

OLGA CRISTINA RIVERA FRANCO

**EL CUIDADO: UNA ALTERNATIVA
EN LA EDUCACIÓN MORAL**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Filosofía

Bogotá, 20 de Junio de 2008

**EL CUIDADO: UNA ALTERNATIVA
EN LA EDUCACIÓN MORAL**

**Trabajo presentado por Olga Cristina Rivera Franco, bajo la dirección
de la profesora Marcela Forero Reyes
como requisito parcial para optar al título de Licenciada en Filosofía**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Filosofía

Bogotá D.C. 20 de junio de 2008

Bogotá, 23 de junio de 2008

Profesor

ALFONSO FLÓREZ

Decano Académico
Facultad de Filosofía
Ciudad

Apreciado Alfonso:

Por intermedio suyo, me permito presentar a consideración de la Facultad de Filosofía el Trabajo de Grado titulado “El cuidado: una alternativa en la educación moral”, en virtud del cual la estudiante OLGA CRISTINA RIVERA FRANCO pretende cumplir el requisito final para optar al título de Licenciada en Filosofía.

A mi juicio, el Trabajo cumple con los requisitos filosóficos, pedagógicos y metodológicos exigidos por la Facultad. Particularmente, creo que la reflexión que Cristina realiza sobre “el cuidado”, como una propuesta innovadora, desarrollada por la filósofa norteamericana Nel Noddings, constituye un desplazamiento en el campo de la Filosofía de la Educación hacia la incorporación de la ética como núcleo suyo, y la reconversión de la ética en su dimensión relacional.

Cordialmente,

YELITSA MARCELA FORERO REYES, Ph.D.

Directora del Trabajo de Grado

TABLA DE CONTENIDO

CARTA DE PRESENTACIÓN

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN.....7

1. EL CUIDADO.....17

1.1 La Teoría del cuidado.....20

1.1.2 El cuidado-para y el cuidado-sobre.....21

1.1.3 Simpatía.....23

1.2 La alteridad del cuidado25

1.3 El cuidado ético.....31

1.4 Crítica a la ética del cuidado de Noddings.....34

2. LA TEORÍA DEL CUIDADO EN LA EDUCACIÓN.....38

2.1 La ética del cuidado, sus implicaciones y sus elementos.....38

2.2 Las relaciones de cuidado en la educación.....43

2.3 Elementos de la ética del cuidado.....50

2.3.1 Planeación.....50

2.3.2 Diálogo.....51

2.3.3 Práctica.....52

2.3.4 Confirmación.....53

<u>3. LA EVALUACIÓN MORAL EN LA EDUCACIÓN</u>	63
<u>3.1 La evaluación moral</u>	63
<u>3.2 Evaluación moral en la tradición educativa</u>	67
<u>3.3 La misión moralmente defendible en la educación del cuidado</u>	70
<u>3.3.1 Lo que se espera de la educación moral</u>	75
<u>3.4 Evaluación moral en la educación del cuidado</u>	79
<u>3.5 El papel del maestro en la educación del cuidado moral</u>	84

ANEXO

La Investigación en la construcción de la educación del cuidado.....	88
--	----

<u>CONCLUSIONES</u>	92
----------------------------------	-----------

<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	97
----------------------------------	-----------

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más cálida gratitud a todos aquellos que de una u otra manera han contribuido en este proceso de crecimiento y formación tanto moral como académica. A las diversas experiencias que he tenido de cuidado y de no cuidado, de relaciones afectivas y de poder, de diálogo y de discusión, a los diversos alumnos que he tenido en la corta práctica como docente de filosofía y religión y a todas las experiencias vividas con ellos.

A mi familia por el apoyo que siempre me han ofrecido, a mi abuelita, a la “nanita”, a “mi tata”, a Maite, “al popote” y a todos los demás miembros de mi cuna, por todas las relaciones y expresiones de cuidado, que me llevaron a ser un ser social que tiende a establecer relaciones afectivas.

A la profesora Marcela Forero que con cuidado, atención, dedicación y generosidad supo acompañarme en este tiempo de trabajo y de experiencia vital. Su interés por la educación, la moralidad y los diferentes temas en los que se ha especializado, fueron el apoyo y el punto central que finalmente me llevaron entusiastamente a trabajar en la propuesta de la ética del cuidado de Nel Noddings.

También quiero agradecer a los profesores de la facultad, que con gran cariño, generosidad y conocimiento, ampliaron la visión de la educación del cuidado, con la acogida y el profesionalismo con los que se destacan, además agradezco a mis compañeros y amigos que estuvieron por medio de nuestras relaciones afectivas colaborándome y enriqueciendo mi trabajo y mi vida.

INTRODUCCIÓN

El propósito en este trabajo es establecer las condiciones en virtud de las cuales la educación se convierte en un modo de pensar la vida misma. Mostrar que es posible y deseable, de acuerdo con la teoría del cuidado, comprometer la enseñanza con el propio pensamiento en los diferentes espacios de la vida cotidiana. En este sentido, me propongo desarrollar la idea de la educación como un saber que se elabora y re-elabora en lo aprendido para crear hábitos que conforman la vida práctica de las personas, a partir de las relaciones de cuidado.

Desde la corta experiencia que he tenido como docente de filosofía y ética escolar, al igual que desde lo vivido como estudiante de colegio, surgieron ciertas inquietudes teóricas y prácticas con respecto a las comprensiones educativas de la disciplina, del comportamiento moral, de la convivencia y, en general, de los distintos desarrollos de la ética escolar. La educación no sólo se reduce a la enseñanza-aprendizaje de las diversas áreas académicas, sino que es también un proceso de socialización, de creación individual y comunitaria de la personalidad y de la ciudadanía. Aun más, en una sociedad como la colombiana, la educación pese a estar más preocupada por la formación de sujetos competentes técnicamente, ha intentado dar parámetros para procurar, a su vez, competencias ciudadanas. Con todo, la sociedad parece no haber considerado el tipo de relaciones de formación más allá de las que corresponden al poder maestro-alumno que se da en la educación tradicional. La filósofa norteamericana Nel Noddings se encuentra actualmente entre las figuras principales de la *filosofía de la educación*, su originalidad radica en la realización de una ardua exploración sobre la naturaleza de las relaciones afectivas y de los encuentros en la educación, los cuales se hacen pertinentes en el campo de la filosofía porque señalan el fundamento del conocimiento y de la moralidad del ser humano.

Así, mi intención en este escrito es examinar las concepciones teóricas sobre la evaluación moral en el ámbito educativo, entendiendo que no todos los aspectos que la integran se

reducen al orden de las actitudes personales o de las disposiciones para ciertas acciones, sino que existen habilidades que se aprenden y que son necesarias como un ejercicio práctico, esencial, que constituye las relaciones básicas de la vida. Igualmente pretendo mostrar que no existen respuestas ni evaluaciones educativas únicas morales frente a las vicisitudes de la vida, pero que existen razonamientos y entrenamientos que permiten una vida mejor en la sociedad, con el reconocimiento de los otros como parte esencial y constitutiva del sí mismo. Con todo, desde la *teoría del cuidado* quiero mostrar los fundamentos éticos de la educación y, más ampliamente, de las relaciones afectivas de cuidado. Dichas relaciones, paradójicamente, por su propio carácter, escapan a los criterios de una evaluación moral racional y normativa.

Para analizar la educación moral, sigo la propuesta del cuidado de Nel Noddings, pues en su elaboración se encuentra un proceso de enseñanza y aprendizaje que no se queda en el discurso, sino que se despliega en cada persona de acuerdo con sus actitudes, sus propias habilidades y competencias. Con el estudio y el análisis de la obra de Noddings espero rastrear y visualizar cuál es su contribución a la concepción de educación, en particular en lo referente a la ética del cuidado, de las relaciones, del bienestar, del aprendizaje y de la enseñanza dentro de un contexto educativo que se amplía más allá de la escuela e involucra el hogar y la sociedad. En este sentido, indago sobre la importancia del cuidado y de las relaciones como una meta educativa y como un aspecto fundamental de la educación, no sólo académica sino moral.

Los escritos de Noddings sobre la educación moral y las relaciones de cuidado, me indujeron a realizar este trabajo, pensando en esta perspectiva como una alternativa posible a nuestras concepciones de educación moral. El cuidado es una opción para tener en cuenta dentro de la educación ética y, más aún, constituye una respuesta a la posibilidad de realizar una efectiva evaluación moral en la escuelas; evaluación que no se quede en la valoración de unas temáticas académicas o de actitudes dadas por relaciones de poder, sino que avance y se desarrolle por medio de las relaciones de cuidado. En síntesis, este trabajo espera mostrar desde la propuesta de Noddings que las relaciones de cuidado son fundamentales para todos los seres humanos desde el nacimiento, propuesta que está en contra de la ética

tradicional del carácter individualista, puesto que la moralidad se desarrolla para Noddings en comunidad y se valora y evalúa sólo en las diferentes prácticas y contextos de la vida.

En este trabajo se tomará como base bibliográfica la obra de Noddings, principalmente *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*; pues en este texto ella establece la primacía de las relaciones afectivas, desde donde dirige el paso de las relaciones de cuidado natural hacia el cuidado en los ámbitos social, político y público. Este último cuidado lo desarrolla en *Starting at home: caring and social policy*. En un momento final me centro en las obras escolares como: *The challenge to care in schools: an alternative approach to education* y en *Educating moral people: a caring alternative to character education*, en las cuales sitúa la teoría del cuidado por encima de los esfuerzos intelectuales.

La obra de Nel Noddings tiene por base sus propias experiencias como maestra escolar y universitaria. Sus textos fueron escritos en inglés y aún no se tiene una traducción que acerque su teoría educativa al espacio hispano-hablante, a pesar de que su concepción del cuidado enriquece la comprensión de la educación afectiva y moral, y cuya orientación podría contribuir a la generación de prácticas escolares y sociales en términos de relaciones de cuidado, un aporte significativo para nuestra sociedad. Ella tiene en cuenta diversos estilos de vida que son aceptables, en lugar de centrarse sólo en un objetivo apartado de necesidades e intereses personales. Desde esta perspectiva, sus textos se convirtieron en un punto central para el trabajo que presento, porque me permitieron rastrear la vida educativa como una demanda moral de primer orden, además de considerarla desde diversos ámbitos y dimensiones, incluido el punto de vista feminista.

