⁹. Pero, el concepto de ciudadanía tiene en sí mismo una serie de legados que es preciso afrontar. Aunque la igualdad de género es uno de los actuales principios democráticos, el sistema educativo, sin ser consciente de ello, utiliza un modelo de ciudadanía democrática que excluye ciertos asuntos vinculados a lo tradicionalmente considerado femenino. La diferenciación jerárquica de valores sobre la que se construyó la teoría democrática está todavía afectando a las políticas y prácticas sociales (y también escolares). En otras palabras, existen ciertas asunciones que subyacen en las democracias actuales y producen ciertas formas de exclusión y de

⁶⁸⁷ Cfr. Escámez, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia, Secretariado de publicaciones Universidad de Murcia. pág. 188.

⁶⁸⁸ Cfr. Noddings, N (1996) *Stories and affect in teacher education*. Op. cit. pág. 444

⁶⁸⁹ La inclusión de la asignatura "Educación para la ciudadanía" es un asunto que crea mucha polémica. En el ámbito español es de destacar la fuerte reacción de un sector de la sociedad (vinculado a ciertos sectores de la iglesia católica) que se opone totalmente a que sus hijos sean expuestos en la escuela a ciertos valores y modos de vida posible que los padres consideran inadecuados. El debate, en nuestra opinión, radica en el enfoque y tipos de contenidos que se incluyan en la asignatura. El problema de fondo que subyace está relacionado con la separación de la esfera pública y privada: ¿puede la escuela entrometerse en lo que consideramos privado y propio de nuestras creencias religiosas, culturales o familiares? ¿Puede la escuela transmitir ciertos valores morales relativos a los ideales de vida buena?

relaciones entre los géneros. La tradición democrática limita y afecta negativamente a los colectivos que no encajan en la norma creada a la medida del varón occidental de clase media. Estas asunciones, que todavía persisten como legado de las teorías contractualistas democráticas, afectan a las vidas cotidianas de muchas personas y deben ser enfrentadas para transformarlas⁶⁹⁰.

Carole Pateman en 1988 publicó *El contrato sexual* en el cual defendió que el orden social que subyace en la democracia liberal incluye un pacto fraternal entre varones que legitima su derecho sobre las mujeres y el poder político. Este contrato social no sólo posibilitó a los varones el control político, sino que construyó la diferencia sexual como diferencia política que excluyó a las mujeres de la categoría de sujetos.

“En el proceso histórico que se acaba de describir (refiriéndose al proceso de creación de los Estados Nacionales) nada se ha dicho de la mujer. Este silencio no ha sido olvido, es el silencio al que la mujer ha estado sometida a lo largo de la historia. La ciudadanía hace referencia al espacio público, la mujer ha estado relegada al ámbito privado. La idea de ciudadanía, a lo largo de la historia, ha sido una idea excluyente”⁶⁹¹.

Las mujeres fueron excluidas de la concepción de sujetos racionales y autónomos que tendrían derecho a participar de la plena ciudadanía en las sociedades democráticas. El contrato sexual construyó la separación

⁶⁹⁰ “Political theorists base their inquiries on the assumption that their subject lies in the public world of the economy and state and that the private realm of domestic, familial and sexual relations lies outside their proper concerns. The classic social contract theorist were of crucial importance in the development of this view of political theory, not least because their arguments about the political meaning of sexual difference were an integral part of the emergence of the idea of a modern “civil” society that is divided into two contrasting spheres of social life. Contemporary theorist, however, do not examine the texts to see how the classic contract theorist constructed the two categories of public and private; rather, they now read the texts in the light of the structure of argument established in the texts themselves.” Cfr. Pateman, C. (1989) *The disorder of women* Polity Press, Cambridge. pág. 3

⁶⁹¹ Cfr. Peña, J.V. y Rodríguez, M.C. (2008) El currículum de educación para la ciudadanía: algunos problemas y tensiones. *Addenda. XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Educación y Ciudadanía”*. Las Palmas de Gran Canaria.

entre la esfera pública y la privada como continuum de una serie de dicotomías tales como racionalidad vs. afectividad, independencia vs. dependencia, mente vs. cuerpo, autosuficiencia vs. vulnerabilidad, libertad vs. necesidad⁶⁹². Las mujeres fueron vinculadas a los términos no valorados de estas dicotomías, y relegadas a la esfera privada y las obligaciones de cuidado en el hogar. De esta manera, las mujeres fueron además excluidas del ejercicio de los derechos y deberes de la ciudadanía pública por considerarlas irracionales, dependientes e íntimamente vinculadas con la naturaleza, lo corpóreo y lo físico.

“The “sexual contract” is established through, for example, the separation of public and private spheres. This separation is representative of the historical distinction between “male” and “female” as antagonistic universalizing categories. Women become symbols of emotion, natural feeling and caring for those related to them. Women *qua* women are not capable, it would seem, of the “objectivity” and principled behaviour that characterizes the soldier and the citizen”⁶⁹³

La noción contractualista de la democracia sitúa fuera de lo cívico todo aquello relacionado con lo femenino: la dependencia, la vulnerabilidad, la necesidad de cuidado, etc. La democracia contractualista parece querer olvidar ciertos valores y trabajos invisibles sin los cuales el propio sistema social no podría sobrevivir. De hecho, las necesidades de las personas dependientes sólo han saltado a la esfera pública cuando las mujeres han accedido al mercado laboral y se han problematizado las responsabilidades domésticas, que hasta entonces asumían las mujeres como amas de casa y cuidadoras de las personas dependientes, y las de las personas que desarrollan su trabajo fuera de casa. Por eso, en el ámbito educativo, hasta el momento, se han excluido del currículum

⁶⁹² “This contract creates a new order that is presented as divided into two spheres: civil society or the universal sphere of freedom, equality, individualism, reason, contract and impartial law –the realm of men or “individuals”; and the private world of particularity, natural subjection, ties of blood, emotion, love and sexual passion – the world of women, in which men also rule” Cfr. Pateman, C. (1989) *The disorder of women* Polity Press, Cambridge. pág. 43.

⁶⁹³ Cfr. Arnot, M. & Dillabough, J. (1999) Feminist politics and democratic values in education. *Curriculum Inquiry*. 29: 2. pp. 159-189. pág. 162

escolar no-femenino⁶⁹⁴ los conocimientos y valores relacionados con la aceptación de la interdependencia humana, la preparación para la vida familiar y doméstica, y el trabajo no retribuido del cuidado.

“Notice right at the start that public schools in liberal democracies pay very little attention to preparation for personal life. Most of our attention goes to preparation for higher forms of education, and thus for the world of paid work. We do give some lip service to preparation for civic life, but most of our attention in this area goes to national histories, voting rights, and the like. It is preparation for civic life writ large, not for, say, neighborhood life. Civic life, as interpreted in school, is not a domain in which many of us seek happiness. Happiness lies closer to home.”⁶⁹⁵

La educación para la ciudadanía se centra en temas relacionados con los derechos y deberes públicos, obviando la contribución indispensable del trabajo del cuidado en el hogar y de las formas de ayuda mutua entre vecinos y familiares. La educación para la ciudadanía, entendida al modo tradicional, obvia que el desarrollo de los ciudadanos es en buena parte fruto del trabajo del cuidado que se da por hecho y que reciben los ciudadanos en sus hogares o grupos cercanos. Se olvida que el trabajador asalariado puede participar en el mercado de trabajo y pagar sus impuestos porque hay alguien que limpia su ropa, cría a sus hijos, prepara su comida y limpia su casa. Por no hablar, de la indispensable necesidad de la propia reproducción de la vida llevada a cabo por las mujeres gestantes. Por eso, nosotros consideramos que no podemos excluir de lo cívico los valores y las prácticas relacionadas con el cuidado.

El valor y la práctica del cuidado ha de situarse en el marco político de la democracia para redefinir la noción de ciudadanía. El cuidado por la vulnerabilidad humana no puede separarse del conjunto de deberes de la ciudadanía. Si oscurecemos el hecho de la necesidad de cuidado que todos y todas tenemos, invisibilizamos las tareas que vienen haciendo las mujeres desde antiguo y favorecemos su opresión. Por eso, defendemos

⁶⁹⁴ La escolarización para las niñas sí incluía este tipo de consideraciones y contenidos educativos.

⁶⁹⁵ Cfr. Noddings, N. (2003b) *Happiness and education*. Op. cit. págs. 29-30.

la tesis de que el currículum escolar ha de transformarse para incluir los elementos de la ciudadanía hasta ahora invisibilizados:

“Many of us would like to transform the school curriculum into one that treats home and interpersonal relations as equal in importance to the subjects traditionally associated with success in the public world”⁶⁹⁶

Una nueva forma de entender lo cívico es necesaria. El desarrollo y el bienestar individual y colectivo de las sociedades democráticas precisa ir más allá de ciertas dicotomías e incluir los valores y las prácticas relacionadas con el cuidado. La escuela ha de transformarse para incluir epistemologías y valores relacionadas con lo personal, afectivo y doméstico.

4.2.2- Se dicotomizan las personalidades y se marginan ciertas características humanas

Las asunciones sobre la naturaleza humana, la concepción de ciudadanía y aquello que cuenta como trabajo y como contribución a la sociedad describen los grupos de personas que se consideran dentro de la norma. La realidad se ha polarizado en una serie de dicotomías que delimita a quienes se considera desviados de la norma y superfluos⁶⁹⁷. La norma se ha construido de manera formal según una imagen de individuo independiente, libre, asalariado y abstraído de necesidades materiales y emocionales.

“Normality is constructed as self-sufficiency or the ability to lead an

⁶⁹⁶ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 83.

⁶⁹⁷ Recordar a Simone de Beauvoir cuando expone que la realidad se distribuye en dos polos, dónde el polo masculino es el neutro. “Le rapport des deux sexes n’est pas celui de deux électricités, de deux pôles: l’homme représente à la fois le positif et le neutre au point qu’on dit en français “les hommes” pour désigner les êtres humains, le sens singulier du mot “vir” s’étant assimilé au sens general du mot “homo”. La femme apparaît comme le négatif si bien que toute détermination lui est imputée comme limitation, sans réciprocité” Cfr. Beauvoir, S. (1970) *Le deuxième sexe 1*. Paris, Gallimard. pág. 14-15.

independent life in economic, social and political respects. The self-sufficient individual is someone who has no need of care during his or her "normal social participation"⁶⁹⁸

La dependencia adquiere distintos matices según el registro desde el que la definamos: en lo económico consiste en la necesidad de otra persona o institución para sobrevivir; en lo socio-legal es la falta de una identidad legal separada, en lo político implica la sujeción a un poder legislador exterior; y en lo moral-psicológico es un rasgo de carácter individual que se identifica con la necesidad emocional excesiva. A partir del contrato sexual, todas estas connotaciones relativas a la dependencia se proyectaron sobre los otros no-ciudadanos (mujeres, negros, pobres, menores), para de este modo legitimar que el pacto fraternal era un pacto entre individuos independientes y libres. El rechazo y el miedo a la dependencia contribuyeron a crear el ideal de un individuo independiente, que se define como la norma.

"Fear of dependency, both explicit and implicit, posits an ideal, independent personality in contrast to which those considered dependent are deviant. This contrast bears traces of a sexual division of labor that assigns men primary responsibility as providers or breadwinners and women primary responsibility as caretakers and nurturers and then treats the derivative personality patterns as fundamental. It is as if male breadwinners absorbed into their personalities the independence associated with their ideologically interpreted economic role, whereas the persons of female nurturers became saturated with the dependency of those for whom they care"⁶⁹⁹

En lo moral, los rasgos relacionados con la dependencia se obvian en los individuos masculinos y se asigna para ellos una función que refuerza su sentido de independencia y participación en lo público: ellos proveen de recursos; mientras que en las mujeres se proyectan todos los elementos propios de la dependencia humana, y se les asigna la satisfacción de las

⁶⁹⁸ Cfr. Sevenhuijsen, S. (1998) *Citizenship and the ethics of care. Feminist considerations on justice, morality and politics*. London, Routledge. pág.130

⁶⁹⁹ Fraser, N. & Gordon, L. (1994) A genealogy of dependence. *Signs*. 19, 2, pág. 332.

necesidades de cuidado. De este modo, las personas dependientes y quienes cuidan de ellas, quedan fuera de lo cívico-público. Las teorías de la socialización de los roles de género explican cómo se reproducen dichas funciones y los rasgos asociados a ellas⁷⁰⁰.

La escuela no es ajena a la reproducción de los roles de género. La escuela transmite lo que Madeleine Arnot llamó “códigos de género”⁷⁰¹ para referirse a la organización social de la vida familiar y escolar en las que se intenta mantener en las nuevas generaciones ciertas definiciones sobre la masculinidad y la feminidad, al tiempo que se acepta como natural la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. De este modo, la escuela se convierte en instrumento de legitimación de destinos sociales desiguales para varones y mujeres. Los varones son educados para la vida laboral y las mujeres, para la vida familiar. De forma que el currículum masculino (que se presentará después como neutro y común para niños y niñas) no tiene en cuenta la preparación para el cuidado como esposos y padres.

“For government educationalists, the issue of a pupil’s destination after school was solved in the case of girls since it was assumed they would all marry and have children and that paid work was only a secondary concern for them. (...) The other side of the coin was that boys were only perceived as having one destination -waged work- so that schools were not investigated in terms of how far they contributed to the formation of fathers and husbands”⁷⁰²

⁷⁰⁰ “Las teorías del aprendizaje social señalan que los niños y las niñas aprenden modos apropiados de relacionarse con el mundo que les rodea a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción social basados en un sistema de recompensas y sanciones que refuerzan sus comportamientos. (...) A partir de este proceso interactivo, las niñas aprenden e internalizan actitudes y conductas tales como el cuidado y la ayuda a los demás, la expresividad, la generosidad, etc.; mientras que los niños adquieren y demuestran características tales como la agresión, la independencia o la competitividad”. Cfr. Rodríguez, M.C. Y Peña, J.V. (2005) La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 17, pág. 27

⁷⁰¹ Este concepto es fruto de la transferencia de la teoría de su director de tesis doctoral (1972) Basil Bernstein al tema del género.

⁷⁰² Cfr. Arnot, M (2002) *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London, Routledge. Op. cit. pág. 131.

A través del orden simbólico, la dependencia se vincula a la feminidad, y la independencia a la masculinidad, que se manifiesta en la autosuficiencia y control de uno mismo y los demás. La presión social y cultural, por adecuarse al modelo hegemónico de género, llega incluso a provocar actos violentos por parte de los varones⁷⁰³; y a tolerar el sufrimiento para mantener los vínculos afectivos por parte de las mujeres⁷⁰⁴. Hemos de reconocer que la cultura, además de hacer posible la supervivencia y el desenvolvimiento de nuestras capacidades, moldea y constriñe la expresión espontánea de la propia naturaleza humana a través de corsés como el de género, que actúan a pesar de ser contrarios a los intereses de supervivencia del ser humano.

“La cultura que garantiza la existencia humana puede esclavizar al hombre, ya que prescribe cuáles son las emociones que pueden expresarse, cuándo y cómo hacerlo; igualmente impone conocimientos, leyes y creencias. Si nuestras pautas de comportamiento son culturales, ¿qué es la libertad y la individualidad? Por un lado tenemos que la debilidad biológica es la condición de la cultura humana; pero, por otra parte, esta cultura tiende a fomentar una conducta uniforme, regulada y conformista donde toda expresión original queda anulada”⁷⁰⁵.

La cultura y los procesos de socialización⁷⁰⁶ que la producen y reproducen

⁷⁰³ La masculinidad hegemónica tiende a expresar su poder hegemónico de forma violenta. Vid Miedzian, M (1995) *Chicos son, hombres serán*. Madrid, horas y horas; y Lees, S. (2000) Sexuality and citizenship education, en Arnot, M. & Dillabough, J. *Challenging Democracy. International perspectives on gender, education and citizenship*. London, RoutledgeFalmer.

⁷⁰⁴ Noddings llamó la atención sobre la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico con respecto a los procesos de socialización en los propios grupo de pertenencia, y la necesidad de distanciarse de los procesos que instan a los varones a demostrar su “hombría” y a las mujeres a no abandonar relaciones abusivas. Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 99.