Sus experiencias y sus relaciones educativas son la llave maestra en el desarrollo de la teoría del cuidado de Noddings; a partir de ellas ha podido demostrar la importancia del cuidado y proponerlo como el aspecto fundamental de la educación. Su trabajo se inicia con un análisis del cuidado y su lugar en la ética, a partir de su propia experiencia al enseñar, de manera tal que ella parte de la tesis de que el cuidado es básico en la vida humana, es decir, que todas las personas desean ser cuidadas. Mientras los hombres y mujeres se guían por una ética del cuidado natural, la educación tendrá que exigir un esfuerzo ingente para

motivar dicho cuidado e incentivar un cuidado mayor en las relaciones. A partir del esclarecimiento del cuidado, por el contrario, se puede encontrar el fundamento para la construcción de relaciones que fluyen más fácilmente desde la vida de quienes se involucran en ellas. Sin embargo, no es fácil en la teoría del cuidado establecer los medios y las vinculaciones alrededor de éste, porque los contextos y afectos varían de acuerdo con los diferentes tipos de relaciones y de compromisos que se adquieren con el sí mismo y con los otros. Se puede tomar, sin embargo, como punto de partida el proceso desde donde todos somos receptivos naturalmente y estamos dispuestos a la sociabilidad y al cuidado, este es la simpatía, la cual conduce a la construcción de relaciones afectivas.

La atención receptiva sobre la que se establecen las relaciones de cuidado es una característica esencial del encuentro afectivo. Para que exista el cuidado es necesaria la apertura o exterioridad de los sujetos, se requiere un reconocimiento del otro por parte de los participantes, del cuidador y de la persona cuidada. El cuidado involucra, además, un alto grado de reciprocidad, aun cuando los participantes obtengan la ganancia del encuentro de maneras diferentes; de todas maneras, los dos tienen que ser conscientes de su participación.

Un encuentro afectivo se da por una conciencia caracterizada por la atención y el desplazamiento motivador que se mantiene con el tiempo, en otros términos, concibe algo que impulsa el flujo hacia el cuidado y puede impulsar la conexión entre el cuidar-para, el cuidar-sobre y un grado de reciprocidad que representa una ganancia en el encuentro afectivo y en sus diferentes formas de producirse (como la educación). En esa medida, para el cometido de este trabajo es un aspecto primordial empezar con el significado del cuidado en la educación (en su sentido más amplio), para extenderlo luego a la reflexión acerca del cuidado en la sociedad. Proceso que conduce a la pregunta sobre la posibilidad y la legitimidad de la evaluación moral en los contextos educativos.

Desde esta perspectiva, se puede decir que, en la medida en que se reconozca el hogar y la escuela como lugares principales de la educación, se podrá empezar a pensar en una política social diferentemente organizada. Para alcanzar ese reconocimiento es necesario reorientar la vida moral y el proceso del cuidado, a través del cual parece que Noddings se

detiene a modelar o construir un razonamiento moral. Dicho razonamiento consiste en comprometer a las personas en un diálogo afectivo sobre el cuidar mismo, basado en las prácticas y experiencias en que se sumerge la personalidad de cada uno y que se valida en la afirmación del cuidado, al perseverar en el desarrollo de la confianza y la continuidad.

Con todo esto, se llegó a explorar el cuidado ético directamente en la experiencia vivida, es decir, en la relación en la que se encuentra al otro moralmente, en la relación en la que se responde afectivamente por fuera del amor o de la inclinación natural familiar. El cuidado ético puede guiar la acción de manera adecuada, explorar la naturaleza de relaciones afectivas y encuentros en la educación, así como identificar algunas de las dificultades que tienen los educadores con ellas (como es el caso de la evaluación ética), puesto que las relaciones afectivas parecen ser el fundamento para la actividad pedagógica.

En este orden de ideas, el presente trabajo desarrollará *la teoría ética del cuidado* en la educación a partir de tres momentos, que corresponden a los tres capítulos en los que está dividido: el primero, aborda la definición del cuidado y centra la atención en sus elementos. Para no complicar el discurso en exceso, solamente se analizan el cuidado natural, el cuidado ético, sus elementos y sus implicaciones.

El segundo momento o capítulo del escrito, se ocupará de la relación del cuidado moral en la educación, partiendo del supuesto de que la participación y el tiempo de cada uno de los integrantes de la relación educativa son indispensables para su desarrollo y consecución. Se pretende mostrar que el sentido progresivo de cuidar obliga a mirar las relaciones y que estas no se conforman de manera fácil recíprocamente, pues aunque se logren satisfacer algunos intereses, se requiere un tiempo adecuado y unos estímulos convenientes para lograr una relación verdadera de cuidado.

En el tercer momento y último capítulo, se examinará el tipo de evaluación más frecuente en la educación moral por parte del sistema educativo y de los maestros, para establecer el tipo de criterios, límites y responsabilidades que se encuentran en la misma. El problema radica en la posibilidad de distinguir si existen garantías de aprendizaje y de evaluación en este respecto, y finalmente si dicha evaluación en la educación moral es necesaria o no y si realmente construye relaciones afectivas de cuidado.

De igual forma, muestro en el trabajo que Nel Noddings ve la educación como el punto central de cultivo del cuidado ético en la sociedad, y sostiene que esta perspectiva tiene cuatro componentes importantes: el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación. Dichos componentes involucran confianza y continuidad en las relaciones, posibilitando el conocimiento de sí y de los otros. El cuidado ético es por tanto la relación en la que se encuentra al otro, es una condición netamente humana, consciente o inconsciente, que permite realizar y reforzar un ideal ético.

De esta manera puedo concluir que la evaluación moral es y sería completamente innecesaria, que no es un requerimiento teórico forzoso construir razones detalladas en la educación para explicar por qué los seres humanos deben tratar de desarrollar relaciones de cuidado. La vida ética no está separada del mundo real, en consecuencia, las únicas valoraciones que pueden esperarse son aquellas que se presentan en las vivencias de las relaciones. La gran contribución de la teoría del cuidado ético es guiar la acción en un tiempo constante desde el cuidado natural hacia el cuidado ético restaurado (social), para actuar recíproca y espontáneamente frente a los otros.

Los argumentos elaborados desde esta perspectiva presentan a la educación moral como el proceso por el cual se desarrollan las capacidades necesarias para nutrir las relaciones humanas de cuidado. Desde los principios de una ética de la preocupación o del cuidado del otro, se espera responder a las necesidades legítimas de los demás, se trata entonces de una actitud que centra al otro en el foco de las propias motivaciones. Preocuparse por el otro es una experiencia que pertenece a todo ser humano, pero especialmente a aquellos que están en la posición de cuidar y educar a otros, como es el caso de los maestros, en cuyo ejercicio profesional mostrar preocupación genuina por los demás es una condición necesaria. Este sentimiento de preocupación por los otros contribuye a construir el sentido de comunidad al interior de las escuelas.

Para comprender la teoría del cuidado debe notarse que el énfasis está puesto en la conciencia moral, lo cual implica una responsabilidad compartida que se construye permanentemente a través de los efectos de un sinnúmero de encuentros de todo tipo, que se dan a lo largo de la vida. La docencia, en esta medida, es fundamentalmente un

encuentro personal con los estudiantes, un encuentro de dos personas, el docente y el estudiante; y es de notar que para la ética del cuidado la cualidad más importante de una relación es la llamada confirmación del otro.

El docente debe aceptar que los educandos, al igual que él, están en una búsqueda sincera y constante de sí mismos y que sus comportamientos, aún aquellos que parecen inadecuados o que van en contra de las reglas, tienen una razón de ser que reclama reconocimiento y guía. Son finalmente las interacciones diarias cara a cara las que dan significado a la labor educativa y construyen una identidad moral y un sentido de comunidad. La perspectiva del cuidado aboga por un currículo escolar en el que se enseñe a los niños y jóvenes a mantener relaciones armónicas con los otros, con las plantas y animales, con los objetos de arte, con las ideas y, en general, con todo lo que nos rodea, respetando y aceptando las diversas diferencias que puedan presentarse.

Cuando se elige ser profesor, se está entrando en una relación especializada, una relación de cuidado muy particular en la que todo lo que se hace tiene connotaciones morales, pues lo importante es la relación misma, el tipo de vínculo que se desarrolla entre los participantes. Ambas partes contribuyen a la relación de forma afectiva, en el diálogo y el cuidado mutuo, aunque esto implique una reestructuración de la escuela, de su plan de estudios o de sus ganancias.

Con todo, para abordar cualquiera de los puntos centrales de la ética del cuidado de Noddings se hace necesario entender su noción de cuidar y cuidar ético en particular. En cuanto a la ética del cuidado como enfoque de pedagogía moral, Noddings dice que la meta más importante de la escuela es lograr que los alumnos se sientan queridos(as) y por tanto crezcan en la posibilidad real de llegar a ser personas cariñosas, que aman y son amadas. Esta es la clave de cualquier educación exitosa, que no sea sólo académica.

La profesión de la educación, desde esta perspectiva, se centra en el cuidado y la promoción de la afectividad, entendiendo tal promoción como la posibilidad de desarrollar las capacidades y potencialidades de cada ser humano y de llevar adelante su proyecto vital, incluso en situaciones académicas. En este contexto, la educación en el campo de actuación y competencias es un saber y una praxis aplicados, cuyo objetivo es la búsqueda de la

felicidad, entendida como bienestar y satisfacción de los objetivos justos y deseables. Por eso, el cuidado implica y requiere una exquisita sensibilidad y un especial interés para detectar, reconocer y atender las necesidades de las personas que se nos han encomendado.

Para *la teoría del cuidado*, el objetivo de la educación del cuidado es en sí mismo un ideal ético. La fundación de este ideal ético es lo que Noddings llama el reconocimiento y el anhelo de la relación afectiva. Conectando la conducta moral con las relaciones, ella creyó poder inspirar a las personas y, más aún, a los maestros, a vivir moralmente, rememorando la alegría que ellos sintieron cuando cuidaron o cuando ellos quisieron a alguien o cuando ellos comprendieron que estaban cuidándose para o por alguien.

Cuando Noddings dirige su atención a las formas en que las escuelas construyen el ideal ético o intelectual, señala que no se propone desechar los objetivos intelectuales y estéticos de la educación. Tales objetivos deben estar integrados, pues de esta forma se ayudan a visualizar intereses y necesidades de todo tipo, que no deben ser olvidados, en aras de aprehender la realidad de la relación. El maestro debe empezar a desarrollar la simpatía preguntando por los gustos y los disgustos de las personas a su alrededor, lo cual le permitirá relacionarse de una manera más consciente con ellas. Lo anterior constituye una preparación de las condiciones para aprender a actuar en las distintas situaciones de la vida. En este sentido, aparece la exigencia al maestro de actuar como modelo afectivo, con el fin de nutrir el ideal ético.

Finalmente, y siguiendo la línea de esta teoría, se puede llegar a evitar en la educación cualquier tipo de evaluación cuantitativa, sin dejar de lado las responsabilidades y la guía del maestro. Para obtener un buen aprendizaje, se propone partir del diálogo, la práctica, la confirmación, las propias experiencias de cuidado y el sentimiento de cuidado que todos de cierta manera han sentido o desearían sentir en su vida.

Se puede pensar así en un sistema educativo sin imposiciones sociales basadas exclusivamente en la competencia, sino más bien en un sistema educativo centrado en la conciencia moral y en fines humanos. Se trata de hacer un desplazamiento desde la visión parcializada del desarrollo profesional, hacia la organización de los diversos intereses, la manera de socializarlos, las experiencias anteriores y la posibilidad de desplegar diferentes

actitudes en las relaciones. Los maestros deben estar abiertos a las distintas ideas de los estudiantes y estar listos a responder con actividades que capturen su imaginación y que les permita desarrollar habilidades de cooperación con otras personas.

Para la construcción del plan de estudios, es necesario tener en cuenta el tipo de relación, las diversas ideas y poner cada área de formación a lo largo de las líneas de la experiencia humana. De este modo es posible acercarse a los problemas de muchas maneras diversas y, en consecuencia, derivar obligaciones conscientes, en virtud de las cuales se establece un tipo de discernimiento moral.

Una ética del cuidado y de la responsabilidad desarrolla en el individuo interconexiones con otros, es contextual y surge a partir de la experiencia. Se caracteriza por el cuidado de sí mismo y por el énfasis en la responsabilidad por otros. La ética del cuidado es un acercamiento a la moralidad, a la lógica y al pensamiento crítico, para demostrar que no siempre lo académico puede ocupar el primer puesto en el desarrollo del sujeto.

No se trata de valorar la afectividad y el cuidado sobre el argumento razonado; sino de reconocer el conflicto entre distintas racionalidades y distintos afectos, con el propósito de aprender a vivir con dicha paradoja en el sistema educativo. Es necesario entonces que el maestro y la institución educativa se abstengan de insistir en encontrar unos criterios últimos y universales de evaluación, lo cual conducirá siempre a la exigencia de conductas establecidas por normas y a aceptar procedimientos exclusivamente racionales, sin importar el derrumbamiento de la vida integral del estudiante.

Es así como el papel del cuidado consiste en encontrar un ambiente propicio, en lugar de ocuparse prioritariamente de la producción de normas y reglamentos. Se trata de propiciar las condiciones en las que los sujetos del cuidado puedan asumir responsabilidades definitivamente, lo cual es equiparable a un entrenamiento para la construcción social comprometida. Este enfoque puede brindar posibilidades para reconstruir las relaciones sociales desde los aspectos más cotidianos de la vida, pero no como imposición moral, sino como posibilidad abierta de receptividad y simpatía. En este trabajo hago una apuesta por una concepción educativa orientada a la reconstrucción de formas de relación humana, pero que no desplaza (del todo) a otro tipo de teorías educativas ya establecidas.

No pretendo establecer una contradicción entre el cuidado natural y el cuidado ético, sino reconocer como pertinente en la filosofía de la educación un nuevo tipo de criterios de evaluación moral basados en el cuidado, es decir, la asunción filosófica de que la moralidad no se presenta como una teoría o una argumentación clara y pre-establecida. En último término, el corolario que se desprendería de esta investigación, pero del cual no me ocupo directamente en el presente trabajo, sería poner al descubierto la carencia de efectividad de la evaluación moral cuantitativa, basada en teorías o relaciones de poder que pretenden dirigir la conducta. En este sentido, evaluaciones morales semejantes no tendrían la capacidad de proponer condiciones adecuadas para la construcción de una nueva educación moral escolar.

1. EL CUIDADO

Son, precisamente, las contradicciones suministradas a nuestras representaciones bien por los otros o por las cosas, o bien por nuestra poca reflexión las que nos hacen experimentar la necesidad de aprender, metiéndonos en una especie de desafío para establecer una adecuación, es decir, un equilibrio entre nuestro saber y el mundo. Estos debates son sumamente importantes durante la fase ascensional de la vida.

Esta incesante confrontación consigo mismo, con los otros y con las cosas, constituye uno de los determinantes de la dinámica de aprendizaje. Se trata de la necesidad de aprender, pero por poco que uno analice, esta necesidad aparece como un entramado complejo de las más elementales necesidades y no todas tienen su origen en las exigencias cognoscitivas.¹

Louis Not

Son muchas las necesidades humanas de aprendizaje que no tienen su origen en la actividad cognoscitiva; hace parte de la naturaleza humana aprender y desarrollar necesidades vitales como la autoestima, el amor y la amistad, entre otras, que hacen parte de un desarrollo integral, moral y social de las personas. Existen, por tanto, en los hombres actitudes naturales con las cuales todos, de una manera o de otra, conocen; además de que espontánea o naturalmente adquirieron conocimientos y se sirven de ellos en el curso de la vida diaria. Se puede decir por eso que hay una actitud natural, cotidiana e intuitiva de cuidar naturalmente en los seres humanos, a sí mismos, a sus intereses, a sus necesidades o a los otros seres con los cuales desarrollan un afecto. Los conocimientos que se adquieren en esa actitud de cuidado están estrechamente vinculados con los impulsos más elementales, con los sentimientos e intereses profundos, y por lo general se hacen visibles en presencia de los problemas inmediatos de relación personal o interpersonal que la existencia plantea.

¹ NOT, Louis, *La enseñanza dialogante*, Barcelona, Herder, 1992, pp. 36-37.

El cuidado se gana entonces un poco al azar, en las diversas formas de interrelación, y así también, sin orden ni sistema, se conserva y se emplea durante la vida. Pero como se ha adquirido espontáneamente, no se suscita normalmente una revisión del proceso del cuidado ni se efectúa una selección diligente de sus posibilidades. Forma casi parte de la naturaleza y de la creencia firme en lo que se ha enseñado, aprendido o vivido. Por lo demás, no se dispone de un método seguro para probarlo, ni de un criterio bien establecido para distinguir lo verdadero de lo falso en dicho cuidado.

El cuidado ha sido definido significativamente como: “(Del lat. *cogitātus*, pensamiento). v. Solicitud y atención para hacer bien algo, poner atención y esmero en una cosa”, y en la sociedad se ha considerado equivalente a “atender, velar, mimar, esmerarse, asistir, guardar y conservar”² Por lo anterior, el cuidado ha estado estrechamente ligado en muchos campos y saberes al cuidador originario, que en la mayoría de los casos se identifica con la madre, dado que en casi en todas las culturas, las madres son las encargadas de la crianza de los hijos y del cuidado de los enfermos y los ancianos. Sin embargo, en esta definición del cuidado no se establecen los alcances y los parámetros del cuidado y del cuidador, es decir, del que pone diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo.

Hasta el siglo XX no se presentó un desarrollo exitoso de la ética del cuidado, sin embargo, no se puede desconocer que históricamente los teóricos morales elaboraron sus teorías teniendo por referente el mundo de los hombres y de las normas sociales en el que se encontraban insertos. Aristóteles, por ejemplo, consideró un conjunto de virtudes diferentes para los hombres y para las mujeres, más aún, señaló que en la mujer no se da propiamente la virtud moral, sino que se le atribuye por analogía, y “este planteamiento fue especialmente importante en el desarrollo del pensamiento de los padres de la iglesia católica, convirtiéndolo en pieza central de su teología y marcando muchos de los valores de occidente hasta el día de hoy”.³

Siglos más tarde, otros pensadores como Kant, Rousseau, Hegel, Nietzsche y Sartre, en su filosofía reconocen de cierta manera como una característica principal del carácter de las mujeres, el cuidado en el hogar, considerándolo moralmente diferente al carácter de los

² REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Diccionario*, Madrid, 2001.

³ SANTACRUZ, María Consuelo, *Ética del cuidado*, Popayán, Universidad de Cauca, 2006, p. 27.

hombres. La mujer se juzgaba como viviendo orientada especialmente hacia lo particular, dado el menor nivel que se le atribuía en su capacidad de generalización y racionalización. Esta visión condujo a cierto tipo de exclusión moral, política y social de las mujeres.

Entrado el siglo XX, John Rawls estableció una teoría sobre arreglos sociales justos, sin tener mucho éxito desde la perspectiva de la mujer, puesto que no se tuvo en cuenta en su teoría que la tradición patriarcal garantiza al hombre la autoridad. Pese a que en la mayoría de trabajos sobre ética y filosofía social y política ha habido evidentes avances de justicia, se han ignorado puntos de vista de las mujeres; por ello, de una manera crítica, más reflexiva y más feminista, Carol Gilligan “contrastó las teorías que tratan de explicar las diferencias generales y universales que caracterizan la personalidad y los papeles masculino y femenino, tanto las elaboradas por hombres como las elaboradas por mujeres, como un punto de partida para estructurar su teoría”⁴ del cuidado.

En este orden de problemas respecto de las competencias morales de las mujeres se puede comprender el horizonte en el que emerge la ética del cuidado. Para Carol Gilligan el cuidado se encuentra presente, pero como una dimensión humana peyorativa, en los tratados sobre moral, basados en razonamientos abstractos. Los criterios y principios que dichos tratados reconocen como válidos, no obstante, se hacían muchas veces inadecuados para la realidad moral y la vida cotidiana. Gilligan encuentra, por contraste con aquéllos, que la forma en que la gente habla de sus vidas tiene mucha importancia, pues el lenguaje y las conexiones que establecen revelan mucho del mundo que ven y en el cual actúan. “Esto significa que la autonomía, la independencia o la subordinación y la dependencia, la responsabilidad, la honradez, la solidaridad, etc. que traducimos en actitudes, en actuaciones, en comportamientos y lenguajes, muestran no sólo las formas como nos relacionamos con los otros sino las formas como elaboramos estos conceptos”⁵. Gilligan propone entonces, basada en sus investigaciones de campo, mostrar que existe una voz

⁴ *Ibid.*, p. 27.