⁷⁰⁵ Cfr. Escámez, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia, Secretariado de publicaciones Universidad de Murcia. pág. 166.

⁷⁰⁶ Los procesos de socialización provocan que la expresión absolutamente original de la propia naturaleza humana no sea posible en el caso del ser humano. Su debilidad biológica le obliga a crear y hacer uso de la cultura para desarrollarse y sobrevivir. En el caso de nuestra cultura androcéntrica el ser humano masculino y femenino se desarrolla en un contexto cultural afectado por esta serie de dicotomías que polarizan

juegan un papel determinante no sólo en cómo se construyen las personalidades humanas, cómo se viven las emociones y de qué forma nos dirigimos en el mundo; sino también en lo que se considera desviado de la norma, aquello que cuenta como trabajo y/o contribución a la sociedad, y en aquello que se rechaza e invisibiliza. Estos condicionantes afectan al proceso de selección cultural que se lleva a cabo para definir el currículum escolar; y que son los responsables de que se considere que la educación no ha de entrometerse en lo considerado como privado y personal.

4.2.3.- Se considera que la educación no ha de entrometerse en lo privado y personal

Los sistemas educativos actuales tienen sus cimientos en la modernidad, consecuencia de lo cual perviven aún una serie de asunciones previas y propias de las concepciones del mundo con las que se construyeron. Sin embargo, muchas de esas asunciones resultan desadaptativas y carecen de coherencia con las realidades de hoy en día. En unas sociedades como las nuestras, en las que las transiciones entre el mundo privado y público son mucho más permeables para mujeres y varones, y en las que las mujeres tienen reconocida su ciudadanía, al menos a nivel formal, resulta necesario replantearse qué modelos educativos serían pertinentes y reconstruir aquellos elementos que no resulten adaptativos en el edificio del conocimiento de la Teoría de la educación. Creemos que Noddings puede ser una de las autoras que de algo de luz a la tarea de observar la práctica escolar y el paradigma desde el que ésta se construye para

las personalidades dependientes e independientes. Así, “la autonomía personal, la construcción de un sujeto capaz de decidir por sí mismo y de enfrentarse a la realidad desde sus intereses y deseos, es considerado como una característica estrictamente masculina; frente a ella, la característica femenina era precisamente la falta de autonomía, la subordinación, definida desde Rousseau como característica intrínseca de la construcción de la personalidad de las niñas” Cfr. Subirats, M. (2001) Los géneros y la imagen del futuro profesional. En Tomé, A. y Rambla, X. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Universidad Autónoma de Barcelona, Síntesis. Pág. 58. Por eso, reconocemos que las mujeres, aun cuando vivan en una democracia constitucional en la cual gozan de una igualdad formal, son en realidad ciudadanas de segunda clase. Cfr. Nussbaum, M. (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona, Herder. pág. 31.

ayudarnos a identificar las líneas y contenidos del saber escolar que resultan pertinentes:

“The basic curriculum now in schools was designed by males for male life -occupational success and political participation. The “curriculum” for home life was handled at home by women” (...) To argue effectively for an education that includes adequate preparation for domestic life and for forms of success not directly linked to the economic, we need a social theory that starts differently, is broader in its concerns, and attends more forthrightly to needs”⁷⁰⁷.

Noddings argumenta que el curriculum escolar fue diseñado por varones y para varones que habían de participar con éxito en la vida política y/o en el mercado de trabajo. Un currículum que seleccionó contenidos culturales relacionados con la realidad masculina y que dejó fuera lo relacionado con las experiencias consideradas femeninas: la vida en el hogar, los vínculos afectivos, la vulnerabilidad del ser humano, etc. Por eso, afirma que necesitamos de una teoría educativa que parta de asunciones más acordes con las realidades e ideales actuales.

En nuestros discursos actuales siguen existiendo una serie de asunciones sociales que focalizan la atención de la educación en el ciudadano público como sujeto independiente, autosuficiente, y productor en el mercado de trabajo. Estas asunciones, ya caducas, entran en conflicto con las demandas del mundo actual y colisionan creando falsos debates sobre qué asuntos son de incumbencia para la escuela y cuales debe obviar, qué es lo pertinente de ser enseñado en el ámbito público, y qué en el ámbito privado. Así, se crean polémicas sociales sobre qué contenidos han de incluirse en el currículum y hasta qué punto debe entrometerse la escuela en las elecciones personales, familiares o culturales.

Seleccionar el contenido cultural, que entrará en el currículum escolar, no es una tarea neutra y depende en gran medida de los fines a los que se pretenda servir. Si la escolarización se diseña con vistas a formar

⁷⁰⁷ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 83-84.

ciudadanos independientes que sean capaces de desempeñar un trabajo en el ámbito público, los contenidos y valores que se seleccionarán serán bien distintos a los que seleccionaríamos si lo que nos preocupa es el cuidado por la ciudadanía en sentido amplio. Si nos tomamos en serio la interdependencia humana y priorizamos una orientación moral enraizada en las responsabilidades de los ciudadanos y ciudadanas particulares, las formas en que entendemos la ciudadanía y construimos el currículum escolar se verán afectadas:

“No serious account is taken of the reality of dependency for all human beings, both in childhood and at times of illness and infirmity. The dependt citizen is left outside the frame in the rational economic actor (REA) model. The way the REA world is illustrated as a Hobbesian view of the world. The only interdependences are those that operate through competition for resources. The world of love, care and solidarity is left outside the global frame of economic and political understanding; it is a private world. What the REA model ignores is that a significant proportion of humanity is dependant for survival on the work of care of others at a given time, and every individual is at some time dependent”⁷⁰⁸.

La interdependencia, la necesidad de afecto y cuidado en todos los seres humanos han de provocar que nos replanteemos la concepción de ciudadanía. No podemos seguir creyéndonos ciudadanos sin necesidad del apoyo de otros, al estilo de los hongos hobbesianos. En consecuencia, la educación de la ciudadanía habrá de incluir una sensibilidad moral que descubra el cuidado como forma de ética existencial, como perspectiva moral, como modo de construir vínculos y como dimensión de la identidad personal y cultural. Un modelo educativo que no pretenda ocultar la vulnerabilidad humana, genera prácticas que se dejan afectar por el rostro del otro y que promueven la compasión:

“La compasión, promovida por este tipo de éticas, es moral. Nos descubre el poder de la relación con el más débil, las minorías, las personas dependientes. Reivindica la voz olvidada de muchas

⁷⁰⁸ Cfr. Lynch, K., Lions, M. & Cantillon, S. (2007) Breaking silence: educating citizens for love, care and solidarity. *International Studies in Sociology of Education*. 17, pág. 5.

mujeres para quienes el verdadero problema moral empieza por la valoración del vínculo de la compasión, el valor de dejarse compadecer. Asegurar las funciones vitales de un ser vulnerable - del recién nacido para la madre, del abuelo que no puede valerse por sí mismo-no puede ser impersonal o neutro afectivamente. Las mujeres nos encontramos inmersas en relaciones de ayuda que siempre son asimétricas. La ética del cuidado se olvida de las perspectivas de las relaciones simétricas y de justicia desde la equidad. Va más allá del respeto, la tolerancia, la igualdad, el derecho y constata que el conflicto se expresa en términos de responsabilidad.”⁷⁰⁹

En el imaginario social existen resistencias a enseñar en la escuela aquello relacionado con el cuidado, la dependencia, lo doméstico, lo femenino. Estos contenidos y valores no formaban parte del currículum escolar que la modernidad concibió para los varones; y aunque hoy resulten necesarios para el conjunto de la ciudadanía, no encuentran la acogida que se merecen. Además, se considera que introducir contenidos relacionados con pautas tan “privadas” como las relacionadas con la creación de vínculos emocionales, las creencias, valores y actitudes éticas, la paternidad, las costumbres y tareas domésticas son una intromisión innecesaria en las formas de hacer de las distintas familias e individuos; y que, en todo caso, son asuntos que han de aprenderse en el hogar.

“There has always been strong resistance in America to teaching home-related topics and skills in public schools. Indeed, one objection to some of progressive education's recommendations was its intrusive (and perhaps superfluous) attempts to teach everyday skills. Household skills, parenting, home nursing, and the like were not part of traditional male liberal education”⁷¹⁰

Sin embargo, nosotros sostenemos la idea de que es necesario asumir la interdependencia humana y posibilitar que varones y mujeres sean educados para una autonomía moral anclada en la solidaridad y la

⁷⁰⁹ Cfr. Buxarrais, R. (2006) Por una ética de la compasión. Op. cit., págs. 214- 215.

⁷¹⁰ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 292.

preocupación por el bienestar del otro. Por eso, es necesario incluir en la escuela contenidos educativos relacionados con una parte representativa de los distintos ámbitos de la vida: del hogar y la vida familiar, además del trabajo. Se trataría de dar otro enfoque a los planteamientos didácticos (como partir de los saberes prácticos aprendidos en el hogar para transferirlos a otros contextos o aplicar los aprendizajes al ámbito cotidiano) e incluir valores y contenidos curriculares significativos para la vida diaria en las familias (desde nociones de economía doméstica a habilidades para las relaciones interpersonales y autoconocimiento personal).

El valor y la práctica del cuidado han de incluirse en el vocabulario de la ciudadanía para democratizar los espacios públicos y privados. La paridad democrática necesita extenderse más allá de la representación electoral en porcentaje equilibrado de varones y mujeres, para introducirse en todos los ámbitos dónde nos desenvolvemos. El mercado de trabajo, la vida familiar, la sociedad civil y la escuela han de transformarse para incluir las experiencias y valores considerados tradicionalmente femeninos. La falsa dicotomía público/privado necesita ser cuestionada para proponer alternativas que enfatizen la necesidad de practicar los valores democráticos en todos y cada uno de los ámbitos de la vida. El amor y el cuidado han de dejar de ser valores antagónicos a la justicia y los derechos. Las viejas dicotomías han de transformarse⁷¹¹; y las prácticas, teorías y políticas educativas han de incluir en sus discursos el valor y la práctica del cuidado⁷¹².

⁷¹¹ Las teorías del contrato, entre otras dicotomías, también excindían el amor de la justicia: "Love and justice are antagonistic virtues; the demands of love and of family bonds are particularistic and so in direct conflict with justice which demands that private interest is subordinated to the public (universal) good" Cfr. Pateman, C. (1989) *The disorder of women* Polity Press, Cambridge. pág. 21.

⁷¹² A pesar de que actualmente a nivel formal se reconoce la necesidad de hacer efectiva la igualdad entre hombres y mujeres, el cuidado y el amor siguen sin ser elementos que se incluyan en nuestros textos legislativos: "En la Ley Orgánica 2/2006 de Educación la palabra amor no aparece ni una sola vez. Se habla de diversidad, de equidad, de calidad, de esfuerzo, de solidaridad, de responsabilidad, de tolerancia, de paz, de igualdad, de justicia, de no violencia, de respeto, de inclusión, de ciudadanía, de democracia, de convergencia, de flexibilidad, etc. Pero no de amor, ni de compasión, entendiendo por compasión la capacidad de sentir-con". Cfr. Valdivieso, S. (2006) Lectura de la experiencia del miedo: mujeres leyendo. *Teoría de la educación. Revista*

4.3.- La práctica del cuidado es una obligación ciudadana

4.3.1.- La democracia es un concepto dinámico

La democracia y los significados que le atribuimos son dinámicos; es decir, permiten el diálogo y la reelaboración para dar mejores respuestas a las realidades que vivimos y queremos vivir. La democracia no tiene porqué ser un concepto dado de una vez y para siempre, sino que sus características intrínsecas están muy vinculadas a la idea de proyecto en continua negociación. Desde nuestro punto de vista, la democracia supone un reto para los seres humanos y un significativo llamado a ser completado de la mejor manera posible por los hombres y las mujeres de cada momento histórico y cultural.

"A democracy is not given, nor it is even illustrated in the workings of a cadre of similarly educated elites all capable of discussing the Peloponnesian Wars, Picasso, and nuclear throw weights - thereby demonstrating their competence to govern. Democracy is not the outcome of a common set of words and customs. Rather, it is an achievement -one that depends on the desire to communicate and the goodwill to persist in collaborative inquiry"⁷¹³

La democracia es un logro social que ha de reconquistarse constantemente para adaptarse a las necesidades de la ciudadanía. Entendemos la democracia más como un proceso que como un resultado. Quizás uno de los elementos más relevantes de la democracia es la confrontación y deliberación entre las distintas posturas con el objetivo de crear unas condiciones de vida favorables para el bien común. Los procesos de negociación y reelaboración, a través de la participación ciudadana, suponen el verdadero reto de una sociedad civil activa y saludable.

"Democracy is not the outcome of a common set of words and customs. Rather, it is an achievement -one that depends on the desire to communicate and the goodwill to persist in collaborative

interuniversitaria. 18, pág. 198

⁷¹³ Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 164.

inquiry. Common language, customs, and values are the marks of achievement in the effort at building a democracy, not its prerequisites. To achieve a democracy we must try things out, evaluate them without prejudice, revise them if they are found wanting, and decide what to do next through a process of reasoned consensus or compromise in which the authority of expertise is consulted but not allowed to impose its view with no discussion of how, why, and on what grounds.”⁷¹⁴

Por eso, defendemos que la democracia ha de incluir un concepto mucho más amplio de ciudadanía del que plantearon los teóricos contractualistas⁷¹⁵. Un modelo de democracia que acepte y asuma la interdependencia humana, las emociones en las personas y la necesidad de vínculos interpersonales. En consecuencia, la educación de la ciudadanía no debería excluir contenidos y metodologías relacionadas con el mundo del hogar, la familia, la amistad... y el cuidado, en definitiva.

“El interés por el otro, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc., no han formado parte del equipaje de una persona educada”⁷¹⁶

El valor y la práctica del cuidado no han formado parte de los elementos de la educación de la ciudadanía. Por eso, Noddings se plantea en qué mundo viviríamos ahora si el cuidado se hubiera priorizado sobre otros valores, ¿habríamos destruido la biosfera como lo hemos hecho y hacemos?, ¿nos habríamos envuelto en guerras como las que hemos lidiado y lidiamos?, ¿hubiéramos provocado las injusticias estructurales que existen?, en definitiva, ¿toleraríamos la falta de aprecio por el bienestar del otro como lo hacemos?⁷¹⁷.

⁷¹⁴ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 164-165.

⁷¹⁵ Hemos de reconocer que ya en la modernidad se plantearon disidencias al modelo dominante que se acabó imponiendo. Condorcet, D’Alambert, Wollstonecraft, Stuart Mill, Olympe de Gauges son algunos de los personajes que han pasado a la historia como voces disonantes.

⁷¹⁶ Cfr. Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*. 227, pág. 7

⁷¹⁷ Noddings se plantea si nuestra realidad actual no sería diferente si la concepción griega de la democracia no hubiera gobernado: “Did their education produce a goodness

En esta línea de argumentación, nosotros recordamos la afirmación realizada por Simone de Beauvoir relativa a que en la horda primitiva se valoró, por encima del engendrar la vida (actividad propia de las mujeres), el arriesgar la vida en la guerra y la caza (actividad que realizaban los varones)⁷¹⁸. En aquel momento histórico, los varones en sus expediciones guerreras y de cacería hacían alarde de su supremacía matando y poniendo en juego su propia vida, demostrando así que la vida no era el valor supremo. Pero hoy en día la realidad que vivimos es bien distinta y, por eso, nosotros planteamos si no tendría más sentido, en nuestras sociedades actuales, invertir el orden de la afirmación beauvoireana (se valora más al sexo que mata que al que engendra la vida) y dar así más valor al cuidado por la vida.

4.3.2.- El alumnado necesita ser cuidado y proyectar su cuidado hacia el mundo

Las personas necesitamos no sólo ser cuidadas y atendidas por las personas significativas para nosotros, sino también proyectar el cuidado hacia el mundo, las demás personas y nosotros mismos. Las personas

we really want to replicate, or has its acquisition merely been the defining mark of those who claimed themselves to be the best? If a different sort of education had been offered, might our best have been a more compassionate, more generous, more open, less judgmental, less acquisitive, and wiser set of persons?" Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 164.