⁵ Cfr. GILLIGAN, Carol, *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

distinta en la moral, la voz de las mujeres, la cual otorga prioridad al cuidado en las relaciones sobre las normas.

Esta nueva mirada al desarrollo de las relaciones permite formar una base muy fuerte para la empatía, para lograr una mayor sensibilidad hacia los otros, basada no en una moralidad estática sino en la capacidad de cambiar las normas o medidas. Es un punto que se enfoca en la responsabilidad de sí y por otro, se basa en el cuidado del otro a partir del interés moral y de la atención a las necesidades de los demás. El cuidado en teoría empieza a conformarse como una voz diferente (Gilligan) en la que se incluyen juicios y puntos de vista diversos a los meramente normativos.

1.1 La Teoría del cuidado

Si bien la teoría de Carol Gilligan descubre aspectos importantes del desarrollo femenino, sólo abre las puertas para un avance mayor de la teoría del cuidado. En dicha descripción del cuidado, Nel Noddings ha adelantado una gran parte teórica y ha podido demostrar la importancia del cuidado en las relaciones como una meta y como un aspecto fundamental de las relaciones vitales y de la educación. Su trabajo está anclado en un análisis del cuidado y su lugar en la ética. Su argumento parte de la idea de que el cuidado es básico en la vida humana, es decir, que todas las personas desean ser cuidadas; sin embargo, el cuidado debe exigir un esfuerzo de ampliación para motivar e incentivar el cuidado en las relaciones sociales.

La Teoría del cuidado tiene sus raíces prácticas en la historia y las tradiciones de las mujeres. Decir esto no es defender el feminismo según nuestra autora;

No tengo ninguna idea de si las mujeres son, por naturaleza, más afectivas que los hombres. Yo lo dudo. Pero creo que puede aprenderse estudiando la tradición de cuidado que ha sido en gran parte la historia de las mujeres. El hecho de que el cuidado hubiese surgido de las condiciones de subordinación no es razón para rechazarlo, sino para evaluarlo y acariciar sus rasgos mejores, y para animar a muchachas y muchachos a que entren en su espíritu y práctica.⁶

⁶ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, Nueva York, Teachers College Press, 2002, p. 10.

*De aquí en adelante las traducciones de los textos de Noddings son mías.

Es Noddings quien con dicha propuesta conduce el cuidado desde una posición femenina específica hacia la educación moral en su totalidad. Femenina porque el cuidado históricamente ha sido parte principalmente de la vida de las mujeres, como madres y esposas a cargo del hogar. Pero ella aclara que no se trata de un rasgo esencial de la constitución de la mujer, sino que es una experiencia abierta a todo ser humano, especialmente a aquellos que están en posición de cuidar a otros. La ética del cuidado no desconoce a los agentes morales masculinos, sino que el cuidado es considerado el ideal para todos los agentes morales; lo define de la siguiente forma:

El cuidado ético es la relación en que nosotros nos encontramos al otro moralmente, se describirá como trascender el cuidado natural (es la relación en que nosotros respondemos afectivamente fuera del amor o la inclinación natural). La relación del cuidado natural se identificará como la condición humana que nosotros, consciente o inconscientemente, percibimos como buena. Es esa condición la que nosotros anhelamos y por la que nos esforzamos, y es nuestro anhelo por estar en esa relación especial el que mantiene la motivación de ser moralmente buenos.⁷

Cuidar, por ende, significa entretrejer una relación afectiva con la realidad y con los otros; supone implicarse con las personas y las cosas, darles atención, ubicarse junto a ellas, sentir las y comprenderlas en su diferencia. El cuidado funda el “ethos” mínimo de la humanidad. No obstante, cuidar desde la relación supone incorporar conocimientos, habilidades y actitudes que no necesariamente son naturales. Se necesita entrenamiento y una sistemática y continua supervisión de la vida cotidiana y de los cuidados habituales que se dan en ella y que necesitan ser desarrollados. Es esencial recordar que la personalidad no se trae de nacimiento, sino que se construye permanentemente a través de los efectos de un sinnúmero de encuentros de todo tipo que se dan a lo largo de la vida.

1.1.1 El cuidado-para y el cuidado-sobre

El cuidado tiene sus inicios en la arena familiar, doméstica y en la relación entre padres e hijos. Así, la hipótesis de Noddings de que todos los seres humanos tienen una necesidad de

⁷ NODDINGS, Nel, *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, University of California Press, 1984, p. 5.

ser cuidados, se encuentra en correspondencia con la idea de que esta experiencia sobre el cuidado mismo empieza en los primeros años, y que desde ahí se aprende el cuidado sobre sí mismo, el ser cuidado por otro y el cuidado de otro. Tales formas del cuidado configuran, además, la posibilidad de desarrollar las capacidades y potencialidades de cada ser humano para llevar adelante un proyecto vital.

Precisamente el cuidado que empieza a desarrollarse en el hogar es el que en esta teoría se toma como punto de partida. Se trata del cuidado-para, que parte de la construcción del ego propio sobre la base de la autonomía y del cuidado de sí; pero que en el ámbito del hogar hace tránsito hacia la idea de un ego correlativo. Toma forma una personalidad que, además de atender autónomamente al cuidado de sí mismo y de desplegar el cuidado natural, también puede aprender el cuidado de los otros, es decir, de llegar a un cuidado-sobre. En este sentido, el cuidado continuo que se da en principio en el ambiente de la casa, pasa de ahí a la arena social.

Así se puede ver que el cuidar-para es un encuentro particular y subjetivo cara a cara, en el cual se quiere a otra persona directamente. El cuidar-sobre es más general, es decir, se desarrolla en el dominio de lo público y lo social. En ese sentido, se aprende lo que quiere ser cuidar-para primero (en el hogar) y gradualmente se aprende un cuidar-sobre, un preocuparse por los otros, de donde se desprende el fundamento para el sentido de justicia y de educación. Noddings sostiene que “cuidar a otra persona, en el sentido más significativo, es ayudarle a crecer”⁸. Por tanto, la pauta central para la teoría del cuidado es la de promover un afecto-sobre (o quizás un sentido de justicia y educación), por medio de las relaciones afectivas como fuerza significativa en la sociedad y desde la experiencia del cuidar-para, o del cuidado de sí mismo.

La habilidad aprendida de preocuparse por otros es la que produce cotidianamente la práctica o el hábito de tener una visión social, desprendida del egocentrismo y con la cual se puede desarrollar un verdadero sentido de sí mismo y de justicia social. Efectivamente, “cuidar es una relación que se da con otro, el cuidar-para y el cuidar-sobre

⁸ *Ibíd.*, p. 9.

son recíprocamente dependientes”⁹, cuidar es entonces un valor que implica y requiere una delicada sensibilidad y un especial interés para detectar, reconocer y atender las necesidades de las personas con las que se desarrollan relaciones.

No es fácil, sin embargo, en la teoría del cuidado establecer los medios y las vinculaciones alrededor de éste, porque los contextos y afectos varían gracias a los diferentes tipos de relaciones y de compromisos que se adquieren con el sí mismo y con los otros. Se puede tomar, sin embargo, como punto de partida el proceso desde donde todos los seres humanos por el desarrollo natural se hacen receptivos y atentos de una manera especial frente al cuidado, esto es, mediante la simpatía que captura el estado afectivo de cada uno.

Para establecer una relación (incluso un encuentro muy breve) de cuidado, el cuidado debe recibirse. La conciencia de las muestras de cuidado deben quedar latentes de algún modo en el destinatario para que él lo reconozca, logre tener una actitud de respuesta, y muestre así su aprobación en una actividad, o simplemente dé una luz general de asentimiento a lo que considera que está bien. Esta respuesta se vuelve parte de lo que el cuidador recibe en los momentos de atención.¹⁰

1.1.2 Simpatía

La atención receptiva simpática es una característica esencial del encuentro afectivo donde se refleja el cuidado, pero el encuentro afectivo no logra un verdadero desarrollo si no encuentra un desplazamiento motivador. En otros términos, el cuidar requiere de una energía motivadora, es decir, algo que impulse el flujo hacia el cuidado y que pueda impulsar la conexión entre el cuidar-para, el cuidar-sobre y un grado de reciprocidad que represente una ganancia en el encuentro afectivo y en sus diferentes maneras de producirse.

Se muestra entonces que una condición muy importante de la ética del cuidado es la llamada confirmación del otro, es decir, atribuir el mejor motivo posible a las acciones de los demás, de acuerdo siempre con las circunstancias y contextos. Confirmar significa atribuir el mejor motivo posible a las acciones de los otros, estimulando de esta manera lo que hay de bueno en cada ser humano, en vez de sospechar constantemente de sus

⁹ *Ibid.*, p. 58.

¹⁰ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 28.

intenciones. Son finalmente las interacciones diarias cara a cara las que dan significado a la labor de cuidado y construyen una identidad moral y un sentido de comunidad.

Con todo, en las interacciones diarias uno de los factores que más afectan el desarrollo de las relaciones del cuidado es el tiempo, pues, en general, el tiempo de unas personas condiciona el de otras, y frecuente el manejo del tiempo de todos es completamente distinto. Gran parte de la actividad social se realiza a través de organizaciones formales productivas, en las que se espera obtener un sustento y un producto. Para entablar relaciones afectivas es necesario coordinar el tiempo con los demás, sin embargo, entre la cantidad de personas con las que se comparte a lo largo del día no se pueden entablar relaciones de conocimiento ni de interacción realmente valiosos, sino solamente relaciones productivas.

La forma de utilización rápida del tiempo en las relaciones sociales lleva a procesos discontinuos y espasmódicos, pero en otra perspectiva, lleva hacia la regularidad y la continuidad requeridas por la sociedad industrial. Las relaciones de cuidado que son vitales en el desarrollo del sujeto se han visto afectadas por una carrera del tiempo propia de las relaciones productivas, lo cual obstaculiza el acercamiento gradual y efectivo a sí mismo y a los otros y, en consecuencia, abre el camino hacia la rigidez.