Nosotros creemos que el ser humano (de ambos sexos) es susceptible de cometer actos inmorales; y –aunque las mujeres tienen una tasa de delincuencia más baja que los varones (cuya causa suele atribuirse a su mayor empatía con los sentimientos de otras personas)–, no nos atreveríamos a afirmar que si los valores considerados femeninos se priorizaran, se cometerían menos actos violentos o de destrucción de la vida de otras personas y la naturaleza.

⁷¹⁸ Cfr. Beauvoir, S. (1970) *Le deuxième sexe 1*. Paris, Gallimard. pág. 84 : “Le guerrier pour augmenter le prestige de la horde, du clan auquel il appartient, met en jeu sa propre vie. Et par là il prouve avec éclat que ce n'est pas la vie qui est pour l'homme la valeur suprême mais qu'elle doit servir des fins plus importantes qu'elle-même. La pire malédiction qui pèse sur la femme c'est qu'elle est exclue de ces expéditions guerrières; ce n'est pas en donnant la vie, c'est en risquant sa vie que l'homme s'élève au-dessus de l'animal; c'est pourquoi dans l'humanité la supériorité est accordée non au sexe qui engendre mais à celui qui tue. Nous tenons ici la chef de tout le mystère”.

necesitamos dar sentido a lo que nos rodea y a nuestra propia vida a través de la realización de la propia existencia. El ser humano es un ser en proyecto, que se define existiendo, lanzándose hacia unos fines y poniendo unos medios para alcanzarlos. El ser humano es un ser en proyecto que realiza su esencia existiendo⁷¹⁹.

Conviene diferenciar entre lo que se entiende por cuidado cuando hablamos de la división sexual del trabajo y del razonamiento moral (que expone la relación entre el trabajo del cuidado y las expectativas sociales sobre qué es lo propio de las mujeres), y cuando hablamos del cuidado en sentido ontológico, como sentido de referencia del ser humano en el mundo que se preocupa y ocupa de sí mismo, los demás y de la naturaleza. Esta última acepción es la que utiliza Noddings principalmente; aunque también hace uso de las conclusiones llevadas a cabo por las y los teóricos del cuidado que analizan el cuidado como parte de la división sexual del trabajo y del razonamiento moral para llamar la atención de que lo personal, lo doméstico, lo familiar y lo comunitario también forman parte de lo humano.

El cuidado, entendido en sentido ontológico, posee una acepción muy amplia y nos permite tratar casi cualquier cosa como parte de nuestro proyecto en el mundo⁷²⁰. Noddings entiende el cuidado en sentido ontológico, al modo como lo concibió Heidegger⁷²¹. El cuidado, concebido

⁷¹⁹ Notese el origen existencialista de estas afirmaciones. El existencialismo como corriente filosófica, que se desarrolla a partir de 1927, con la publicación de *El ser y el tiempo* de Heidegger. Aunque Heidegger no aceptaba para sí el nombre de existencialista, pues afirmaba que su filosofía se orientaba al problema del ser, no a la cuestión de la existencia humana. El existencialismo apoya su teoría sobre la convicción de que el ser humano es un sujeto libre que tiene la responsabilidad de elegir, a través de sus actos, entre unas posibilidades dadas. La filosofía existencialista describe una actitud que se basa en la responsabilidad individual de dar sentido a la propia vida.

⁷²⁰ Creemos que la ausencia de clarificación en este tema es la que ha llevado a malinterpretar el pensamiento de Noddings, sobretudo en relación a que su teoría presenta como antagónica a las nociones de justicia u otros valores tradicionalmente definidos como masculinos, o que mantiene una postura esencialista con respecto a lo femenino.

⁷²¹ "We must consider Heidegger's deepest sense of care. As human beings, we care what happens to us. We wonder whether there is life after death, whether there is a deity who cares about us, whether we are loved by those we love, whether we belong anywhere; we wonder what we will become, who we are, how much control we have over

en toda su amplitud, consiste en un modo de existencia que se hace posible por la relación del sujeto con el mundo. El sujeto establece relaciones con el mundo a través del trato con él, en el que está inmerso, a través de la ocupación y preocupación por uno/a mismo/a, las demás personas, los animales, las plantas, el entorno físico, los objetos y las ideas. Es decir, nos ocupa y preocupa lo que nos ocurre a nosotros y al mundo en el que vivimos, porque a nadie nos trae sin cuidado aquello que nos afecta.

Si consideramos el cuidado en sentido ontológico, entenderemos que es, desde la propia identidad personal, que cada persona evalúa aquello que merece su atención y cuidado. En consecuencia, cabe esperar que el alumnado cuide, se ocupe y preocupe de aquellos asuntos que se le presentan como interesantes o necesarios para la propia existencia y la de los demás. El alumnado piensa, siente y hace desde su propia identidad personal, que integra su capacidad de individuación y su vínculo con la comunidad familiar, política y humana.

Noddings considera que todas las personas necesitan: primero, aprender a recibir el cuidado de los demás, y después a darlo; segundo, un currículum adaptado a sus capacidades e intereses y que le muestre modos de vida respetables y satisfactorios; y, tercero, oportunidades de tener éxito en algo considerado valioso por quienes les enseñan y cuidan⁷²². Es decir, el alumnado necesita tanto ser cuidado por un profesorado que se interese y le devuelva una imagen positiva y realista de sí mismos y sus desempeños, como proyectar su cuidado hacia el mundo, a través de acciones significativas y valiosas para ellos y ellas, los demás y el medio ambiente.

Se trata de formar ciudadanos y ciudadanas que participen y se impliquen en la vida civil a través del cuidado en todas las esferas de la vida humana. “Defendemos que el desarrollo o autorrealización personal, el crecimiento de las capacidades individuales, no se produce sin la referencia a la comunidad familiar, a la comunidad política y a la comunidad humana”⁷²³.

our own fate” Cfr. Noddings, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 20

⁷²² Cfr. Noddings, N. (1992 a) *The challenge to care in schools*. Op. cit. pág. 31

⁷²³ Cfr. Escámez, J.; García, R.; Pérez, C.; (2009) Individuo y comunidad. Un problema no resuelto. En Ibáñez Martín (2009) *Educación, conocimiento y cultura*. Madrid, Dykinson.

Por eso, es necesario plantear una educación que vaya más allá de las dicotomías trabajo vs. familia, público vs privado, razón vs. emociones, masculino vs femenino, etc. La escuela no debe reforzar la oposición dicotómica entre la vida laboral y la vida familiar, y debe tener presente que el ejercicio de la ciudadanía compromete a lo público y a lo personal:

“The dichotomy of family and work and its ideological underpinning in concepts of gender difference has not yet been shifted in the rhetoric of either state educational planners or radical sociologist. What is needed is to see in what ways families and schools construct a particular relationship between future work and family life and how this relationship is mediated by youth today”⁷²⁴.

La educación debe preparar a la ciudadanía para la vida, para el cuidado entendido en sentido ontológico. La educación no se debe limitar a preparar futuros trabajadores asalariados que participan como ciudadanos, consumidores y productores en el sector monetario. Noddings defiende que la inclusión de la tradición del cuidado realizado por las mujeres permitiría que los niños y las niñas aprendieran el valor y la práctica del cuidado en entornos de relaciones interpersonales íntimas, además de prepararse para el desempeño del trabajo remunerado⁷²⁵.

“Education is not just preparation for economic life and citizenship. It is, as Dewey insisted, life itself. But even as preparation, it encompasses far more than getting a well-paid job. Ideally, it is preparation for caring for family life, child-raising, neighbourliness, aesthetic appreciation, moral sensitivity, environmental wisdom, religious or spiritual intelligence, and a host of other aspects of full life”⁷²⁶.

Lo que los niños y las niñas necesitan para su vida diaria como miembros de distintos grupos, no suele aparecer en las disciplinas estandarizadas

pág. 81

⁷²⁴ Cfr. Arnot, M (2002) *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London, Routledge. Op. cit. pág. 142.

⁷²⁵ Cfr. Noddings, N. (2001b) The care tradition: Beyond “Add women and stir”. Op. cit. pág. 33-34.

⁷²⁶ Cfr. Noddings, N. (1999) Care, justice, and equity Op. cit. pág. 14.

de la educación tradicional. Por eso, Noddings defiende que la educación debería organizarse en torno a centros de cuidado, que debería conectar las competencias de aprender con la vida cotidiana y el crecimiento personal de cada persona. Propone una alternativa que responde al auténtico sentido educativo de ayudar al educando y cuidar de su crecimiento moral, intelectual, físico y emocional. Todos los seres humanos necesitan ser cuidados, y necesita también proyectar su cuidado hacia el mundo. Para ello, propone un currículum que se toma en serio que el alumnado necesitan un currículo amplio y estrechamente conectado con el corazón existencial de la vida y con sus propios intereses⁷²⁷. La planificación curricular considera que el cuidado, entendido en sentido amplio, es un auténtico centro de interés para el ser humano.

4.3.3.- El cuidado es un bien público

El cuidado, entendido en sentido ontológico, implica la doble dimensión del cuidado como valor y práctica que se implica en la atención a las necesidades de las personas como seres vulnerables e interdependientes, y del cuidado como acción de proyectar la propia existencia. Así, el cuidado se plantea como el conjunto de actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público; y la educación para el cuidado como el desarrollo de competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, laboral, comunitaria, pública, doméstica, recreativa, espiritual, etc

En este sentido, Noddings plantea que las personas necesitamos de la educación sobretodo para nuestra vida privada, esto es, para nosotros mismos, nuestras familias y nuestra ilustración como ciudadanos⁷²⁸. Por eso, insiste que en todas las asignaturas se incluyan referencias a la vida privada y que se añada una asignatura con entidad propia sobre la paternidad y la vida en el hogar:

⁷²⁷ Cfr. Noddings, N. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 177

⁷²⁸ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 298.

“Just as we properly as now what a given course may contribute to important competencies in reading, writing, speaking, the exercise of citizenship, the use of technology, appreciation of the arts, and occupational preparation, we should ask what it may contribute to a full personal life and, especially, to parenting and home life. In addition, a continuing course (every year of secondary school) in home and parenting would be useful. This course would treat more intensively and systematically the topics central to family life and would include sex education, pregnancy, birth, motherhood and fatherhood, child development, home design and aesthetics, the care of nonhuman living things, nutrition, meal planning and cooking, care of those with special needs (including the elderly), home repair and safety, budgeting and consumer knowledge, moral education, exercise and recreation”⁷²⁹

Una asignatura que trate los temas relacionados con la paternidad y la vida familiar permitiría tanto la institucionalización, en el seno de las comunidades más inmediatas y primarias, de ciertos valores que hacen el mundo más habitable, como el aprendizaje de ciertas competencias necesarias para el desempeño doméstico. Si estas habilidades no se aprenden en la escuela, se ven forzadas a aprenderse de manera informal y en base a expectativas que están atravesadas por estereotipos de género. Es importante tomarse en serio las competencias relacionadas con la paternidad y la vida familiar, y convertirlas en objeto de enseñanza escolar. Temas como la prevención de accidentes en el hogar, la economía doméstica, la reparación de pequeños electrodomésticos, las habilidades para el bienestar familiar, el desarrollo infantil, el cuidado de personas dependientes, la educación ética en la familia, la educación sexual, la nutrición y preparación de alimentos, la necesidad de ejercicio y de ocio satisfactorio son pertinentes de ser incluidos en el currículum escolar. Desde nuestro punto de vista, estos contenidos podrán incluirse en la asignatura “Educación para la Ciudadanía”.

Es comúnmente aceptado que las familias pueden ser o bien espacios enriquecedores y posibilitadores de aprendizaje de valores, o bien

⁷²⁹ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 297.

espacios disfuncionales en los cuales se pone en peligro el bienestar cognitivo, emocional y físico de sus miembros. Las familias, con toda la heterogeneidad que existen entre unas y otras, son un espacio de convivencia en el que las personas aprendemos modos de ver, interpretar, actuar, sentir y conocer. En las familias se aprenden no sólo modos de resolver problemas, sino sobretodo modos de construir la propia narrativa sobre una misma y el mundo. Por eso, afirmamos que las familias pueden o no ser educadoras del sentido de ciudadanía:

“Las familias pueden fomentar el egoísmo, la individualidad, el desencanto por la participación o, por el contrario, pueden preocuparse por desarrollar la autonomía o libertad, el respeto a las reglas, la tolerancia, la aceptación de la diversidad, la responsabilidad social y moral, la participación en la mejora de la sociedad, la búsqueda y el trabajo por el bien común. Si las familias adoptan esta segunda perspectiva podremos afirmar que son, sin duda, educadoras del sentido de ciudadanía”⁷³⁰

El apoyo emocional y material que recibimos en la familia juega un papel vital en la capacidad de la ciudadanía para funcionar en la vida social y personal, además de para aprender en ella. En este sentido, defendemos que el desarrollo de las competencias éticas y formativas para la paternidad y la vida en el hogar son una obligación de la ciudadanía. El hacerse cargo de la supervivencia y el bienestar de “lo otro” vulnerable es un bien público. La responsabilidad ética, como preocupación comprometida con el cuidado de quienes necesitan de nuestras acciones para garantizar su existencia, es un deber de la ciudadanía.

“La persona es responsable de aquello que está en el campo de acción de su poder; de tal manera que la responsabilidad de cada uno está en proporción al poder que tiene. Cuando el mundo de “lo otro”, las personas o la naturaleza, depende de mi acción para su existencia, o para una existencia digna, entonces la conciencia de mi poder tendría que generar el sentimiento vivo del deber de mi acción para garantizar tal existencia y dignidad. A esa especie de

⁷³⁰ Cfr. García, R.; Pérez, C.; Escámez, J. (2009) *La educación ética en la familia*. Op. cit. Pág. 43-44.

responsabilidad viva por “lo otro”, y del sentimiento que la acompaña, es a lo que se llama responsabilidad ética: el cuidado, reconocido como deber, por otro ser que, dada su vulnerabilidad, se convierte en preocupación comprometida. La responsabilidad primaria, y más radical, es la que tenemos por las personas debido a su vulnerabilidad. El niño o la niña recién nacidos son los seres más indefensos entre los vivos y necesitan ser cuidados durante un periodo de tiempo más largo⁷³¹

Si nos tomamos en serio el cuidado como responsabilidad ciudadana e integramos el valor y la práctica del cuidado en el concepto de la democracia, nos vemos obligados a desarrollar una iniciativa doble: buscar epistemologías morales que se adapten a estas premisas, e implementar intervenciones educativas que hagan efectiva nuestra declaración de intenciones. Es necesario tanto utilizar formas de construcción del conocimiento que vayan más allá de las dicotomías que dividen la realidad humana en dos mundos irreconciliables, como poner en marcha iniciativas de educación de la ciudadanía que incluyan valores y experiencias relativas al cuidado.

La educación debe rediseñarse para afrontar el reto que supone desarrollar en el alumnado una postura crítica frente al pensamiento dicotómico y estereotipado por razones de género, e incluir el reconocimiento de la interdependencia y los vínculos emocionales como parte de la vida humana y de la identidad moral. Así, la educación para la ciudadanía debe incluir contenidos curriculares que enseñen el valor y la práctica del cuidado como bien público, y contribuyan a que estos se distribuyan de forma equitativa. Se trata, por tanto, de educar a la ciudadanía para la paridad en lo referente a la provisión de cuidados (“caregiver parity” en terminología de Nancy Fraser):

“Imagine a social World in which citizens’ lives integrate wage earning, caregiving, community activism, political participation, and involvement in the associational life of civil society –while also leaving time for some fun. This world is not likely to come into being

⁷³¹ Cfr. García, R.; Pérez, C.; Escámez, J. (2009) *La educación ética en la familia*. Op. cit. Pág. 109.

in the immediate future, but it is the only imaginable postindustrial world that promises true gender equity. And unless we are guided by this vision now, we will never get any closer to achieving it”⁷³²

La equidad entre varones y mujeres sólo se conseguirá si se aplican los principios democráticos hasta sus últimas consecuencias y en todos los aspectos de la vida humana: el mundo laboral, las organizaciones políticas, el activismo comunitario, las actividades de ocio, la paternidad y la vida en el hogar. La ciudadanía no puede desentenderse del trabajo del cuidado, ya que incluye una serie de actividades y valores vitales para la supervivencia y el bienestar humanos. El cuidado ha de ser incluido en el marco de la política democrática para plantear cuestiones como quienes se hacen cargo de atender a las necesidades de “lo otro” vulnerable, quienes tienen acceso al cuidado o a quienes les es negado, qué tipos de relaciones se establecen entre quien cuida y quien recibe el cuidado, si los modos en que la sociedad opera facilita o frustra que las necesidades humanas sean satisfechas, etc. Así, el cuidado dejará de sentirse como una cuestión privada que los individuos han de procurarse, normalmente en las espaldas de las mujeres, y se convertirá en un asunto de responsabilidad ciudadana.

4.4.- Es preciso dar valor curricular al valor y la práctica del cuidado

4.4.1.- La dimensión ética de la ciudadanía

La democracia, además de una forma de organización política, es un modo no impositivo de ser y relacionarse las personas y los grupos sociales. A nivel ético, entendemos que solamente podrá existir una democracia auténtica en la medida en que la ciudadanía desarrolle las competencias necesarias para ser gestores éticos de la misma. Noddings reconoce a Dewey como uno de los autores fundantes de su pensamiento, y toma de éste su forma de entender la democracia en educación. Para Dewey la democracia es más una forma de vida

⁷³² Cfr. Fraser, N. (1997) *Justice interruptus; critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York, Routledge. pág. 62.

compartida, que un mero modelo de gobierno; y, por eso, la educación juega un papel muy importante como medio para alcanzar la forma de vida democrática:

“Dewey's advocacy of an education dedicated to “democratic progress”, by which he meant the increasing ascendancy of a certain kind of culture that included but extended far beyond the political institutions of democracy.”⁷³³

Nuestro interés por la educación moral y su implantación en ámbitos pedagógicos como la institución escolar, está vinculado a la necesidad de apreciar y profundizar la vida en democracia y las posibilidades que ésta ofrece, tanto en sus versiones político-institucionales como en sus manifestaciones interpersonales⁷³⁴. Así, defendemos la educación moral como forma de que los alumnos y las alumnas construyan formas de pensar y actuar de acuerdo a los valores democráticos:

“Viviendo en una sociedad, por lo menos formalmente, democrática, opinamos que la educación moral es una garantía para la profundización en las formas de vida democrática; y más aun, es una exigencia para ese vivir democrático”⁷³⁵

Entendemos que la ciudadanía ha de educarse éticamente no sólo para su participación en la vida pública, sino también en la vida familiar y doméstica. Aunque en las economías neoliberales se esté manejando una noción de ciudadano como trabajador desligado de responsabilidades del cuidado, libre para jugar en el mercado y dirigir su propia promoción profesional, afirmamos la necesidad de incorporar a la dimensión ética de la ciudadanía lo relacionado con el cuidado en la esfera privada. Es decir, defendemos una dimensión ética de la ciudadanía que alcance todos los ámbitos de la vida personal, profesional, familiar, espiritual y recreativa del ser humano. Apostamos por una democracia que no se restrinja al

⁷³³ Cfr. Callan, E. (1997) *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford, Oxford University Press. pág. 80-81.

⁷³⁴ Cfr. Martínez, M. (1995) La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista iberoamericana de educación*. N° 7. pág. 31

⁷³⁵ Cfr. Escámez, J y García, R. (1992) La educación moral como exigencia democrática. En *Cuestiones actuales sobre educación*. pág.529.

ámbito de lo público; y una escuela que no esté limitada a la preparación para la vida laboral:

“The neglect of education for emotional work, particularly education for the love, care and solidarity work arises therefore from the fact that the model citizen at the heart of liberal education is defined essentially as a rational citizen and a public persona; it is a person who is being prepared for economic, political and cultural life in the public sphere but not for a relational life as an interdependent, caring and other-centred human being.”⁷³⁶

La educación ha de preparar, además de para otros menesteres, para la participación ética en la vida personal⁷³⁷. La noción ontológica del cuidado, que utiliza Noddings, resulta muy pertinente para la educación de la ciudadanía. De manera que el valor y la práctica del cuidado, como forma de ética existencial, se aplica al trabajo remunerado, a las responsabilidades familiares y domésticas, a las actividades de ocio y a las relaciones interpersonales. Se trata de una noción de cuidado ontológica y amplia que hace posible que la educación para la ciudadanía no reproduzca falsas dicotomías ya caducas. De forma que la escuela abandone parte de los legados de las teorías contractualistas que la situaron como agencia para preparar a las nuevas generaciones de varones para el desempeño laboral y la participación libre de ataduras en el ámbito público:

“Adults in a liberal democracy are supposed to be free to pursue their private lives in any way they chose, provided that their choices do not preclude similar choices by others. The fierce protection of privacy in home and family life is part of this legacy of separation. Schools are to concern themselves with preparation for public life; homes (and religious institutions, if a head of family chooses to belong) should control and direct preparation for private life. Of course, this was hypocritical right from the start,

⁷³⁶ Cfr. Lynch et al (2007a) Breaking the silence: educating citizens for love, care and solidarity *International Studies in Sociology of Education*, 17. pág. 2

⁷³⁷ Cfr. Noddings, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 84.

because all female schools did prepare girls for home life"⁷³⁸

Así, entendemos la educación para el cuidado como un proceso optimizador que facilita al ser humano la trascendencia; es decir, la capacidad de proyectar otros mundos posibles. Contrariamente a lo que se suele argumentar, defendemos que el cuidado, dentro y fuera de las relaciones familiares, es una actividad susceptible de elevar al ser humano por encima de lo dado y desarrollar la propia autoconciencia para dirigirse hacia el mundo, relacionarse con las cosas y otros seres existentes. La práctica del cuidado, como ética existencial, permite separarse de las cosas y poner en tela de juicio a nosotros mismos y al mundo que nos rodea; de forma que, al interrogarnos a nosotros mismos, abrimos la posibilidad de no ser lo que somos y ser aquello que proyectamos de nuevo. El cuidado, así entendido, dota de sentido a nuestras vidas particulares, nos da razones para actuar de uno u otro modo y permite que nuestra existencia pueda ser cambiada o renovada porque no está predeterminada.

Los ciudadanos y las ciudadanas estamos vinculados a una realidad social y a otras personas. Y nuestra libertad para elegir aquello que queremos ser, hacer y conocer está mediada por la interdependencia que nos caracteriza como seres humanos. Necesitamos a los otros, necesitamos que nos reconozcan, necesitamos que los otros den significados a nuestras acciones y a nuestros proyectos. En otras palabras, la libertad humana no es absoluta, sino precaria, finita y contingente. Así, la existencialista feminista Simone de Beauvoir afirma que, aunque los seres humanos somos individuos con libertades propias y separadas de los otros, necesitamos de los demás y de su reconocimiento:

“Voici donc ma situation en face d’autrui: les hommes sont libres, et je suis jeté dans le monde parmi ces libertés étrangères. J’ai besoin d’elles, car une fois que j’ai dépassé mes propres buts, mes actes retomberaient sur-mêmes inertes, inutiles, s’ils n’étaient emportés par de nouveaux projets vers un nouvel avenir. Un homme qui survivrait seul sur terre à un cataclysme universel devrait s’efforcer, tel Ézéchiél, de ressusciter l’humanité, ou il

⁷³⁸ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Happiness and education*. Op. cit. pág. 31.

n´aurait plus qu´à mourir”⁷³⁹.

Los seres humanos estamos lanzados en un mundo de libertades extrañas a las nuestras, pero necesarias para que nuestra propia existencia no se vuelva inerte o inútil. El ser humano aislado de los demás no puede sobrevivir, pues es un ser que se proyecta hacia los demás para dar significado a su existencia. Por eso, Beauvoir afirma que una persona que sobreviviera sola sobre la tierra a un cataclismo universal, debería esforzarse, como Ezequiel, en resucitar a la humanidad, o no le quedaría sino morir:

El existencialismo defiende que actuar moralmente es actuar asumiendo la propia libertad. Lo que hace a un acto bueno no está determinado previamente, sino que acontece cuando el acto es realizado desde y para la libertad⁷⁴⁰. El fin moral es la libertad, la cual tiene una doble dimensión: la libertad para conmigo y la libertad para con los demás. La libertad para conmigo supone enfrentarme a mi propia libertad; y la libertad para con los demás implica que no podemos eludir nuestra responsabilidad para con los demás. Actuar desde y para la libertad no es otra cosa que hacer posible con mis proyectos la libertad propia y ajena: “Se vouloir libre, c’est aussi vouloir les autres libres”⁷⁴¹

“La dimensión proyectiva nos sitúa en una perspectiva centrada en la optimización humana como motor de crecimiento y de autonomía personal. Permite a la persona progresar en la capacidad de generar patrones propios basados en criterios personales, de crear orden en el medio, de dotar de significación a la información que le rodea y, en definitiva, de ser protagonista y factor fundamental de su propio desarrollo y optimización. Esta dimensión está relacionada con la creación y manifestación de formas propias de pensar, de organizar y de resolver las situaciones problemáticas, y de manifestarse de forma creativa en

⁷³⁹ Cfr. Beauvoir, S. (1971) *Pyrrhus et Cinéas* Paris, Gallimard. pág. 110.

⁷⁴⁰ “La decisión n´est inscrite. Quoi que je choisisse, je suis infidèle à ma volonté profonde de respecter la vie humaine, et pourtant je suis obligée de choisir et aucune réalité extérieure à moi-même ne m´indique mon choix” Cfr. Beauvoir, S. (1963) *L´Existentialisme et la sagesse des nations*. Paris, Nagel. pág. 87.

⁷⁴¹ Cfr. Beauvoir, S. (1964) *Pour une morale de l´ambigüité*. Paris, Gallimard. pág. 104.

un medio complejo.”⁷⁴²

La educación, como acción optimizadora, ha de hacer posible la formulación y desarrollo de proyectos orientados al logro de la felicidad auténtica, que está basada en la búsqueda y el cultivo de la solidaridad⁷⁴³. Noddings defiende que desarrollo moral conduce a la felicidad. Tradicionalmente, los varones han buscado su desarrollo individual en el ámbito laboral, mientras las mujeres lo han hecho en el hogar y las relaciones personales con la familia y amigos. Nosotros entendemos que el desarrollo ético de las capacidades humanas, que permiten la trascendencia, se alcanza a través del desempeño de los propios talentos y la satisfacción de intereses individuales en nuestras vidas laborales, familiares, personales, comunitarias y recreativas. Es decir, la felicidad se puede encontrar en la vida ocupacional y en la vida personal⁷⁴⁴.

La escuela deberá, por tanto, incluir contenidos curriculares que permitan a los ciudadanos y las ciudadanas encontrar la felicidad en todos los ámbitos de la vida. Defendemos una educación para la ciudadanía radicalmente ajena a las dicotomías sexistas y que de valor curricular a los aspectos de la vida humana relativos a la necesidad de crear y mantener vínculos emocionales.

4.4.2.- Transformar el currículum para dar valor a la realización personal ligada al cuidado

El currículum escolar, sin ser consciente de ello, utiliza un modelo de democracia que resulta caduco y excluye ciertos asuntos vinculados a lo tradicionalmente considerado femenino. La realidad se ha organizado en torno a una serie de dicotomías en las que solo a uno de los extremos se considera dentro del ideal normativo. En base a esa serie de dualismos, la norma que define quien es ciudadano posee un profundo sesgo de género, clase, etnia y condición biológica. En consecuencia, no reconoce

⁷⁴² Cfr. Martínez, M. (1995) La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. Op. cit. pág. 20

⁷⁴³ Cfr. Martínez, M. (1995) La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. Op. cit. pág. 29

⁷⁴⁴ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Happiness and education* Op. cit. pág. 35.

las situaciones, las experiencias ni los valores relacionados con los vínculos emocionales, la vulnerabilidad humana, o el trabajo del cuidado.

“The abstract notion of the individual citizen cannot easily recognise pluralism –the differences between men and women in terms of life situations and experiences and the differences between women and between men in terms of ethnicity and social class and in relation to unequal distributions of power. Yet recognition of the particular circumstances which have shaped women’s lives and the contributions they have made to the development of society is central to the achievement of gender justice”⁷⁴⁵

Como explica la teoría del contrato sexual de Pateman, existen una serie de presupuestos previos que definen la diferencia sexual como diferencia política. De forma que todo aquello relacionado con lo femenino, corpóreo, hogareño, afectivo, etc queda fuera de la norma que define lo propio de la ciudadanía. A las mujeres no se les reconoce como sujetos políticos y ciudadanas, sino como madres o esposas; y las experiencias y valores femeninos definen aquello que no forma parte de lo cívico.

“On central importance to Pateman's analysis is the separation and opposition of the categories *natural* and *civil*. By positioning the family (and, by association, women) within the natural world, the private and the female are both represented as outside civil society. Classifications of private/public, natural/civil and female/male, therefore, become the means by which men acquire legitimate power over women. Ascribed natural differences between men and women (in terms of their distinctive capacities and attributes) allow women to be incorporated into citizenship *as women*, but not on the same terms as men”.⁷⁴⁶

Las experiencias y valores relacionados con la reproducción de la vida y el

⁷⁴⁵ Cfr, Arnot, M. (2006) Freedom’s children: A gender perspective on the education of the learner-citizen. *Review of education*. 52. págs. 81-82

⁷⁴⁶ Cfr. Arnot, M.; Araújo, H.; Deliyanni, K.; Ivinson, G. (2000) Changing femininity, changing concepts of citizenship in public and private spheres. *The European journal of women’s studies*. 7. pág. 152.

mantenimiento del bienestar físico y emocional de los individuos y de los grupos no son considerados asuntos de ciudadanía. En contraposición, lo que aparentemente es valioso y es reconocido son las contribuciones de los ciudadanos relacionadas con la participación económica relacionado con el trabajo productivo. Las expectativas culturales para las mujeres, por sus condiciones biológicas y sociales, están relacionadas con lo reproductivo; mientras que en el caso de los varones están relacionadas con lo productivo. Así, las expectativas culturales sobre la masculinidad y la femineidad se dicotomizan y las agencias educativas tienden a educar a las niñas para buscar su felicidad en ser madres y amas de casa, y a los niños para buscarla en el logro individual y el éxito material⁷⁴⁷.

“Maleness and femaleness are two terms, maybe just language that decorates anatomy. But, male and female are terms that function as magnetic poles, gathering habits, gestures and dreams around them through the millennia. The two terms, male and female, organize the practices, prohibitions and promises through which we live our lives”⁷⁴⁸

Es decir, la socialización de niños y niñas está atravesada por expectativas sociales que dicotomizan formas de ser, sentir, actuar y presentarse ante los demás. Actualmente, muchas jóvenes están orientando sus estudios y sus vidas profesionales a aquello que es públicamente valorado: el trabajo productivo retribuido. La escuela ha preparado a quienes acudían a ella, varones y mujeres, para un modelo de ciudadano que se desenvuelve en el mundo laboral, busca contraprestaciones económicas a su trabajo, y consume bienes y servicios de mercado. En consecuencia, cada vez es más común que las mujeres y los varones estén dispuestos a realizarse en la esfera productiva, no así en la reproductiva. La desvalorización cívica y escolar de las experiencias relacionadas con lo reproductivo, el mantenimiento del bienestar individual y grupal en el

⁷⁴⁷ “Girls are taught at an early age that their future means becoming mothers and housewives, and they are expected to plan their futures in accordance with this fact. Boys of whatever class are, on the other hand, pushed towards a belief in individual achievement, self-interest and material success” Cfr. Arnot, M. (2002) *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. Op. cit. pág.134

⁷⁴⁸ Cfr. Grumet, M. & Stone, L. (2000) Feminism and currículo: getting our act together. *Journal of curriculum studies*. 32, 2. pág. 191.