La familia, igualmente, ha sufrido cambios en la organización de su tiempo. Se ha tenido, en alguna medida, la idea del tiempo perfecto de una familia bajo la imagen de una madre siempre a la espera en el hogar y dispuesta a apoyar el tiempo de los otros miembros de la familia. A pesar de esto, la familia en el mundo contemporáneo ha tenido grandes cambios; su tamaño es más reducido, ha tendido fuertemente hacia la nuclearización (hacia la inexistencia de otros adultos aparte de los padres) y se ha incrementado la participación en el mercado laboral de las madres. Al mismo tiempo, la familia representa una célula más recogida de grupos sociales (como vecindarios), que sólo muy débilmente pueden considerarse comunidades, porque nadie se ocupa de otra persona que está fuera de su propio espacio. De esta forma se ha hecho evidente la afectación que padecen las relaciones de cuidado desde el hogar por el factor tiempo, lo esencial entonces es que se logre otro tipo de manejos del tiempo en la familia y en las comunidades circundantes, que se

encuentren conexiones y espacios complementarios con la escuela y con otros sitios de interacción. De este modo, aún será posible aprovechar espacios verdaderamente de cuidado, según las necesidades y la experiencia particular de cada uno de los participantes en las relaciones de cuidado.

Noddings cree que sería un error, sin embargo, intentar mantener un examen sistemático del cuidado y de los requisitos para su avance (como el del tiempo). En su lugar, ella propone dos aspectos indispensables para construir relaciones de cuidado: primero, defiende que el cuidador debe exhibir su cuidado y el desplazamiento motivador de éste y, segundo, la persona que es querida debe responder de alguna manera a dicho cuidado. Como resultado de estos aspectos, el término cuidado implica pensar en alguien para ganar una comprensión mayor sobre él o ella. El conocimiento del otro es necesario para poder cuidar, porque la situación personal y física de un individuo debe entenderse para determinar el tipo de relación mas adecuada; pues el conocimiento del otro no sólo constituye el cuidado del otro, sino el cuidado y el conocimiento de sí mismo.

El que cuida deberá estar siempre abierto al cuidado, para desarrollar su desplazamiento motivador que es el que permite responder con un tipo de relaciones útiles. No obstante, el cuidador también debe ser reconocido por el ser cuidado en su labor para que se de un legítimo acto de cuidado. El cuidado involucra la conexión entre el cuidador y el ser cuidado, en la cual se de un amplio grado de reciprocidad; es decir, en la que se obtenga por parte de los participantes una ganancia del encuentro, aunque sea de maneras diferentes. En consecuencia, el cuidado afectivo-sobre involucra un cierto abandono benigno que pone más atención a las necesidades de otros.

1.2 La alteridad del cuidado

Indudablemente la perspectiva del cuidado aboga por mantener relaciones armónicas con los otros, con las plantas y animales, con los objetos, con las ideas, y en general con todo lo que rodea al ser humano. Lo importante es la relación, el tipo de vínculo que se desarrolla entre las partes. Para nuestra autora la llave central de esta perspectiva del cuidado, es: el cuidado-sobre, el afecto relacional, donde el cuidado-para puede florecer, porque lo ayuda a

establecerse, mantenerse y reforzarse. El cuidado-sobre queda vacío si no culmina en las relaciones afectivas y se convertiría así en una fuerza insignificante en la sociedad.

En cuanto se reconozca el hogar como el centro de la educación primaria se podrá empezar a pensar en un cuidado-sobre, en una política social diferentemente organizada, por tanto, es necesario para cumplir ese reconocimiento que los niños que comienzan a aprender sobre el cuidado en su hogar “por lo menos, vivan en una casa que tiene recursos materiales adecuados, el amor y la atención necesarios; y en segundo lugar, que incluya desde casa una educación para la vida que lo apoye en su plan de estudios”¹¹. No obstante, las necesidades se encuentran en circunstancias difíciles de alcanzar y consecuentemente no permiten que los resultados y las consecuencias de cuidado se vean cercanos. Aún así y aunque las necesidades no sean del todo satisfechas, la teoría del cuidado se dirige en muchos aspectos a re-direccionar la vida moral de los que se encuentren en ella.

Por consiguiente, sostiene Noddings, si logran ponerse las políticas sociales en la teoría del cuidado, será fácil reconocer que en el espacio del hogar, es decir en el cuidado originario, se encuentran muchas de las soluciones a los desafíos y problemas sociales. La teoría del cuidado arraigada en la vida familiar puede servir para establecer el pensamiento y guiar las acciones en una gama amplia de escenarios públicos y privados, con lo cual se hace necesario utilizar las lecciones de casa para criticar y re-inventar la política social. Este trabajo de nuestra autora defiende el estilo de vida afectivo aprendido en casa, porque desde ahí puede extenderse hasta una teoría que guíe la política social.

En consecuencia, puede decirse que el cuidado ético, es decir el cuidado afectivo-sobre, surge directamente de la experiencia vivida, representa la relación en la que se encuentra al otro moralmente y configura la respuesta mutua afectiva por fuera del amor o de la inclinación natural familiar. La gran contribución del cuidado ético es guiar la acción de manera adecuada, explorar la naturaleza de las relaciones afectivas y encontrar algunas de las dificultades que se tienen para entablar vínculos, puesto que las relaciones afectivas son el fundamento para la actividad social.

¹¹ NODDINGS, Nel, *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, op. cit., p. 55.

En este contexto de la ética del cuidado, el cuidado es entendido como el proceso por el cual se desarrollan las capacidades necesarias para nutrir las relaciones humanas. Cualquier propuesta ética debe basarse en la preocupación o el cuidado por el otro. Esta ética se entiende como una tendencia a responder a las necesidades legítimas de los demás, es una actitud que sitúa al otro en el centro de las propias motivaciones. Preocuparse por otro es una experiencia que pertenece a todo ser humano, especialmente a aquellos que están en la posición de cuidar y educar a otros.

Cuidar implica pasar del propio marco de referencia personal al del otro. Cuando cuidamos, consideramos el punto de vista del otro, sus necesidades objetivas, y lo que él espera de nosotros. Nuestra atención, nuestra entrega mental, está puesta en el que es cuidado, no en nosotros mismos. Nuestras razones para actuar, entonces, tienen que ver tanto con lo que el otro quiere y desea, como con los elementos objetivos de su situación problemática.¹²

En la propuesta de *la ética del cuidado* existe una responsabilidad por el perfeccionamiento ético de sí mismo y de los otros, y debido a ello debe pensarse efectivamente qué puede hacerse en respuesta al otro. El énfasis está puesto en la interdependencia moral, la responsabilidad compartida por la fortaleza o la debilidad moral de cada miembro de la sociedad. Con esto, la acción del cuidar parece tener un sentido de deber, una obligación especial de amor, donde los agentes éticos que adoptan esta perspectiva no juzgan sus propios actos solamente por su determinación de seguir un principio, ni tampoco los juzgan por la producción probable de un género de moralidad o inmoralidad, sino por el grado de felicidad. Una ética del cuidado retorna a una orientación más temprana, una que está directamente interesada en las relaciones en las que todos deben vivir. En lugar de pretender que nos esforcemos en comportarnos por el deber, fuera del afecto, se espera que actuemos conscientemente en una perspectiva de movimientos afectivos, lo cual encierra un sentido de obligación de sí mismo para estimular el cuidado originario.

Desde este punto de vista, el cuidado natural se convierte en el ejercicio más eficaz y superior, pues da impulso y energía al cuidador para responder a las necesidades e intereses del ser cuidado, y de este modo se promueve, a su vez, la respuesta del sujeto cuidado, la cual puede manifestarse en la persecución enérgica de sus propios proyectos. Una relación

¹² *Ibid.*, p. 24.

de cuidado, en ese sentido, es mutua, y las personas pueden intercambiar los lugares regulares de la relación, pero las contribuciones del cuidador son muy distintas de las del ser cuidado, lo cual se muestra en el tipo de responsabilidad y respuesta que da.

El cuidado, por tanto, es una cualidad de la relación entre dos personas en donde una es la que cuida y la otra es la que responde a ese cuidado. En los niños pequeños esta relación es básicamente unilateral, es decir, el adulto-educador cuida y el niño acepta y responde a ese cuidado. A medida que un sujeto crece va logrando una relación más recíproca hasta llegar a la relación de adultos, donde los roles del que cuida y del que es cuidado se alternan de acuerdo con los contextos y necesidades. Pero no será posible llegar a este nivel de adultez si no se ha tenido la experiencia de haber sido cuidado (cuidado natural). De ahí la importancia de establecer esta relación desde la infancia.

Noddings es consciente de que lograr establecer relaciones de cuidado con todos no es del todo posible. Existirán personas con las cuales no se logre dicha relación, sin embargo necesitan que se les dé cuidado. Para Noddings estos casos exigen el ideal ético que surge de la memoria de los momentos en que se ha sido cuidado y que llevan a responder con cariño incluso cuando el sentimiento natural de cuidado no aparece. Cuidar significa reconocer activamente en el otro su dignidad y su diferencia. La ética del cuidado se fundamenta en la reflexión y la responsabilidad frente a los demás.

Igualmente, el cuidado no niega ni la fragilidad ni la potencialidad del hombre, tanto en el papel que le corresponde formalmente como cuidador, como en el que le corresponde al ser cuidado, es decir, esta ética reconoce que se sigue siendo un hombre dotado tanto de capacidades como de límites en la racionalidad y en el desarrollo de sus relaciones.

En definitiva, el cuidado ético es la relación en que se encuentra al otro moralmente, es la que motiva y refuerza el ideal del afecto; no hay necesidad de construir razones detalladas para explicar por qué los seres humanos deben tratarse con cuidado entre sí, porque la vida ética no está separada del mundo físico; los seres humanos están en el mundo no sólo como espectadores, sino que sus instintos sociales y la elaboración reflexiva también hace parte de su naturaleza. Finalmente, la gran contribución del cuidado ético es guiar la acción del cuidado natural, restaurarlo y llevarlo al ámbito social.

El cuidado natural constituye la reflexión al hecho elemental de la naturaleza del ser humano, pero también se integra a la idea de que la persona está ligada afectivamente a un mundo que constituye para él un otro que no se reduce, que lo caracteriza por su semejanza cultural, por su conjunto de pasados y que le impone un sentido de orientación en las relaciones.

En consecuencia, preguntarse sobre el cuidado natural de sí mismo lleva a plantear la pregunta por el sentido del otro, es decir, para entender y cuidar del otro se parte de la base de que el otro tiene también un sentido natural de cuidado, y de esta misma forma el otro pensará en la manera de responder a dicho cuidado. El ser humano es a la vez cuidado de sí mismo y del otro, y esto sólo ocurre si se tiene con el otro un lenguaje recíproco, común, que determina un ir y venir de la relación.