ámbito doméstico, han provocado que el alumnado no esté preparado para ello ni lo considere digno de ser estimado por ellos y ellas⁷⁴⁹.

Por eso, hoy se empieza a llamar la atención sobre la importancia de las experiencias y valores relacionadas con lo reproductivo y la práctica del cuidado en el hogar. Se empieza a tomar conciencia de la contribución económica y social del trabajo considerado femenino para el mantenimiento y el bienestar de la ciudadanía. El cuidado en el ámbito privado comienza a considerarse un bien público. En consecuencia, la educación para la ciudadanía debería incluirlo como responsabilidad cívica:

“The absence or marginalisation of the private sphere from definitions of citizenship is a particularly important aspect of this marginalisation of gender concerns. The failure of citizenship education to engage with the private sphere –“the affective domain”- is linked to deeper notions about the rationality of citizenship and the irrelevance of personal/emotional relationships from civic discourse. This in turn results in the failure to value “the caring ethos” and maternal values found in the private and familial sphere which might have provided alternative models of citizenship education and civic virtues”⁷⁵⁰

La ética del cuidado y los valores asociados hasta ahora a la feminidad son pertinentes de incluirse en la noción de ciudadanía. Los falsos

⁷⁴⁹ “When the liberal democratic social orders were premised on what Carol Pateman called a “civic brotherhood”, women were subordinated on the grounds of their intellectual, moral, emotional and biological inferiority. In the twenty-first century, women are likely to assert their right to full (not partial or absent) political and economic power. They may no longer be content to service the economy, the state and men, and need massive added incentives to become the wives, mothers, nurses and teachers of the new generation. (...) Schools and families will be challenged to find new positive masculine identities in private and public life and new purposes for male education. In this context, feminist theorists have argued for the importance of teaching a caring ethic as the basis for a more humanistic and equal society.” Cfr. Arnot, M. (2000) Gender relations and schooling in the new century: conflicts and challenges. *Compare*. 30, 3. pág. 299.

⁷⁵⁰ Cfr. Arnot, M. (2006) Freedom’s children: A gender perspective on the education of the learner-citizen. *Review of education*. 52. pág 82.

debates privado vs público, reproductivo vs productivo, afectivo vs racional, familia vs trabajo, etc ya no resultan funcionales a la ciudadanía. Por eso, reclamamos la necesidad de que el currículum escolar se adecue a la nueva situación y se transforme. Noddings vindica la creación de un currículum ajeno a las dicotomías sexistas y que afronte la necesidad de dar respuesta a las necesidades humanas relativas a la búsqueda de un sentido existencial, la formación para la paternidad, la protección del medio ambiente o la convivencia pacífica. Consideramos que su propuesta curricular y pedagógica basada en la ética del cuidado supone un reto para el modelo masculino de ciudadanía y de educación. Así se expresa nuestra autora:

“I would question the whole organization of curriculum and teaching. Where do we address the great existential questions. How should I live? Is there meaning in life? What does it mean to be good? To be happy? Where do we address the issues traditionally associated with women: What does it mean to make a home? What constitutes good parenting? What do we owe to elderly parents? To other people's children? And where do we address issues that are particularly pressing in our present condition: How can we achieve and maintain peace? What violence and cruelty are we (and I) capable of? How can we restore and preserve our natural environment? What do we develop a satisfying spirituality without succumbing to dogma or superstition? What is happiness, and how might one find it?⁷⁵¹”

La escolarización de la ciudadanía no debe restringirse a su preparación como ciudadanos económicos o trabajadores asalariados. Si verdaderamente queremos educar ciudadanos y ciudadanas que participen en beneficio del bien común hemos de proveerles de una educación que no descuide la dimensión ética en la esfera de lo personal, familiar o doméstica. La ética del cuidado defendida por Noddings puede aportarnos elementos interesantes para transformar el modelo escolar:

Consideramos que para impulsar un cambio de creencias y actitudes que reorganice tiempos, espacios y normas en relación a lo que se define

⁷⁵¹ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Happiness and education* Op. cit. pág. 235-236.

como propio de la ciudadanía, de la feminidad y de la masculinidad, no basta con apelar a que en los hogares se efectúe la corresponsabilidad, sino que la escuela misma ha de evaluar sus propias prácticas y contenidos. La democratización de los espacios que hasta ahora se han considerado privados es un requisito indispensable para alcanzar sociedades a la altura de la dignidad humana. Para conseguirlo no basta con instar a que las familias distribuyan las responsabilidades de forma más equitativa, sino que la escuela misma, al igual que el resto de instituciones sociales, ha de hacer uso de la capacidad crítica y ha de evaluar el profundo androcentrismo de sus prácticas. La escuela no puede echar balones fuera:

“El sexismo y todos los fenómenos que lo acompañan, el androcentrismo, los géneros como elementos limitadores de las posibilidades de acción individuales, la exaltación de la violencia, el menosprecio de la vida y de quienes cuidan de ella, están siendo devastadores para nuestra sociedad. (...) Pero ya no estamos en el tiempo de la resignación, sino en otro tiempo, (...) de plantar la semilla de un nuevo modo de actuar, que fructificará o no, pero que tal vez se convierta en la base de una forma de ser indispensable para las mujeres y hombres que vivirán dentro de un siglo y habrán olvidado que, alguna vez, hubo personas de primera y de segunda categoría porque nacieran hombres o mujeres”⁷⁵².

En otras palabras, la escuela ha de transformar su currículum para demostrar al alumnado que no existen ciudadanos de primera y ciudadanas de segunda, y que el cuidado de la vida es un bien público y una responsabilidad ciudadana. La escuela ha de ser crítica consigo misma y asumir que rompe con los valores auténticamente democráticos cuando reproduce las dicotomías que arrancan de las propias asunciones de la teoría contractual democrática. Es decir, hemos de ser conscientes de que las dicotomías sexistas impregnan todas las concepciones y prácticas sociales; no es algo que esté fuera, o debajo o al lado o encima de las cosas, sino que forma parte de ellas. Es parte integrante y profunda de la noción de ciudadanía, de nuestro lenguaje, nuestros

⁷⁵² Cfr. Subirats, m y Tomé, A. (2007) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Op. cit., págs. 9-10.

hábitos, nuestra cultura, y también de nuestros currícula escolares.

“Así pues en aras a la consideración igualitaria del género, en relación con los contenidos, se puede empezar por incorporar la visión de la vida de las mujeres, sus experiencias y necesidades a la hora de fijarlos, de manera que se considere la función económica del trabajo doméstico, se plantee su necesidad, y su importancia para la calidad de vida y su realización por parte de todos los que conviven, se revalorice el cuidado de los hijos y su relación con los hombres, se integre la existencia de las mujeres como coautoras del proceso histórico”⁷⁵³.

Por eso, afirmamos la necesidad de que la escuela trate de ofrecer un modelo alternativo que muestre interés por los valores del cuidado, la solicitud, el compartir y el amar. Es decisivo que la escuela, por un lado, de valor curricular a las experiencias y valores tradicionalmente relacionados con las mujeres y el ámbito de lo reproductivo; y por otro lado, mantenga una postura crítica ante sus prácticas y tenga una actitud vigilante para evaluar:

“Si ésta (refiriéndose a la escuela) enfatiza, por ejemplo, el mundo laboral y público (considerado masculino) sobre el doméstico y privado (considerado femenino), el trabajo retribuido (ejercido mayoritariamente por los hombres) sobre el voluntario y “del amor” (realizado por las mujeres), la producción sobre la salud y el bienestar, la racionalidad sobre la emotividad, la competitividad sobre la cooperación, los deportes competitivos (el fútbol, el baloncesto, el jockey, etc) sobre los juegos (las gomas, la rayuela, etc.), la rapidez sobre la reflexividad, la palabra sobre el silencio, etc.”⁷⁵⁴

Los aprendizajes que se ofrecen en la escuela, como preparación para la

⁷⁵³ Buxarrais, R. (2008) La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad de género en educación. en Aznar, P y Cánovas, P. *Educación, género y políticas de igualdad*. Valencia: Servei de publicacions de la universitat de València. pág. 108.

⁷⁵⁴ Cfr. Subirats, m y Tomé, A. (2007) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Op. cit.. págs. 53.

vida adulta, han de dejar de estar relacionados con la competición en la esfera productiva. La escuela ha de educar para el cuidado de la vida, entendido en sentido amplio; de forma que ofrezca una educación que posibilite a varones y mujeres disponer de las competencias necesarias para buscar la felicidad y el desempeño ético en su vida personal, profesional, familiar, comunitaria, espiritual y recreativa.

“Es necesario que los profesores y profesoras, pero también la Administración y los agentes sociales, promuevan un cambio de mentalidad que suponga aceptar formas de realización personal dignas y no ligadas de forma exclusiva al trabajo productivo”⁷⁵⁵

4.4.3.- Por una educación que valore y practique el cuidado por la vida

Defendemos un modelo educativo que cuente con el cuidado como forma ética existencial de ser y estar en el mundo. Consideramos que la orientación de los sistemas escolares tiende a ser la de capacitar a las nuevas generaciones para incorporarse a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía. No se presta la suficiente atención a la educación para la vida personal, familiar y ética; ni se toman en serio las necesidades de afecto y cuidado que todos los seres humanos tenemos.

Se admita o no tendemos a trabajar a partir de una serie de preconcepciones basadas en la idea de un ciudadano económico que opera en el ámbito de lo público:

“Human beings are ethical, committed and emotional, as well as economic, political and cultural; there are sets of values that govern people's actions in everyday life that are central to how people live and define themselves. [...] because humans beings live in affective relational realities, they have emotional ties and bonds that compel them to act as moral agents, to act “other wise” rather than “self wise”. And one of the defining struggles in the lay normative world

⁷⁵⁵ Cfr. Pérez, C. y Llopis, A. (2003) El profesor ante la educación en valores y actitudes en el actual sistema educativo. *Bordón*. 55 (4). pág. 551.

is the struggle over how to balance concerns and commitment to others with personal and career self-interests”⁷⁵⁶.

Pero los ciudadanos y las ciudadanas conocemos y actuamos a través de nuestra propia identidad personal que es, además de cultural y biológica, afectiva. Los vínculos afectivos con los demás provocan que nuestras acciones puedan estar motivadas por el imperativo ético que surge ante las necesidades de los demás, más que por el ideal normativo que define qué es lo justo. El enfoque de la ética del cuidado hace especial énfasis en la interdependencia, la comprensión y el aprecio por la inevitable heteronomía, y el aprendizaje del cuidado⁷⁵⁷. Nuestros valores, creencias y preferencias atraviesan las estructuras afectivas de cada ser humano; y estos asuntos, que están en el corazón de la existencia humana, son centrales en los procesos escolares. Así, se expresa Noddings:

“The school, ideally, is a setting in which values, belief, and opinions can be examined both critically and appreciatively. It is absurd to suppose that we are educating when we ignore those matters that lie at the very heart of human existence.”⁷⁵⁸

La dimensión afectiva del ser humano es central en los procesos de aprendizaje y de interacción proyectiva con el mundo. Las respuestas cognitivas y acciones que da el ser humano, al interactuar con el entorno y otros seres humanos, son en buena parte producto de sus propias emociones; o dicho en otras palabras: las actitudes y valores (como predisposiciones afectivas hacia un objeto dado) son predictoras del comportamiento. Los vínculos afectivos tienen un papel decisivo en nuestro desempeño en los entornos escolares, familiares, laborales y comunitarios que no deberíamos ignorar. Por eso, planteamos que la escuela ha de tomarse en serio la dimensión afectiva del ser humano y ofrecer una pedagogía que cuente con el vocabulario del amor:

⁷⁵⁶ Cfr. Lynch, K. (2007) Love labour as a distinct and non-commodifiable form of care labour. *The sociological review*. 55:3. pág. 555

⁷⁵⁷ “An approach that puts a realistic emphasis on interdependence, on understanding and appreciating an inevitable heteronomy, and on learning to care” Cfr. Noddings, N. (2002 b) *Starting at home. Caring and social policy*. Op. cit. pág. 229

⁷⁵⁸ Cfr. Noddings, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Op. cit. pág. 184

“El amor nos da seguridad, nos ayuda a crecer sin miedo. Para poder avanzar hacia una educación que orbite también alrededor del amor y de la compasión necesitamos profesionales que asuman estas perspectivas. Si no cambian las mentalidades y los corazones de aquellos y aquellas que tienen que facilitar los procesos de aprendizaje integral, no cambiarán las prácticas. (...) Para ser un buen docente se requiere además de las competencias tradiciones basadas en el saber y el hacer, las basadas en el sentir pues su responsabilidad es facilitar, promover y conseguir el desarrollo máximo de todas las potencialidades de que dispongan sus alumnos y alumnas”⁷⁵⁹.

La realización y desarrollo de la identidad personal, desde la perspectiva ética, exige el compromiso con aquello a lo que dedicamos nuestra atención, ya sea el servicio profesional a los usuarios o la dedicación a la crianza de nuestro hijos. Por eso, la educación para la ciudadanía debe prestar atención al desarrollo de las capacidades relacionadas con el cuidado por la vida también en el ámbito de lo privado. Entendemos que el cuidado en el ámbito privado es un asunto político, ya que interesa al conjunto de la ciudadanía; puesto que afecta a la natalidad, a la atención de enfermos y ancianos, a la continuidad de la familia y a tantos otros aspectos de la vida social no resueltos más que por el trabajo y el servicio voluntario y gratuito de muchas mujeres⁷⁶⁰.

Noddings defiende que la escuela no puede ignorar los asuntos relacionados con la necesidad del cuidado en el ámbito familiar y doméstico. La práctica del cuidado en el ámbito de lo privado no es sólo para mujeres. Tanto los niños como las niñas han de aprender a practicar el cuidado hacia los otros, y por eso el sistema educativo debe transformar el currículum para incluir aspectos relacionados con la corresponsabilidad, la paternidad, el mantenimiento del bienestar en las relaciones interpersonales. La ciudadanía no puede ignorar la vulnerabilidad del ser humano y ha de posibilitar el compromiso ético

⁷⁵⁹ Valdivieso, S. (2006) Lectura de la experiencia del miedo: mujeres leyendo. Op. cit. pág. 198.

⁷⁶⁰ Las personas que se responsabilizan del cuidado en el ámbito informal son en un 83,6 % mujeres. Vid. Estudio: *Cuidados a personas dependientes prestados por mujeres: valoración económica*. (2008). Instituto de la Mujer.

hacia uno mismo, los demás y la naturaleza tanto en el ámbito público como en el privado.

“En la sociedad actual, urge la búsqueda del equilibrio entre el proceso de realización personal y el compromiso o responsabilidad con la familia, la comunidad política, la comunidad humana y la naturaleza. Con toda la fuerza de argumentación que hemos podido, en esta ponencia se defiende que la realización o desarrollo personal, desde la perspectiva ética, exige tal compromiso. La formación de competencias para ello es un reto para el conocimiento y la práctica de la educación”⁷⁶¹

Para Noddings, el principal fin de la educación debe ser producir personas competentes, que cuidan, que son cariñosas, y a las que es fácil amar⁷⁶². Nuestra autora afirma que una educación digna de llamarse así ha de tener como meta la ayuda para que los estudiantes se desarrollen como personas, para que sean ciudadanos considerados, para que sean padres competentes, para que sean amigos fieles, para que sean trabajadores hábiles, para que sean vecinos generosos y para que sean aprendices a lo largo de la vida⁷⁶³. Para ello es necesario que las escuelas estén legitimadas para dedicar tiempo a que su alumnado explore las cuestiones fundamentales de la vida humana; y que la escuela enseñe la práctica del cuidado en lo personal, lo interpersonal, lo técnico, lo cultural, lo espiritual y de relación con la naturaleza y otros seres vivos⁷⁶⁴.

⁷⁶¹ Cfr. Escámez, J.; García, R.; Pérez, C.; (2009) Individuo y comunidad. Un problema no resuelto. En Ibáñez Martín, J.A. (2009) *Educación, conocimiento y cultura*. Madrid, Dykinson. pág. 95.

⁷⁶² “The aim of education should be to produce competent, caring, loving, and lovable people” Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 99.

⁷⁶³ Cfr. Noddings, N. (2006b) Educational leaders as caring teachers. Op. cit. Pág. 339. “An education worthy of its name will help its students to develop as persons, to be thoughtful citizens, competent parents, faithful friends, capable workers, generous neighbors and lifelong learners”.

⁷⁶⁴ Cfr. Noddings, N. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág.100 .

4.5.- A modo de resumen

El estudio minucioso de la obra de Nel Noddings, nos ha llevado a reflexionar a cerca de la educación y el aprendizaje moral; de manera que construimos, con elementos de la autora y de otros autores que nos interesan, un cuerpo de aportaciones a la teoría de la educación que consideramos pertinentes de ser analizadas:

El sistema educativo, sin ser consciente de ello, utiliza un modelo de ciudadanía democrática que excluye ciertos asuntos vinculados a lo tradicionalmente considerado femenino. De manera que, a las estrategias educativas basadas en el cuidado, no se les reconoce su capacidad para favorecer el aprendizaje. El cuidado, entendido en sentido ontológico, implica la doble dimensión del cuidado como valor y práctica que se implica en la atención a las necesidades de las personas como seres vulnerables e interdependientes, y del cuidado como acción de proyectar la propia existencia. Así, el cuidado se plantea como el conjunto de actividades que contribuyen al bien público; y la educación para el cuidado como el desarrollo de competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, doméstica, laboral, comunitaria, espiritual y recreativa.

La educación para la ciudadanía debe prestar atención al desarrollo de las capacidades relacionadas con el cuidado por la vida también en el ámbito de lo privado. El cuidado por la vulnerabilidad humana no puede separarse del conjunto de deberes de la ciudadanía. Si oscurecemos el hecho de la necesidad de cuidado, que todos y todas tenemos, invisibilizamos las tareas que vienen haciendo las mujeres desde antiguo y favorecemos su opresión. Por eso, defendemos la tesis de que el currículum escolar ha de transformarse para incluir los elementos de la ciudadanía hasta ahora no visibles.

CONCLUSIONES

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

- 1.- Los sentimientos como fuente de la ética
- 2.- Existen ciertos valores con pretensión de universalidad
- 3.- La reciprocidad no es necesaria en otras éticas basadas en el amor

Conclusiones.

A nadie nos trae sin cuidado aquello que nos ocupa y preocupa. El cuidado tiene que ver con la existencia profunda del ser humano, e incluye lo llevado a cabo en contextos domésticos, familiares o comunitarios. Noddings da valor a las experiencias y valores cotidianos considerados femeninos, que se incorporan a lo considerado relevante para el género humano.

La ética del cuidado no define la acción moral como aquella que se rige por la propia autonomía o capacidad de autolegislación; sino como aquella que da respuesta a las necesidades expresadas por los otros. La acción moral surge de dos tipos de sentimientos: el sentimiento espontáneo de cuidar a quien queremos, y el sentimiento ético que se origina en la memoria de aquellas situaciones en las que hemos dado o recibido cuidado. El ideal ético provoca la aparición del imperativo moral para dar respuesta a las necesidades del otro.

Noddings analiza fenomenológicamente la práctica del cuidado, y describe tres elementos que le resultan imprescindibles: la atención receptiva o "engrossment", el desplazamiento de la motivación hacia los intereses de la otra persona o "motivational displacement" y el reconocimiento o respuesta espontánea de la persona que recibe el cuidado. Es decir, en el encuentro ético recibimos a la otra persona, acogiéndola y compartiendo con ella sus necesidades y proyectos. La recepción del otro o "engrossment" es una cuestión de sentimiento y sensibilidad; no se realiza a través de un análisis objetivo, que no haría sino imponer al otro la propia manera de ver el mundo. La motivación se dirige hacia los proyectos, deseos y necesidades expresadas por el otro porque cambiamos el marco de referencia y nuestra energía motivacional fluye hacia él. Por último, recibimos la respuesta espontánea de la persona que recibe el cuidado. Este reconocimiento contribuye y completa la relación de cuidado.

En la ética del cuidado, descrita por Noddings, quien cuida y quien recibe el cuidado tienen un papel importante para establecer y mantener las condiciones que faciliten el comportamiento moral. En este sentido, considera que la reciprocidad es posible y necesaria en las relaciones

asimétricas. Se trata de una reciprocidad que no tiene nada que ver con la mutualidad.

Noddings considera el cuidado más como una vivencia, que como un valor abstracto. Afirma que nuestros comportamientos morales están, al menos en parte, inducidos por la intervención de aquellos con los que nos relacionamos. En consecuencia, la educación moral ha de consistir en establecer las condiciones que insten a las personas a actuar moralmente. Nos invita a desarrollar una vida moral basada en la amistad, la confianza, el cuidado y la apertura. Para la educación moral propone utilizar el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación.

El principal fin de la educación debe ser producir personas competentes, que cuidan, que son cariñosas, y a las que es fácil amar. El profesorado debe estar interesado en el logro académico de su alumnado, pero más aún en el desarrollo completo del alumnado como personas morales. Es bueno invitar al alumnado a ayudarse unos a otros y a trabajar juntos, no sólo para mejorar en lo académico, sino para ganar en competencia en la práctica del cuidado. El liderazgo educativo que propone usa el lenguaje de la invitación, el ofrecimiento, el estímulo, la orientación, el compartir, el consejo y el intento. La escuela ha de tomarse en serio la dimensión afectiva del ser humano y ofrecer una pedagogía que cuente con el vocabulario del amor. En definitiva, la educación ha de generar prácticas que promueven la compasión y se dejan afectar por el rostro del otro.

Los contenidos estandarizados de la educación liberal se construyeron siguiendo un modelo masculino y aristocrático que obvia, por un lado, el cuidado llevado a cabo en contextos domésticos, familiares o comunitarios y, por otro lado, que no todo el alumnado está interesado en ir a la universidad ni en el tipo de conocimientos que se imparten en las disciplinas clásicas. Frente a esa educación liberal, que supone un ideal falso para una educación universal, Noddings propone que se incluyan contenidos curriculares que permitan que el alumnado se desarrolle como personas, y les prepare para que sean ciudadanos considerados, padres competentes, amigos fieles, trabajadores hábiles, vecinos generosos y aprendices a lo largo de la vida.

Su propuesta didáctica se fundamenta en dos pilares: Las relaciones

personales entre el profesorado y el alumnado, que permite al profesorado tener el conocimiento suficiente para conectar los intereses actuales con las experiencias previas y futuras del alumnado; y los grupos heterogéneos, en los que el diálogo entre perspectivas y posturas diferentes es un elemento clave en el proceso educativo. Propone como estrategias pedagógicas el uso de conversaciones y narraciones. Describe tres tipos de conversaciones: las conversaciones formales académicas, las conversaciones sobre temas relacionado con el sentido de la vida y las conversaciones informales cotidianas; e invita a usarlas en conexión con las historias o narraciones. Para aumentar la pasión por la enseñanza y el aprendizaje, aliviar el sentimiento de aislamiento y mejorar el funcionamiento de la clase propone la exploración profunda de las narraciones.

La escolarización debe responder al auténtico sentido educativo de ayudar al educando a cuidar de su crecimiento moral, intelectual, físico y emocional. En la propuesta curricular de Noddings, el alumnado aprende el cuidado por uno o una misma, el cuidado por las personas con las que mantienes relaciones íntimas, el cuidado por los colegas y conocidos, el cuidado por las personas que no conoces, el cuidado por los animales, el cuidado por las plantas y el entorno físico, el cuidado por los objetos e instrumentos fabricados, y el cuidado por las ideas.

Propone diseñar currículos múltiples con una variada y atractiva oferta de asignaturas, y favorecer en el alumnado las transiciones de unos a otros. De este modo, se configurarían construcciones curriculares híbridas y grupos de clase heterogéneos. Se trata de ofrecer una escolarización que responde a las necesidades del alumnado. El profesorado ha de tomarse en serio que el alumnado necesita un currículo amplio y estrechamente conectado con el corazón existencial de la vida y con sus propios intereses.

Además, argumenta que el currículum escolar ha de partir de asunciones más acordes a las realidades e ideales actuales, e incluir contenidos culturales relacionados con lo tradicionalmente considerado femenino. Plantea que, en todas las asignaturas, se incluyan referencias a la vida privada y que se añada una asignatura con entidad propia sobre la paternidad y la vida en el hogar. Lo que permitiría tanto la

institucionalización de ciertos valores, que hacen el mundo más habitable, como el aprendizaje de ciertas competencias necesarias para el desempeño doméstico.

Los alumnos escolarizados en el modelo de la educación liberal aprenden falsas y caducas dicotomías relativas a lo productivo y lo reproductivo, lo público y lo privado, lo racional y lo emotivo. La escuela no les prepara para el mantenimiento del bienestar individual y grupal en el ámbito doméstico, y no consideran tales asuntos dignos de ser estimados por los estudiantes. En cambio, el modelo que propone Noddings, permite la revalorización escolar y cívica de las experiencias relacionadas con lo reproductivo; y, en consecuencia, la ciudadanía se educa tanto para su participación en la vida pública, como también en la vida familiar y doméstica.

Su propuesta curricular y pedagógica supone un reto para el modelo masculino de ciudadanía y de educación. Se considera como un bien público y un deber de la ciudadanía: el hacerse cargo del bienestar de "lo otro" vulnerable. De forma que, se permite tanto la revalorización social y económica del cuidado, como el cambio en el reparto de los roles de género. En definitiva, transforma el currículum tradicional de la escuela mixta en un currículum coeducativo que demuestra al alumnado dos ideas clave: que el cuidado de la vida es un bien público y una responsabilidad ciudadana; y que no existen ciudadanos de primera y ciudadanas de segunda.

Discusión de los resultados.

1.- Los sentimientos como fuente de la ética.

Para Noddings la ética se construye sobre el sentimiento natural y ético que brota ante las necesidades del otro⁷⁶⁵. De forma que, la fuente de la moralidad es sobre todo el sentimiento. Esta postura filosófica usa parte de los presupuestos del *Tratado de la naturaleza humana* de Hume. Ambos autores explican la moral por referencia a los deseos emocionales humanos. Como hemos expuesto en el capítulo primero de la tesis, la ética del cuidado, descrita por Noddings, brota del impulso moral de los sentimientos⁷⁶⁶, y se fundamenta en el deseo de ser cuidada y de cuidar⁷⁶⁷. El encuentro moral que se describe tiene como finalidad la acogida y recepción del otro, de forma que se comparte emocionalmente su realidad. La recepción del otro se plantea como una cuestión de sentimiento y sensibilidad, mas que de conocimiento⁷⁶⁸.

Sin embargo, se puede defender otra postura: los sentimientos, pero también la razón, son la fuente de la moralidad. Partimos de la convicción de que el divorcio entre sentimientos y razón es inadecuado. Este divorcio se produjo tardíamente sobre todo a partir del pensamiento de Descartes. De hecho, los griegos sí consideraron tanto las emociones como la razón como elementos de la moral. Por eso, nosotros defendemos un planteamiento teórico sobre la educación moral que trasciende la escisión entre razón y emoción, y que sitúa sus raíces sobre todo en la educación del carácter aristotélica.

La consideración de la razón y los sentimientos como integrantes de la

⁷⁶⁵ De esta afirmación no debe desprenderse que Noddings considere que el sentimiento debe desplazar por completo la racionalidad (cfr: Noddings, N. (2006 a) *Critical lessons. What our schools should teach*. Op. cit. pág. 149) o que no dejemos llevar por el sentimentalismo (cfr: Noddings, N. (2002a) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Op. cit. pág. 133).

⁷⁶⁶ Ver punto 1.3.1 de la tesis.

⁷⁶⁷ Ver punto 1.1.2 de la tesis.

⁷⁶⁸ Ver punto 1.4.3 de la tesis.

moralidad tiene una amplia tradición en la historia del pensamiento⁷⁶⁹. En la ética aristotélica, las virtudes son disposiciones no sólo para actuar de maneras particulares, sino para sentir de maneras particulares. Actuar virtuosamente no es, como Kant pensaría más tarde, actuar contra la inclinación; es actuar desde una inclinación formada por el cultivo de las virtudes. En dicha tradición aristotélica, la educación moral es concebida como una educación de los sentimientos⁷⁷⁰. La importancia de los sentimientos como ingredientes de la vida moral aparece en la amplitud de estudio que se concede a los mismos (felicidad, placer, amistad) en toda la ética Nicomáquea⁷⁷¹. Como una muestra de tal afirmación, en el capítulo I del Libro X de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles dice:

“Por esta razón se forma la educación de la juventud, valiéndonos del placer y del dolor, como quien se sirve de un poderoso timón, ya que lo más esencial para la moralidad del corazón consiste en amar lo que debe amarse y aborrecer lo que se debe aborrecer. Estas influencias persisten durante toda la vida, y tienen un gran peso y una gran importancia para la virtud y para la felicidad, puesto que el hombre busca siempre las cosas que le agradan y huye de las cosas penosas”.

⁷⁶⁹ Vid. Escámez, J. Y Ortega, P (2006) Los sentimientos en la educación moral. Op. cit. págs. 114-118.

⁷⁷⁰ Mac Intyre, A (1987) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica. pág 194.

⁷⁷¹ Aristóteles, en la *Ética a Eudemo* y en la *Ética a Nicómaco*, así como en el Tratado sobre el Alma, da por primera vez un cuadro sistemático de las pasiones, que eran los antecedentes de los sentimientos. Estructuró las pasiones de acuerdo a dos apetitos: el concupiscible y el irascible. Las pasiones concupiscibles son: el amor, que es la inclinación hacia el bien conocido; el odio, que es la aversión al mal conocido; el deseo, que es el movimiento hacia el bien aprehendido como ausente y futuro; la fuga, que es el movimiento para apartarse del mal aprehendido como ausente y futuro; el gozo, que es el deleite o descanso en el bien poseído; y la tristeza, que es el desaliento por el mal presente. Las pasiones irascibles son: la esperanza, que es el movimiento hacia el bien arduo y presente, pero que puede alcanzarse; la desesperación, que es el alejamiento del bien arduo e imposible de alcanzar; la audacia, que es el movimiento frente al mal arduo, inminente y superable; el temor, que es el abatimiento por el mal arduo, inminente e inevitable; y la ira, que es el movimiento hacia la venganza, esto es, a dañar la causa del mal. Sobre este asunto, Bernal, A. (1998) *Educación del carácter/educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona, Eunsa (especialmente págs 59-64)

Aristóteles ha de ser visto como un heredero de la paidea griega, que consideraba el esfuerzo por la areté o virtud como producto del amor propio así como de una alta valoración del anhelo del honor. En la tradición homérica, quien se estima a sí mismo debe ser infatigable en la defensa de sus amigos, sacrificarse en honor de su patria, abandonar gustoso dinero, bienes y honores para apropiarse de la belleza. En el amor a sí mismo se revela lo más peculiar y original del sentimiento griego de la vida y el íntimo motivo de la areté o virtud. Igualmente, Aristóteles es el heredero de la tradición expuesta por su maestro Platón en *El Filebo* donde, más allá de ser un tratado sobre la naturaleza del placer, defiende la bondad de la vida como una mezcla de sabiduría y placer. Los sentimientos, por lo tanto, son fundamentales en la concepción moral de los griegos.

La presencia de la razón y los sentimientos, como elementos integrantes de la moral, se plantea problemática sólo a partir de mediado el siglo XVII con el proyecto Ilustrado de proveer una justificación racional independiente para la moral. Desde 1630 a 1850, la moral se convirtió en el nombre de esa peculiar esfera donde una reglas de conducta que no son teológicas, ni legales ni estéticas alcanzan un espacio propio, y la distinción de lo moral de lo teológico, lo legal y lo estético se convirtió en doctrina admitida. El proyecto de justificación racional independiente para la moral llegó a ser una cuestión central para la cultura europea.