Cuando rompo las cadenas que me atan a los otros que amo, afirmo mi libertad, entro en un mundo salvaje de extraños y de soledad, dejando atrás a todos los que me cuidaron e incluso, tal vez, a mí mismo. Yo no estoy naturalmente solo, sino que estoy naturalmente en una relación de la que derivo nutrición y guía.¹³

La relación de cuidado lleva a referirse al otro como otro él, no sin reconocer la diferencia. El cuidado forma parte del ser, entra en su propia definición, llega hasta el ser y se desplaza hasta los otros, y la única manera de comprenderlo es concebirlo desde un solo momento: la relación. El hombre no se da sin cuidado, esto le muestra sus propias determinaciones, limitaciones y condicionamientos, de tal modo que el cuidado obliga a concebir una unidad en la relación, manteniendo en una balanza la identidad y la diferencia.

Como la relación de cuidado implica referirnos al cuidado de otro, también alude a las situaciones propias del cuidado, pues “mi propia individualidad se define en un juego de relaciones, ésta es mi realidad básica”,¹⁴ por tanto, a las experiencias radicales en las que el ser se consolida, se mueve y hace parte de la diferencia. El cuidado conduce a una apertura de ser que, sin embargo, se origina en el otro, y esta ambigüedad conforma el modo específico de ser, la personalidad, de ahí la necesidad de tomar una posición de apropiación frente a ella, pues se trata en definitiva de asumir la propia existencia.

¹³ *Ibíd.*, p. 51.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 51.

Es preciso tener en cuenta, además, que en el cuidado mismo existen conflictos, por ejemplo entre lo que el que es cuidado quiere y lo que el que lo cuida considera mejor para éste: “[...] hemos visto que el conflicto puede darse entre la necesidad percibida de una persona y el deseo de otra [...] podemos incluso encontrarnos nosotros mismos en conflicto entre dos personas a las cuales cuidamos y cuyos intereses y creencias son incompatibles.”¹⁵ Siempre hay algo más que la afinidad, siempre hay una diferencia, pero el cuidado, por otro lado, borra esta diferencia de la duplicidad entre el yo y el otro, el propósito de cuidado que hace dominar ese sentimiento de conflicto también permite el desarrollo de la relación. Para Noddings “a veces el conflicto no puede resolverse y simplemente debe vivirse”.¹⁶

El cuidado es el paso entre los dos extremos de la relación, integra la diferencia entre la relación interna y la relación externa, impone la unidad en la relación haciendo patente la diferencia: identidad y diferencia llevan a la verdadera relación de cuidado. El cuidado es la unión del ser humano con un mundo de cosas que van a presentarle un otro importante, se trata entonces de la comprensión desde sí mismo de un mundo externo cargado de presencias, de historia, de cultura, de materialidad, que es lo que construye el dato definido por la exterioridad y que no puede sustraerse en la relación.

1.3 El cuidado ético

*Quando pensamos en nosotros mismos en cuanto tenemos condición de pensadores, todos los demás componentes de nuestro mí parecen posesiones relativamente externas. Aún dentro del propio mí espiritual algunos ingredientes parecen más extensos que otros.*¹⁷

William James

El cuidado como propuesta ética se desarrolla desde la propia construcción moral e intelectual hacia una relación armónica consigo mismo y posiblemente con otros; pasa de la gran potencialidad del sujeto a la noción de relación, tomada esta última como una forma

¹⁵ *Ibíd.*, p. 55.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 55.

¹⁷ JAMES, William, *Compendio de Psicología*, Buenos Aires, Emecé, 1963, p. 151.

abierta, que no se cierra nunca. El cuidado es una estructura que goza de una significación que sólo se encuentra en la relación en que se presenta; dirigiéndose más a la sensibilidad por el acontecer en la experiencia, a las creencias, valores, normas y demás, aceptando la posibilidad de un mismo hecho con varias propuestas, la relación de cuidado busca superar la división entre lo objetivo y lo subjetivo.

En las relaciones afectivas se da una nueva concepción de realidad y de tiempo que configura las relaciones y que da base a que el yo como sujeto pueda organizar su experiencia. Cada ser humano posee por sí mismo una verdad, lo que le permite resolver sus dificultades y enfrentarse a otras, es capaz de orientar su actividad según fines que han sido, en cierta medida, creados o decididos por él de manera individual o colectiva.

El proceso del cuidado no se realiza sin el cuidado de sí mismo, dicho cuidado está vinculado a lo que el hombre hace, pero al mismo tiempo influye en lo que puede o quiere hacer, ampliando el campo de su actividad y las expectativas asociadas a ella; esto es, la actividad de cuidado de sí también crea fines, que a su vez suscitan acciones ulteriores. Lo característico no es subordinar el pensamiento a la acción, sino redefinir la expresión del cuidado mismo en formas que tratan de desentrañar la realidad; por lo tanto se ve como una actividad o una forma de acción cuyas herramientas propias son los conceptos, palabras, ideologías o signos para entablar relaciones realmente afectivas.

En ese sentido, cada cual posee ciertos ideales de cuidado, lo cual lleva a entender el cuidado personal como una forma de vida que es dado en cada uno y debería en gran parte ser aceptado. Por tanto, en las relaciones de cuidado hay que tener en cuenta que la forma de vida es situacional, en sentido bastante amplio, pues el hombre es persistentemente un ser en el mundo, un ser que existe siempre en una determinada situación, que conoce y experimenta dentro de diferentes contextos. Cada uno de estos contextos posee una peculiar manera de ser, que está ligada a ciertas reglas, pero donde se desarrolla una libertad plena para mantener relaciones afectivas con otros.

Los intereses y necesidades del sujeto que conforman la forma de vida y el cuidado de sí mismo están dispuestos por la emotividad del ser humano, por un misticismo existente en cada uno, que no es algo evidente, pronunciable, más aún, es inefable e indefinible, pero es

la condición para entablar relaciones de cuidado con los otros. Cada tipo de relación posee, sin embargo, ciertas características y reglas, pero hablar de reglas no es hablar de dispositivos o hábitos inmodificables. Resulta obvio para Noddings que las relaciones en general no usan conscientemente unas reglas precisas, que conduzcan a la exactitud y la perfección de la relación de cuidado. Esto significa que no se piensa la relación desde un cálculo exacto y preestablecido, pues lo que caracteriza a una relación de cuidado es que no puede reducirse a la inteligibilidad de un cálculo.

Noddings señala que las relaciones de cuidado tienen el significado que cada participante les da y no la unidad del cálculo que podría establecer una determinada teoría ética, pues no satisfaría las infinitas posibilidades de darse de las relaciones (sentimientos, emociones y problemas metafísicos). La teoría de la ética del cuidado no puede expresar lo que constituye la emotividad en sí del sujeto ni de las relaciones afectivas, esto es, no se puede ocupar del valor absoluto moral, de lo realmente importante en el hombre y en sus relaciones interpersonales. En consecuencia, el cuidado de sí mismo es más un sentido espiritual, ético, que realmente tiene importancia para la vida y para las acciones y que se descubre con los otros.

La ética del cuidado sólo busca la utilidad de herramientas flexibles que sean vulnerables y que le permitan a los sujetos una autoconstrucción y un paso a la construcción de sociedad con los otros; su intención es la formación de sujetos morales, a partir del esfuerzo, del ejercicio propio y sobre el mundo existente, que dé lugar a la interacción afectiva con los otros. La relación de cuidado se va construyendo a partir de mecanismos habituales; pero, a su vez, la relación de cuidado va creando hábitos personales y edificando intereses generales. Podemos decir entonces que esta estructura de la relación de cuidado es la que permite mantener costumbres, relaciones y diferencias en la construcción de una sociedad.

El paso de los hábitos a la sociedad sólo se da gracias a una experiencia del cuidado de sí, que permite la cimentación del yo; dicha experiencia no es expresable, es decir, no es una transmisión del pensamiento, ni de sentimientos, por el contrario, en muchas ocasiones (o en todas) no tiene por base ningún hecho, ni ninguna proposición lógica. El cuidado de sí

de ninguna manera es comunicable, es una experiencia directa e transferible que proporciona consistencia al sentido y es capaz de modificar los hábitos de la vida interior.

Hay, sin embargo, un verdadero nexo entre el cuidado de sí y el cuidado de los otros, se trata de una estructura de cuidado completamente necesaria para la existencia de un tipo de sociedad, aquél que permite en su interior variaciones útiles para su desarrollo. La ética del cuidado se despliega desde la construcción moral e intelectual de sí mismo en y hacia la correspondencia con los otros, es decir, que existe efectivamente un paso de la potencialidad del sujeto moral a la noción de comunidad por la experiencia –experiencia que es siempre cambiante.

En el cuidado de sí se debe reconocer la unidad esencial entre el yo y las acciones, donde la motivación y los intereses sean la base para construir la conducta, sin dejar de considerar al hombre con diversas disposiciones y reacciones a determinadas situaciones. Lo importante para la teoría del cuidado es darse cuenta de la clase de personalidad que se está formando, y esto con respecto al sí mismo y a los demás.

El carácter moral no existe independientemente de la asociación e intercambio que se da en las relaciones sociales, por el contrario, se da por una consideración de bienestar integral, es decir, el orden social se da a partir de la necesidad de satisfacer las necesidades de los demás, mientras se expresan y satisfacen necesidades propias.

En conclusión, la ética del cuidado se diferencia de las diversas propuestas teóricas sobre moralidad en que no centra su objetivo en el deber, basado en preceptos, reglas y leyes establecidas, sino en el deseo de atender al otro como un todo y en cada uno de los aspectos que como persona humana le atañen y configuran. Por esta razón, la ética del cuidado tampoco se reduce al ideal de la igualdad, sino que se fundamenta en el reconocimiento de lo diferente y de las especificidades sociales y humanas, bajo el signo de la responsabilidad por el otro, no universal e impersonal, sino particular e individual. Definitivamente esta propuesta de las relaciones de cuidado es diferente porque aunque se sirve de la razón, ella no es su principal instrumento, su herramienta y fin es la relación misma.

1.4 Crítica a la ética del cuidado de Noddings

Pese a que Nel Noddings realiza una distinción importante entre el cuidado afectivo y el cuidado natural, esta es una distinción problemática porque se extiende al desear, al querer y al deber. En esa medida, podría decirse que no es clara al mostrar hasta dónde llega el cuidado natural que poseen y necesitan los seres humanos y de dónde se desprende el cuidado afectivo. Respondiendo a esto, Noddings piensa que el cuidado natural parece estar más ligado a un querer propio (ego) que desea suplir demandas necesarias, mientras que el cuidado afectivo se compromete con un deber propio, pero también con un deber hacia el otro, hacia sus intereses, a pesar de los deseos y necesidades propias. Para Noddings, en general, el cuidado afectivo es un cuidado completamente ético, porque representa afectivamente la creencia en y el reconocimiento del otro, en una mutualidad más allá del beneficio propio. Se muestra así que cuidar es la manera apropiada de construir sociedad relacionándose con otros.

De otra parte, el cuidado natural se puede ver desde la etología genética como un cuidado instintivo, especialmente desarrollado en los mamíferos a través de la información transmitida en sus genes. Tal información provee un instinto actitudinal y un comportamiento parental determinados, los cuales se siguen de generación en generación, acompañados del aprendizaje y del comportamiento animal de cada especie y de su propia evolución, con el objeto de perpetuar la especie y mejorar la siguiente generación.

Cuando se actúa de manera afectiva también se responde a un cuidado natural, en este sentido el cuidado afectivo contiene en sí al cuidado natural –en genética, un cuidado proteccionista. El cuidado natural, por sí mismo no sería, en cambio, un cuidado ético, porque no se basa en el afecto, sino en el deseo de atender las propias necesidades, por ejemplo a través de la imagen social de retribución cuando uno es considerado moralmente bueno. El cuidado natural exige, por tanto, realizar un cierto tipo de actuación, de dar determinadas respuestas, mientras que el cuidado ético no obliga a actuar de modos

preconcebidos, por lo cual se trata de un cuidado que trasciende el llamado instintivo del cuidado natural.¹⁸

Sin embargo, la crítica al cuidado natural va mucho más allá, pues dicho cuidado está ligado históricamente a la experiencia maternal. Noddings insiste en que los hombres también poseen un cuidado natural, que puede ser tomado como punto de partida para la acción moral. A pesar de esto, ella reconoce la diferencia del cuidado entre los hombres y las mujeres, diferencia que está ligada a la experiencia física y emocional de las mujeres por el hecho de traer niños al mundo, además de la evidencia sociológica y antropológica que involucra su papel en el mundo.

Pero lo que parece más problemático en la argumentación del cuidado natural, es que la definición de natural puede estar situada y cargada de significado en muchos contextos y culturas, por lo cual no es claramente generalizable. Noddings, no obstante, intenta ser bastante precavida y prudente al discutir y argumentar sobre el cuidado natural, de modo tal que ella no sugiere que el cuidado natural sea un principio básico. Esto, porque ella considera que el propósito de su teoría no es demostrar alguna verdad moral, pues cree que a través de las experiencias se puede presentar un coherente y sensato cuadro del cuidado, sin necesidad de recurrir a resultados cuantitativos y sin exigir que se encuentre o se busque un conocimiento o una verdad moral.¹⁹ La motivación que surge del cuidado natural no es un principio, sino un acto espontáneo o reflexivo.

Las afirmaciones sobre el cuidado ético de Noddings también han sido criticadas por feministas y por los pensadores éticos racionalistas. De una parte, algunas feministas afirman que el cuidado afectivo, visto desde esta perspectiva, desborda en sus pretensiones los alcances de una actitud femenina tradicionalmente subrayada, la de dar y esperar poco o nada a cambio. Por otro lado, aquellos que se guían por la línea racionalista de la ética sostienen que Noddings en su teoría del cuidado es bastante parcial e imprecisa, pues los seres humanos no se constituyen única ni íntimamente por el cuidado.

¹⁸Cfr. NODDINGS, Nel, *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, op. cit., p. 25.

¹⁹ Cfr. NODDINGS, Nel, *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, op. cit., cap. 3.

La filósofa Sarah Lucía Hoagland sostiene que las relaciones afectivas que propone Noddings son desiguales en una teoría del cuidado. Considera que las relaciones de cuidado, así como las parentales y las educativas, son relaciones en las cuales cuidar es una situación transitoria. Tales relaciones están diseñadas para crear y guiar hacia la independencia entre el cuidado propio y el cuidado del otro, por lo tanto son relaciones afectivas completamente desiguales, cuestión que Hoagland considera muy problemática y que hace de una teoría ética un modelo bastante pobre.

Para Hoagland, en la teoría ética el cuidador se pone en el papel del dador y el que es cuidado se pone en el papel del comprador, así el que cuida es dominante, escoge lo que es bueno para el que es cuidado, pero da sin recibir afecto a cambio. El que es cuidado, en esa medida, se pone en la posición de ser una persona a cargo, con un mando insuficiente frente al cuidador, argumento que la lleva a afirmar que tales relaciones afectivas desiguales no son moralmente buenas.

A pesar de que Noddings dice que en la relación los participantes pueden aprender y obtener ganancia de la experiencia, David J. Finders considera que la reciprocidad no es tan simple, él también señala que existen relaciones desiguales que son bastante complejas, pues son complementadas con problemas de tiempo, intensidad y variaciones circunstanciales.²⁰

En la teoría del cuidado, Noddings, no obstante, parece tener claras las desigualdades existentes entre los participantes de la relación, pero no las percibe como inmorales o malas, al contrario, ella considera estas desigualdades y diferencias como una oportunidad para que se genere la relación, la conversación y la construcción de afectividad. El cuidador, por supuesto, tiene una especial responsabilidad en el querer y en procurar la reciprocidad en el momento adecuado. La ética del cuidado no le apuesta a relaciones directivas, ni a que sea aceptable un solo estilo de vida, su preocupación es que puedan entablarse relaciones afectivas consigo mismo y con los otros, pues ve la vida en general como una demanda moral del sí mismo y de la alteridad.

²⁰ Cfr. SANTA CRUZ, María Consuelo, *op. cit.*, p. 211.

Las críticas a la teoría de Noddings desde teorías racionalistas o cognitivistas proceden del hecho de que tales teorías ponen el énfasis en el individuo, de manera que resulta indiscutible para ellas la consideración de las virtudes como posesiones personales con las cuales se ha construido el carácter moral. Para la teoría ética del cuidado, la responsabilidad es exigible independientemente de valores o principios universales apropiados individualmente.

Noddings cree que el cuidado hace parte integral del ser humano, de sus sentimientos y de la forma como se construyen relaciones afectivas; en consecuencia, el cuidado no es una vía ética alternativa entre un conjunto de posibilidades, su empleo no depende de la situación o contexto ético concreto en el que se pide una respuesta, sino que es siempre el camino ético adecuado.

En conclusión, la ética del cuidado es un proyecto de amor atento que requiere la dimensión afectiva de los seres humanos, y ellos están en posibilidad de desplegarlo o de apaciguarlo, a través de decisiones vitales. La escucha y la confianza en las que se basa la teoría del cuidado disipan las desigualdades y el individualismo, puede ser que las relaciones afectivas no logren todo lo que se espera que cambie en la sociedad, en la educación o en la familia, pero mantienen el fundamento del cuidado de sí y del cuidado del otro en el diálogo y en el trabajo cooperativo de los participantes.

La teoría del cuidado se dirige al sí mismo y al aprendizaje de las necesidades, hábitos, intereses, habilidades y talentos del otro, para lograr que se den verdaderamente relaciones amorosas en las cuales se comparta en libertad. Finalmente, para Noddings el cuidado mantiene el fundamento de la moralidad, es cierto que no existe ninguna garantía de que esto ocurra, pero el cuidado no espera comprobación, ni calificativos, no se matricula en lo tradicional, en los primeros principios, sino que va en contra de lo unilateral, pues los resultados sólo pueden verse en la vivencia cotidiana y constante de las relaciones.

2. LA TEORÍA DEL CUIDADO EN LA EDUCACIÓN

2.1 La ética del cuidado, sus implicaciones y sus elementos

La educación moral es y ha sido un objetivo bastante examinado en la educación, sin embargo, no se ha considerado desde una sola mirada y desde los mismos contextos, prácticas y necesidades de la moralidad. Por esta razón, el cuidado en las relaciones educativas que propone Noddings plantea un doble movimiento en la orientación moral: el cuidado como principio para la enseñanza y, a su vez, el cuidado como objetivo de la educación moral. El uso de este modelo requiere que maestros y estudiantes compartan más espacios y durante periodos más largos de tiempo, de tal manera que puedan establecerse relaciones recíprocas de cuidado.

Es natural sentirse nostálgico por los propios días escolares si ellos fueron felices. Pero nosotros no podemos construir el futuro de los chicos con los sueños nostálgicos. No podemos reconstruir las comunidades pequeñas que apoyaron probablemente interacciones personales fructíferas en el pasado. Lo que importa es reconocer y admitir el plan de estudios realizado según los parámetros tradicionales como una gran contribución al aprendizaje. Periódicamente el plan de estudios se proclama como la llave de la reforma educativa y se gastan grandes cantidades de dinero en su revisión, pero los observadores agudos han comentado más de una vez que enfocarse en la revisión del plan de estudios no es la respuesta.²¹

La educación moral ha sido un interés persistente en las escuelas, sin embargo, como lo señala Noddings, no se ha encontrado una respuesta firme y unánime. De hecho, la separación de muchas academias en las últimas décadas ha sido explícitamente por diferencias en objetivos morales, pero todavía hoy parece innovador e incluso arriesgado sugerir que las escuelas deben apuntar conscientemente a educar a las personas para la vida moral y que quizás la mejor manera de lograr este objetivo sea dirigiendo el proceso de una

²¹ NODDINGS Nel, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, Nueva York, Teachers College Press, 1992, p. 3.

manera completamente afectiva. Las personas esperan siempre de las escuelas la enseñanza de habilidades básicas académicas, pero dichas habilidades se han pensado durante mucho tiempo como un vehículo para el desarrollo del carácter. Esto, como nos muestra Noddings, era verdad en los días coloniales, también a lo largo del siglo XIX, y todavía era verdad en la primera mitad del siglo XX; en consecuencia, las escuelas siempre han sido consideradas como las incubadoras de ciudadanos aceptables.