Creemos que la buena comprensión de ese cambio de perspectiva de la moral es de sumo interés para explicarnos el divorcio existente entre sentimientos y razón, a partir de entonces. Ciertamente, son las preocupaciones epistemológicas, de justificación o legitimación del conocimiento moral, lo que produce la ruptura de sentimientos y razón en la filosofía de la Ilustración. Es en la filosofía moral o ética donde se produce el desgarramiento de la razón y de los sentimientos, no en el comportamiento moral de las personas que no puede ser explicado sin el concurso de ambos elementos.

Nos encontramos con dos planos diferentes del discurso moral que frecuentemente se confunden. En el primero de ellos, las tradiciones morales antes de la Ilustración, se hacía filosofía moral como teorías morales para guiar la vida de los hombres y las mujeres en las

circunstancias en las que les toca vivir; en otras palabras, se hacen teorías prácticas. En el capítulo II, del libro II de la *Ética a Nicómaco*, dice Aristóteles:

“No debe perderse de vista que el presente tratado no es una pura teoría, como pueden serlo otros muchos. No nos consagramos a estas indagaciones para saber que es la virtud, sino para aprender a hacernos virtuosos y buenos; porque de otra manera este estudio sería completamente inútil. Es, por tanto, necesario que consideremos todo lo que se refiere a las acciones para aprender a realizarlas, porque ellas son las que deciden soberanamente de nuestro carácter, y de ellas depende la adquisición de nuestras cualidades”.

En el segundo de esos planos, las tradiciones morales que se inician en la Ilustración, se hace lo que hoy entendemos como metateoría de la moral: una indagación o investigación sobre el fundamento de la moral. Lo que intentan los Ilustrados, y han seguido intentado la mayoría de las tradiciones en la filosofía moral posterior a ellos, es la determinación de las condiciones que tiene que cumplir la razón para alcanzar un fundamento satisfactorio del hecho moral o establecer una explicación satisfactoria del origen del fenómeno moral. No les preocupa, como propósito primero, encontrar orientaciones que guíen las acciones de las personas para ser virtuosas y felices (tal como hasta entonces habían pretendido las tradiciones de la filosofía moral desde los griegos).

La preocupación Ilustrada lleva a Hume, en el *Tratado de la Naturaleza Humana*, a la conclusión de que la moral debe ser entendida, explicada y justificada por referencia al lugar de las pasiones y deseos en la vida humana; en su postulado inicial de que la moral o es obra de la razón o es obra de las pasiones, su investigación le conduce a que no puede ser obra de la razón y, por ello, se ve abocado a la conclusión de que la moral es obra de las pasiones. La razón fundamental se debe a la concepción de la tradición empirista inglesa sobre que las pasiones son producidas por cierto tipo de impresiones y son las que generan las acciones humanas.

Por su parte, Kant, en la *Crítica de la Razón Pura*, establece las condiciones del conocimiento científico: sólo podemos conocer

fenómenos, aquello de lo que tenemos experiencia. Así fundamenta la ciencia frente al relativismo escéptico; los datos sólo pueden llegar a nuestra conciencia cognoscente a través de intuiciones empíricas. Pero acontece que la conciencia humana no es sólo conciencia cognoscente sino también conciencia moral, a la que dedica la *Crítica de la Razón Práctica*. En ella, defiende que esa conciencia moral nos muestra un hecho absolutamente inexplicable por todos los datos del mundo sensible; este hecho es la ley moral. Ese hecho de la ley moral no depende de la contingencia de su presentación a la sensibilidad; el hecho moral se da “a priori”. Es un hecho que brota de la razón humana. El hecho de la conciencia de la ley moral es un hecho de la razón, libre de toda necesidad de presencia en la experiencia.

Nos encontramos así con dos concepciones de la moral: la moral kantiana que es una moral a priori o de la razón, con unos principios universales que obligan a cualquier ser humano que pretenda comportarse racionalmente, sean cualesquiera sus preferencias, deseos y situación; tal moral racional postulará principios que deben ser mantenidos por toda persona, independientemente de circunstancias y condiciones. Y, por otro lado, la tradición que arranca de Hume que fundamenta la moral en las pasiones, que motivan a los humanos a perseguir ciertos tipos muy generales de bienes, una y otra vez a lo largo de su vida, como una inclinación de su naturaleza. Hume sostiene que la razón no nos puede motivar. Y las pasiones, que sí motivan, no son en sí mismas ni razonables ni no-razonables; por lo que no son objeto de verdad o falsedad. Ni pueden tener ni dejar de tener garantía racional, ni pueden ser congruentes ni incongruentes con los requerimientos de la razón.

El divorcio entre razón y sentimientos está servido y así se ha mantenido en los debates suscitados en la filosofía moral desde la Ilustración y, en cierto modo, la polémica pervive en los enfrentamientos teóricos actuales de liberales y comunitaristas. Los temas epistemológicos se han constituido como los temas centrales de la filosofía, también de la filosofía moral, a partir de la Modernidad. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, se vienen produciendo nuevos planteamientos teóricos, que buscan caminos de reconstrucción del desgarramiento producido entre sentimientos y razón en la ética de la Ilustración, y nuevas miradas de

intelectuales que tratan de comprender los comportamientos de los humanos, desde la perspectiva moral, en los acontecimientos graves que han ocurrido, especialmente el Holocausto, y están ocurriendo en el mundo.

En cuanto a la reconstrucción del desgarramiento producido entre sentimientos y razón en la ética moderna y contemporánea, Esperanza Guisán muestra los esfuerzos que han venido haciéndose en su excelente estudio, *Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea* (1986). La tesis central de su trabajo consiste en apostar por la necesidad de que la filosofía moral contemporánea reconozca la unión inseparable de razón y sentimientos, como momentos distintos, aunque continuos, no escindidos, sino interconectados, entre las capacidades reflexivas del hombre y sus capacidades de sentir, padecer, compadecer y sentir con los otros. Para ello, analiza las vinculaciones entre ética y naturaleza humana, y considera al sentimiento como fundamento y determinante de la moralidad. En concreto, busca las vinculaciones entre justicia y felicidad, ideales que en muchos autores del pensamiento moderno y contemporáneo han aparecido disociados, contrapuestos e irreconciliables.

2.- Existen ciertos valores con pretensión de universalidad.

Noddings explica la ética del cuidado en base a las experiencias femeninas de conservación y mantenimiento del bienestar en entornos familiares y comunitarios. Afirma que las manifestaciones de dicho cuidado no son universales, sino diferentes según momentos históricos, culturas e individuos; en consecuencia, considera que los valores éticos también son relativos a la persona y el grupo cultural concreto⁷⁷². Para Noddings no existen un conjunto de reglas fijas que permitan discernir si una relación humana es de auténtico cuidado o no⁷⁷³. De manera que llega a afirmar que la ética, en el sentido de reglas, ideales o constelación de expresiones que guían el comportamiento, no es algo que pueda ser

⁷⁷² Ver punto 1.1.2 de la tesis.

⁷⁷³ Ver punto 1.4.1 de la tesis.

objetivo ni universal⁷⁷⁴.

Nosotros, en cambio, sostenemos que existen ciertos valores morales que sí tienen pretensión de universalidad. Aunque reconozcamos que las formas de evaluar ciertos objetos morales son relativas a la persona y el contexto sociocultural concreto en el que se desenvuelve, consideramos que existen una serie de principios fundamentales que -por acuerdo intersubjetivo- son susceptibles de ser compartidos por todas las civilizaciones: son los derechos humanos. Somos conscientes de que los valores están entrañados en cada persona y cultura y presentan la variabilidad de las mismas. La mayoría de los valores son característicos de los individuos y grupos culturales concretos. Sin embargo, las investigaciones transculturales que se han realizado parecen demostrar que hay ciertos valores que aparecen en todas ellas. Los valores morales, en cuanto exigibles para que las relaciones entre las personas y entre los pueblos estén a la altura de la dignidad humana, son universales o, al menos, tienen la pretensión de ser reconocidos universalmente como valores⁷⁷⁵.

En ese sentido, compartimos las afirmaciones de Shirin Ebadi, mujer iraní, Premio Nobel de la Paz 2003, sobre que los derechos humanos encarnan los valores fundamentales de las civilizaciones humanas: Ebadi⁷⁷⁶ nos dice que las personas son diferentes al igual que sus culturas. Las personas viven de diferentes formas, y por igual difieren las civilizaciones. Las personas se comunican en una variedad de lenguas. Las personas se rigen por diferentes religiones. Las personas llegan al mundo de diferentes colores y son muchas las tradiciones que matizan sus vidas con diversos tintes y tonalidades. Las personas se visten de maneras diferentes y se adaptan a su entorno de diversas formas. Las personas se expresan de manera diferente y asimismo su música, su literatura y su arte reflejan modos diferentes. Pero a pesar de estas diferencias, todas las personas tienen un único atributo en común: todas ellas son seres humanos, nada menos, nada más. Y no importa cuán

⁷⁷⁴ Ver punto 1.3.1 de la tesis.

⁷⁷⁵ Vid. Escámez, J., García, R., Pérez, C Y Llopis, A. (2007) *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro. págs. 22- 24.

⁷⁷⁶ Cfr. PNUD (2004) *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid, Mundi-Prensa.

diferentes sean, todas las culturas comparten algunos principios: ninguna cultura tolera la explotación de los seres humanos; ninguna religión permite la matanza de inocentes; ninguna civilización acepta el terror; la tortura es aborrecible para la conciencia humana; la brutalidad es detestable en cualquier tradición cultural.

Dicho más escuetamente, estos principios compartidos por todas las civilizaciones reflejan nuestros derechos humanos básicos. Estos derechos son atesorados y cuidados por todos, en todas partes. Así, la relatividad cultural no se debería utilizar nunca como pretexto para violar los derechos humanos, puesto que estos derechos simbolizan los valores más fundamentales de las civilizaciones humanas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos es necesaria universalmente, es aplicable a Oriente tanto como a Occidente. Es compatible con cualquier fe y con cualquier religión. El no respetar nuestros derechos humanos pone en riesgo nuestra humanidad.

La crítica cultural, o que los derechos humanos están basados en valores occidentales y no universales, ha sido analizada especialmente por Amartya Sen⁷⁷⁷ refiriéndose a la libertad, la igualdad y la tolerancia en varios autores de las culturas asiáticas y africanas. El producto de su análisis le lleva a afirmar que los defensores modernos de la visión autoritaria de los valores asiáticos y de los países de cultura islámica basan sus ideas en interpretaciones muy arbitrarias y en selecciones extraordinariamente limitadas de autores y tradiciones; en definitiva, Amartya Sen nos viene a decir que las tradiciones occidentales no son las únicas que nos preparan para adoptar un enfoque de los problemas sociales basado en la libertad. Es conveniente que se reconozca diversidad dentro de las diferentes culturas. El constante bombardeo con generalizaciones excesivamente simples sobre la civilización occidental, los valores africanos o asiáticos tiende a socavar la comprensión de esa diversidad. Muchas de estas interpretaciones son intelectualmente superficiales y contribuyen a ahondar las divisiones que existen en el mundo que vivimos. De hecho, en todas las sociedades tiende a haber disidentes que están dispuestos a poner en riesgo su propia seguridad, para defender sus ideas y libertades, y contra quienes los regímenes

⁷⁷⁷ Sen, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós.

autoritarios dictan medidas represivas.

3.- La reciprocidad no es necesaria en otras éticas basadas en el amor

En la ética descrita por Noddings, la relación de cuidado involucra a la persona que cuida y también a la que recibe el cuidado. Esta última, participa reconociendo el haber recibido el cuidado. Tanto “the one-caring” (o la persona que cuida) como “the cared-for” (o la persona que recibe el cuidado) contribuyen a la relación; en este sentido, es en el que afirma que la ética que desarrolla es una ética de la reciprocidad⁷⁷⁸. Contrariamente a lo que ocurre en otros modelos de educación moral, en los que la actitud de cuidado se limita a las intenciones y actuaciones de la persona encargada de cuidar; en la alternativa de Noddings el papel de quien recibe el cuidado es fundamental para completar la relación de cuidado.

La respuesta de “the cared-for” es un elemento facilitador del compromiso moral porque todos y todas deseamos mantener el vínculo y el contacto directo con aquello que nos proporciona sentimientos de felicidad y, de algún modo, con la felicidad en sí. La reciprocidad que plantea Noddings no es algo extraordinario ni antinatural en los seres humanos, sino que es de tipo relacional: las dos partes implicadas en la relación tienen una responsabilidad en el mantenimiento de la relación. Se trata de una reciprocidad que no tiene nada que ver con la mutualidad, y precisamente por esta razón es posible en las relaciones asimétricas. La respuesta y el reconocimiento del “the cared-for” es indispensable para completar el esfuerzo del “the one-caring” en favor de su bienestar. De forma que, si la respuesta de “the cared-for” falla, se hace difícil el mantenimiento de la relación de cuidado⁷⁷⁹. En la relación de cuidado ambas partes tienen un papel protagonista y ambas partes reciben algo que contribuye a la felicidad⁷⁸⁰.

Sin embargo, existen otras formas de entender la reciprocidad en éticas

⁷⁷⁸ Ver punto 1.4.5 de la tesis.

⁷⁷⁹ Ver punto 1.5.2 de la tesis.

⁷⁸⁰ Ver punto 1.5.3 de la tesis

que también se articulan en base a la necesidad de dar respuesta a las necesidades del otro, como ocurre en la ética defendida por Levinas. La reciprocidad, en el discurso ético sobre la epifanía del rostro, amenazaría el carácter gratuito, la gracia o la caridad incondicional del encuentro ético⁷⁸¹. Es decir, la reciprocidad no tiene cabida cuando el rostro desnudo y vulnerable del otro me concierne. El otro me apela porque su rostro me muestra su dependencia de mí. Así, el sujeto moral se convierte en rehén porque está afectado hasta el extremo por la interpelación del otro. Yo soy rehén del otro antes de ser yo, soy responsabilidad antes que libertad.

La relación con el rostro del otro no es de reconocimiento recíproco, sino de responsabilidad radical. Se trata de una responsabilidad de la que soy rehén, por lo tanto, se realiza independiente de la respuesta o reconocimiento que reciba del otro. De hecho, el yo actúa a favor del otro sin importar la respuesta que el otro pueda o no tener conmigo:

“El hecho de que no puedo dejar a otro morir solo, de que hay una suerte de apelación a mí; vemos así, y esto es lo que me parece importante, que la relación con el otro no es simétrica, no es en absoluto como en Martin Buber, a ese Yo ante mí como aquel (Je), a un Yo, tendría, según Buber, a ese Yo ante mí como aquel que me llama Tú. Habría entonces una relación recíproca. De acuerdo con mi análisis, al contrario, lo que se afirma en la relación con el Rostro es la asimetría: en el punto de partida me importa poco lo que el otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable.⁷⁸²”

Para Levinas, las personas somos radicalmente responsables unas de otras, y esta fórmula de asimetría no admite reciprocidad. Se trata de una responsabilidad intransferible, nadie puede sustituirme a mí y, en ese sentido, soy elegido por el rostro del otro. Por eso, la respuesta que reciba o no del otro no se entiende como un elemento que facilita o dificulta la relación ética con el otro. En la acogida y obligación con

⁷⁸¹ Cfr. Levinas, E. (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos, pág. 276

⁷⁸² Cfr. Levinas, E. (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Op. cit., pág. 132.

respecto a otro, él es lo primero. El único valor absoluto es la posibilidad humana de otorgar al otro prioridad sobre uno mismo⁷⁸³. En términos éticos, no somos únicamente para nosotros mismos, sino que hemos de dejarnos atrapar por el otro y obedecer a su mandato. Se trata de la obligación de responder, de hacerse cargo del otro, sin condición de principio.

La relación con el rostro vulnerable del otro no es recíproca para Levinas⁷⁸⁴. En la atención al otro, nadie me puede sustituir y, por eso, mi fidelidad a los valores abre la posibilidad al sacrificio y a la propia mortalidad. La responsabilidad por el prójimo es tal que se convierte en obstinación de estar-ahí y, eventualmente, hasta morir-por-otro. Lo que significa el comienzo de una racionalidad nueva más allá de la reciprocidad. Esta posibilidad de otorgar un sentido al otro y al mundo en el sacrificio, posibilidad que, aunque sin mí, cuenta para mí, y de la que respondo. El rostro del otro apela a mi responsabilidad con tal radicalidad, que ha de darse sin reciprocidad. Tal radicalidad en la reciprocidad por el otro, sin esperar nada de él, sólo es explicable desde la tradición cultural judía a la que Levinas pertenece y con la que se siente identificado.

⁷⁸³ Cfr. Levinas, E. (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Op. cit., pág. 135.

⁷⁸⁴ Ver punto 1.1.5. de la tesis

Bibliografía

Bibliografía de Nel Noddings:

- NODDINGS, N. (1988) An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96, 2, pp 215-230.
- NODDINGS, N. (1990) Feminist fears in ethics. *Journal of social philosophy*. 21, 2-3, pp. 25-33.
- NODDINGS, N. (1992a) *The challenge to care in schools*. New York: Teachers college press.
- NODDINGS, N. (1992b) Variability: a pernicious hipotesis. *Review of educational Research*. Vol. 62, 1, pp. 85-88.
- NODDINGS, N. (1995) *Philosophy of education*. Colorado: Westview press.
- NODDINGS, N. (1996) Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26, 3, pp. 435-447.
- NODDINGS, N.. (1999) Care, justice and equity. En KATZ, M.; NODDINGS, N.; STRIKE, K. *Justice and caring. The search for common ground in education*. New York: Teachers college press.
- NODDINGS, N.. (2001a) Care and coercion in school reform. *Journal of Educational Change* 2, pp.35-43.
- NODDINGS, N.. (2001b) The care tradition: Beyond "Add women and stir". *Theory into Practice*. 40, 1, pp. 29-34.
- NODDINGS, N. (2002a) Caring, social policy, and homelessness. *Theoretical Medicine*, 23, pp. 441-454.
- NODDINGS, N.. (2002b) *Educating moral people. A caring alternative to character education*. . New York: Teachers college press

- NODDINGS, N. (2002c) *Starting at home. Caring and social policy*. New York: Teachers college press
- NODDINGS, N. (2003a) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. California, University of California press.
- NODDINGS, N. (2003b) *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge university press.
- NODDINGS, N. (2003c) Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*. 37, 2, pp. 241-251.
- NODDINGS, N. (ed.) (2004a) *Educating citizens for global awareness*. New York, Teachers college press.
- NODDINGS, N. (2004b) High stakes testing. Why?. *Theory and Research in Education*. 2, 3, pp. 263-269.
- NODDINGS, N. (2004 c) War, critical thinking, and self-understanding. *Phi delta kappan*. 85,7, págs. 488-495.
- NODDINGS, N. (2005) Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*. 35, 2, pp. 9- 21.
- NODDINGS, N.. (2006a) *Critical lessons. What our schools should teach*. New York: Cambridge University press.
- NODDINGS, N.. (2006b) Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management*, 26, 4, pp. 339-345.
- NODDINGS, N. (2006c) Principles, feelings and reality. *Theory and Research in Education*. 4, 1, pp. 9- 21.
- NODDINGS, N. (2006d) What does it mean to educate the whole child? *Educational leadership*. 63, pp.8-13.
- NODDINGS, N. (2007a) Aims, goals, and objectives. *Encounters on education*. 8, pp. 7-15.

Bibliografía complementaria:

- AMORÓS, C. (1996) Ética y feminismo. En GUARIGLIA, O.(coord.) *Cuestiones morales*. Madrid: Trotta.
- AMORÓS, C. (2000) *Feminismo y filosofía*. Madrid: Síntesis.
- AMORÓS, C. (2006) *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra
- ARNOT, M. (2000) Gender relations and schooling in the new century: conflicts and challenges. *Compare*. 30, 3, pp. 293-302.
- ARNOT, M (2002) *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge
- ARNOT, M. (2006) Freedom´s children: A gender perspective on the education of the learner-citizen. *Review of education*. 52, 1-2, pp. 67-87.
- ARNOT, M. (2008) *Educating the gendered citizen*. London: Routledge.
- ARNOT, M. & DILLABOUGH, J. (2000) *Challenging democracy. International perspectives on gender, education and citizenship*. London: Routledge.
- ARNOT, M. & DILLABOUGH, J. (1999) Feminist politics and democratic values in education. *Curriculum Inquiry*. 29, 2, pp. 159-189.
- ARNOT, M.; ARAÚJO, H.; DELIYANNI, K.; IVINSON, G. (2000) Changing feminity, changing concepts of citizenship in public and private spheres. *The European journal of women´s studies*. 7, pp. 149-168
- AZNAR, P. (1995) El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista española de pedagogía*. 200, pp. 59-73.

- BEAUVOIR, S. (1963) *L'Existentialisme et la sagesse des nations*. Paris: Nagel.
- BEAUVOIR, S. (1964) *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris: Gallimard
- BEAUVOIR, S. (1970) *Le deuxième sexe 1*. Paris: Gallimard.
- BEAUVOIR, S. (1971) *Pyrrhus et Cinéas* Paris: Gallimard.
- BENHABID, S. (1992) Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*. 6, pp. 37-63.
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BUXARRAIS, R. (2006) Por una ética de la compasión. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 18, pp. 211-227.
- BUXARRAIS, R. (2008) La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad de género en educación. en AZNAR, P y CÁNOVAS, P. *Educación, género y políticas de igualdad*. Valencia: Servei de publicacions de la universitat de València.
- BUBECK, D. (2004) *Care, gender, and justice*. Oxford: Claredon Press Oxford
- BÁRCENA, F., GIL, F. y JOVER, G. (1991) La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema. *Bordón*. 43, 3, pp. 259-270.
- CALLAN, E. (1997) *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press
- CÁNOVAS, P. Y SAHUQUILLO, P. (2006) El desarrollo de la vinculación afectiva en el contexto familiar. *Addenda. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Las emociones y la formación de la identidad humana"*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- CARD, C. (1990) Caring and evil. *Hypatia. Journal of feminist philosophy*, 5, 1, pp. 101-108.
- CARD, C. (1995) Gender and moral luck. En Held, V. *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Colorado: Westview Press.
- CHODOROW, N. (1984) *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona: Gedisa
- CONILL, J. (2003) El carácter hermenéutico y deliberativo de las éticas aplicadas. En CORTINA, A. Y GARCÍA-MARZÁ, D. *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid:Tecnos
- CORTINA, A (1996) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana
- CORTINA, A (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- DREYFUS, H. (1993) *Being-in-the-world. A commentary on Heidegger's being and time, Division I*. Cambridge: MIT Press
- ENGSTER, D. (2005) Rethinking care theory: the practice of caring and the obligation to care. *Hypatia. Journal of feminist philosophy*, 20,3, pp. 50- 74.
- ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia: Secretariado de publicaciones Universidad de Murcia.
- ESCÁMEZ, J. (1997) La educación del carácter. En ORTEGA, P. (coord.) *Educación moral*. Murcia: Caja Murcia.
- ESCÁMEZ, J. (2004) La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación. *Encounters on education*. 5, pp. 81-100.

- ESCÁMEZ, J Y GARCÍA, R. (1992) La educación moral como exigencia democrática. En V.V.A.A. *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: UNED.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R. y PÉREZ, C. (2009) Individuo y comunidad. Un problema no resuelto. En IBÁÑEZ, J. *Educación, conocimiento y cultura*. Madrid: Dykinson.
- ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., PÉREZ, C Y LLOPIS, A. (2007) *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- ESCÁMEZ, J; GARCÍA, R.; PÉREZ, C.; MORALES, S.; VÁZQUEZ, V. (2008) *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia: Brief.
- ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P (2006) Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 18, pp. 109-134.
- FIRESTONE, S. (1976) *La dialectica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Kairós.
- FREDE, D. (1996) The question of being: Heidegger's project. En GUIGNON, C. *The cambridge companion to Heidegger*. Cambridge: Cambridge University press.
- FOLBRE, N. (2006) Measuring care: gender, empowerment, and the care economy. *Journal of human development*. 7, 2, pp.183-199.
- FRASER, N (2006) *Reinventar la justicia en un mundo globalizado*. Actas del XXII Congreso Mundial de Filosofía del Derecho y Filosofía Social. Granada: Akal Ediciones.
- FRASER, N. (1997) *Justice interruptus; critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge
- FRASER, N. (1994) After the family wage: Gender equity and the Welfare State. *Political Theory*. 22, 4, pp. 591-618.

- FRASER, N. Y GORDON, L. (1992) Contrato versus caridad: Una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social. *Isegoría*. 6, pp. 65-82.
- FRASER, N. Y GORDON, L. (1994) A genealogy of dependency: Tracing a keyword of the U.S. Welfare State. *Signs*, 19, 2, pp. 309-336.
- FRIEDMAN, M. (1998) Impartiality. JAGGAR, A. Y YOUNG, I. *A companion to feminist philosophy*. Oxford: Blackwell.
- GRONDIN, J. (1999) *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder
- GARCÍA, R.; PÉREZ, C.; ESCÁMEZ, J. (2009) *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclée.
- GIL, F.; JOVER, G.; REYERO, D. (2006) La educación de la sensibilidad solidaria desde la reconstrucción de la memoria lúdica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 18, pp. 153-174
- GILLIGAN, C. (1995) Moral orientation and development. HELD, V. *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Colorado: Westview press.
- GILLIGAN, C. (2003) *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- GROENHOUT, R. (2004) *Connected lives. Human nature and an ethics of care*. Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- GRUMET, M. & STONE, L. (2000) Feminism and currículo: getting our act together. *Journal of curriculum studies*. 32, 2. pp. 183-196.
- HABERMAS, J (1990) Justice and solidarity: on the discussion concerning stage 6. en WREN, T. *The moral domain*. Cambridge: MIT Press.
- HEIDEGGER, M. (1987) *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica

- HELD, V. (1995) *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Colorado: Westview Press.
- HELD, V. (2006) *The ethics of care. Personal, political, and global*. New York: Oxford University Press.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2007) *Usos del tiempo, estereotipos, valores y actitudes*.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2008) *Cuidados a personas dependientes prestados por mujeres: valoración económica*.
- JÓNASDÓTTIR, A. (1993) *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra.
- JOVER, G. (1987) El sentido de la intencionalidad en la relación educativa. *Revista española de pedagogía*. 45, 176, pp. 206- 221.
- KANT, I. (1994) *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- KANT, I. (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza.
- KATZ, M.; NODDINGS, N.; STRIKE, K. (1999) *Justice and caring. The search for common ground in education*. New York: Teachers college.
- KITTAY, E. (1999) *Love's labor. Essays on Women, equality, and dependency*. New York: Routledge.
- LAVOIE, M.; KONINCK, T. & BLONDEAU, D. (2006) The nature of care in light of Emmanuel Levinas. *Nursing philosophy*, 7, pp. 225-234.
- LEES, S. (2000) Sexuality and citizenship education, en ARNOT, M. & DILLABOUGH, J. *Challenging Democracy. International perspectives on gender, education and citizenship*. London: RoutledgeFalmer

- LEVINAS (1993a) *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- LEVINAS (1993b) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* Valencia: pre-textos.
- LYNCH, K. et al (2007a) Breaking the silence: educating citizens for love, care and solidarity *International Studies in Sociology of Education*, 17, pp 1-19.
- LYNCH, K. (2007b) Love labour as a distinct and non-commodifiable form of care labour *The Sociological Review* 55, 3, pp. 550-570.
- LISTER, R. (2003) *Citizenship. Feminist perspectives*. New York: Palgrave.
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MARTÍNEZ, M. (1995) La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista iberoamericana de educación*. 7, pp.13-39.
- MONTESINOS, R. (2002) *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa
- NOVO, M. (2008) La perspectiva de género en las políticas públicas: hacia la igualdad en la sociedad. en AZNAR, P y CÁNOVAS, P. *Educación, género y políticas de igualdad*. Valencia: Servei de publicacions de la universitat de València.
- MC VICKER, B. (1990) Women and Evil by Nel Noddings. *American Journal of Education*, 99, 1, pp.128-131.
- MÉLICH, J. (1995) La maldad del ser. La filosofía de la educación de E. Levinas. *Enrahonar: quaderns de filosofia*. 22, pp. 145-154.
- MEYERS, D. (1998) Agency. JAGGAR, A. & YOUNG, I. (eds.) *A companion to feminist philosophy*. Oxford: Blackwell
- MIEDZIAN, M (1995) *Chicos son, hombres serán*. Madrid: horas y horas

- MONEY, J. & EHRHARDT, A. (1972) *Man & Woman, Boy & Girl. Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- MORRIS, J. (2001) Impairment and disability: Constructing an ethics of care that promotes Human Rights. *Hypatia. Journal of feminist philosophy*. 16, 4, pp. 1-16.
- NUSSBAUM, M. (1995) *Women, culture and development*. Oxford: Clarendon Press Oxford
- NUSSBAUM, M. (1999) *Sex and social justice*. New York: Oxford University Press
- NUSSBAUM, M. (2000) *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- NUSSBAUM, M. (2002a) Introduction to the symposium on Eva Kittay's love's labor: Essays on women, equality and dependency. *Hypatia. Journal of feminist philosophy*, 17, 3. pp. 194-199.
- NUSSBAUM, M. (2002b) *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*. 227, pp. 5-30
- PALEY, J. (2000) Heidegger and the ethics of care *Nursing philosophy*, 1, pp. 64-75.
- PATEMAN, C. (1989) *The disorder of women* Cambridge: Polity Press.
- PEÑA, J. Y RODRÍGUEZ, M. (2008) El currículum de educación para la ciudadanía: algunos problemas y tensiones. *Addenda. XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Educación y Ciudadanía"*. Las Palmas de Gran Canaria.

- PÉREZ, C. Y LLOPIS, A. (2003) El profesor ante la educación en valores y actitudes en el actual sistema educativo. *Bordón*. 55, 4, pp. 541-553.
- REDONDO, P. (2000) Mundo, cuidado y privación en el análisis de la vida en el primer Heidegger. *Thémata. Revista de filosofía*, 24, pp. 171-191.
- RODRÍGUEZ, M. Y PEÑA, J. (2005) La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 17, pp. 25-48.
- RUDDICK, S. (1980) Maternal thinking. *Feminist studies*. 6, pp. 342-367.
- RUDDICK, S. (1990) *Maternal thinking: towards a politics of peace*. London: Women's Press.
- SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós.
- SEVENHUIJSEN, S. (1998) *Citizenship and the ethics of care. Feminist considerations on justice, morality and politics*. London: Routledge.
- SHERBLOM, S. (2008) The legacy of the "care Challenge": re-envisioning the outcome of the justice-care debate. *Journal of Moral Education*. 37, 1, pp. 81-98.
- SLOTE, M. (2004) Autonomy and empathy. *Social philosophy & policy foundation*. 21,1, pp. 293-309.
- STOLLER (1968) *Sex and gender: On the development of Masculinity and Femininity*. New York: Science House
- SUBIRATS, M. (2001) Los géneros y la imagen del futuro profesional. En TOMÉ, A. Y RAMBLA, X. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis.
- SUBIRATS, M y TOMÉ, A. (2007) *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro

- THORNTON, S. (2001) *Caring and competence: Nel Noddings' curriculum thought*. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association (Seattle, WA, Abril 10-14).
- TRONTO, J. (1995) Women and caring: What can feminist learn about morality from caring?. HELD, V. *Justice and care. Essential readings in feminist ethics*. Westview: Oxford
- VALCÁRCEL, A. (1994) *Sexo y filosofía*. Barcelona: Anthropos.
- VALDIVIESO, S. (2006) Lectura de la experiencia del miedo: mujeres leyendo. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*. 18, pp. 175-200.
- VATTIMO, G. (2002) *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.
- YOUNG, I. (1990) Imparcialidad y lo cívico público. Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política. Benhabid, S. y Cornell, D. *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- YOUNG, I. (2000 a) *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- YOUNG, I. (2000 b) *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.