A juicio de Noddings, en la moralidad (estadounidense) del siglo XX se sostuvo una medida hipócrita, utilizando la doctrina cristiana y la ideología individualista, es decir, la educación moral puso el énfasis en estos dos ámbitos. De aquí la solicitud hecha a los educadores de animar la caridad cristiana y también el perfeccionismo del carácter individual, con lo cual se favorece de alguna forma la sociedad capitalista propia de Estados Unidos. En este sentido, se pensó que la educación no fuera la cura de las enfermedades sociales, sino que enseñara los valores de una sociedad que concebía una forma de hombre virtuoso para la nación, la cual podía trascender las fronteras y convertirse en un estilo y un modo de vida virtuosa para el resto del mundo. Sin embargo, y aunque la posición moralizadora y virtuosa de esta época fue muy poderosa, no se puede ignorar su influencia si se espera superar esta perspectiva, al contrario, para Noddings este desarrollo educativo debe ser explorado apreciativa y críticamente, pues en muchas ocasiones no ha tenido éxito, pero algo valioso debe encerrar si existe el desacuerdo acerca de la educación moral; se trataría más bien de abrir las alternativas entre las prioridades morales. Más aún, la única manera de avanzar en la educación moral es suspendiendo completamente discusiones sin sentido y procurando que las estructuras predominantes no pierdan de vista y revisen constantemente sus métodos y los principios con los que trabajan en la construcción de personas morales, en aras de lograr cambios en la noción y la descripción del sujeto y de los fines morales.

Hay que transformar el plan de estudios hacia uno que reduzca la violencia y apoye un clima de confianza y cuidado, hay que prestar mucha más atención a las tradiciones de las mujeres. Los maestros pueden utilizar las tradiciones de cuidado eficaces de las mujeres sin partir de la idea de que las mujeres son

inherentemente más afectuosas que los hombres o que todas las mujeres están por naturaleza inclinadas al cuidado.²²

La ética del cuidado en el siglo XXI no se separa de la enseñanza como principio rector en la educación, es evidente que en el ámbito de la educación la mayoría de las personas parece haber asumido que un objetivo fundamental de la enseñanza debe ser la producción de una ciudadanía moral. La ética del cuidado, no obstante, es conciente y pone de manifiesto la influencia ambigua de una mezcla de doctrina cristiana y de una ideología individualista en la enseñanza moral tradicional, lo cual ha dado lugar a muchas confusiones y prácticas contradictorias en la educación moral. Lo que se requiere, por consiguiente, para nuestra autora, no es tanto una nueva enseñanza, sino una concepción más apropiada de moralidad, y la ética del cuidado constituye una propuesta fuera de las dos nociones antiguas, sirve como alternativa necesaria en la educación moral.

Cuando empezamos el siglo XXI, nosotros debimos poner como primera prioridad de nuestros esfuerzos intelectuales y morales, las relaciones humanas. Las escuelas pueden contribuir ayudando a los estudiantes a aprender a cuidar de sí y a cuidar de los otros.²³

Aunque las escuelas y otras instituciones, en general, han cambiado la tarea de la educación moral, existe un renacimiento filosófico de interés en la ética y en la vida práctica, que trabaja por dejar de lado las propuestas que conciben solamente la ética como un dominio para el análisis filosófico. El énfasis feminista de la ética del cuidado y del buen desarrollo de la relación hace parte de las miradas que intentan evitar el dogmatismo en la educación, (Noddings, Gilligan). Una ética de las relaciones, en sí, es una ética del cuidado porque todas sus deliberaciones están enfocadas sobre los seres humanos involucrados en dicha relación. La relación debe entenderse, en este contexto, como cualquier apareamiento o conexión entre individuos caracterizada por algún conocimiento afectivo presente en cada uno de ellos. Es un encuentro o serie de encuentros en que las personas expresan algún sentimiento; las relaciones pueden ser caracterizadas por amor u odio, enojo o dolor, admiración o envidia; o pueden revelar un afecto mixto, contradictorio.

²² NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 37.

²³ *Ibíd.*, p. 38.

Es en esas relaciones en las que el ser humano se preocupa por comportarse éticamente y se esfuerza por conservar o convertir una relación dada en una relación afectiva, esto no conduce necesariamente a que todas las relaciones deban o se acerquen a una relación afectiva como la relación madre-hijo, que mantiene un cierto tipo de intensidad o intimidad específicas. Al contrario, en cada una de las relaciones debe encontrarse una forma apropiada y particular de cuidar, en ese sentido las conductas y sentimientos que marcan la relación madre-hijo son raramente apropiadas por otras relaciones y sólo pueden describirse en un nivel bastante alto de abstracción. Una ética del cuidar difiere dramáticamente de las éticas tradicionales, la diferencia más importante, para Noddings, es que la ética de giro afectivo tiene como énfasis actos cuidados de amor, basados en la inclinación natural humana.

Aunque el énfasis de la educación moral desde la segunda mitad del siglo XX ha sido puesto en la enseñanza intelectual o en el conocimiento estructural avanzado o profundo de las disciplinas, también ha perdurado aunque más modestamente en los educadores la idea de que las escuelas deben prestar atención al crecimiento moral y social de sus ciudadanos. Pero ninguna de estas preocupaciones ha capturado el interés nacional o un movimiento de educadores que pudiera alcanzar un respaldo social contundente para el cambio significativo.

En gran parte del desarrollo educativo no se han mencionado las consideraciones éticas que deben entrar en las opciones de maestros, de sus métodos y manejos de instrucción de enseñanza, ni la responsabilidad básica de las escuelas y maestros para contribuir al crecimiento moral de los estudiantes. Se hace evidente que para un cierto tipo de educación habría que pensar en los cambios, en los aspectos de enseñanza, en la estructura jerárquica, en el modo rígido de asignar el tiempo, en el tipo de relaciones, en el tamaño de escuelas y salones de clases, en las metas de instrucción, en los modos de evaluación, en los modelos de interacción y en la selección de personal y cantidad de éste. Sin embargo, el tema central en la ética del cuidado son las relaciones de cuidado.

Desde John Dewey,²⁴ los principios centrales de crecimiento moral implicaron cambios drásticos en los modelos tradicionales de enseñanza. En particular, desde que la enseñanza se propuso como función ser una guía para los estudiantes en una exploración bien informada de áreas significativas para ellos, así, mientras aprendían los objetivos, construían mutuamente entre estudiantes y maestros relaciones de cuidado. Para Noddings, Dewey no se equivoca al insistir en la mutualidad de esta tarea, pues los maestros tienen la obligación de apoyar, anticiparse, evaluar y animar las actividades que consideran que valen la pena para los alumnos, y así los estudiantes tienen el derecho de seguir los proyectos conjuntamente contruidos y aprobados. Es sabido, sin embargo, que las recomendaciones de Dewey requieren maestros bien capacitados que puedan descubrir intereses genuinos y que puedan mantenerse en un tipo de intelectualidad rigurosa.

Los maestros, para nuestra autora, al igual que las madres, quieren formar personas aceptadas socialmente, con valores, dignos, compasivos, trabajadores y productivos. Ellos esperan que las generaciones más viejas y más jóvenes, se admiren, confíen mutuamente y se respeten. Pero para formar a las personas, los maestros necesitan no sólo las capacidades intelectuales (referidas por Dewey), sino un fondo de conocimiento sobre las personas particulares con quienes ellos trabajan. Si los maestros vinculan a su responsabilidad por la educación moral una orientación afectiva, en lugar de un principio ético, ellos no enseñarán moralidad como podrían enseñar geometría o historia; es decir, no formularán la educación moral en un curso de estudio o juego de principios para ser aprendidos, más bien guiarán a cada estudiante hacia una vida ética o un ideal ético realmente construido desde sus intereses.

Aprender a cuidar no es un proceso secuencial como el aprendizaje de las matemáticas. Es probablemente verdad que se debe aprender cómo ser cuidado primero, para quererse a sí mismo y aprender a querer a otros, pero el proceso no es lineal. Cuando nosotros empezamos a querer a otros, aprendemos más sobre lo que significa ser cuidado. Cuando aprendemos a querernos, nos volvemos más cuidadosos discerniendo y evaluando los esfuerzos del otro al cuidar.²⁵

²⁴ Cfr. DEWEY, John, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1945.

²⁵ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 32.

La construcción continua de las necesidades y de los ideales éticos, sumados a las contribuciones significativas del agente ético y de cualquiera de los participantes conforman las relaciones de cuidado. En dichas relaciones hay claramente un gran componente subjetivo, por tanto, los modos de conducta deben ser evaluados como dignos por la persona que los vive; pero hay también un componente objetivo significativo, y esto se da por la guía cuidadosa de un organizador que entra en relación con el agente en formación. Así, el maestro trae consigo su propia subjetividad a la relación, pero también toma la responsabilidad de dirigir la atención del estudiante hacia las condiciones objetivas de opción y juicio. En las relaciones es necesario, por tanto, tener en cuenta el saber que está influyendo en cada uno de los participantes como un elemento esencial, puesto que ninguno de ellos es un agente totalmente autónomo. La bondad o maldad de su personalidad, en parte son inducidas, apoyadas, reforzadas o disminuidas por las intervenciones e influencias de aquéllos con quienes se está relacionado y que genera cierta ambigüedad moral.

En cada encuentro humano surge la posibilidad de una relación afectiva. En cada ocasión afectiva las personas involucradas deben decidir cómo responder; pues cada ocasión involucra una negociación de acuerdo con el contexto, en ella se presentan una iniciación, una respuesta y una decisión para desarrollar o terminar el encuentro. Claramente la educación está llena de este tipo de ocasiones afectivas con negociaciones o, bastante a menudo, con los esfuerzos por evitar dichas ocasiones. Los esfuerzos por evitar momentos afectivos por parte del maestro coinciden, por lo general, con el propósito de evitar la discusión, prefiriendo permanecer en el tipo de relación impersonal propia de la educación tradicional. El maestro no espera respuestas personales, lo que desea encontrar son modos exactos de seguir una conducta, para poder responder de manera precisa a la misma. Evitando los encuentros personales se pierden oportunidades privilegiadas para la educación moral y el crecimiento mutuo.

2.2 Las relaciones de cuidado en la educación

...los filósofos y los educadores coinciden, desde hace mucho tiempo, en la importancia del Pensamiento Crítico; pero no han podido ponerse completamente de acuerdo sobre en qué consiste y mucho menos concuerdan en cómo enseñarlo.²⁶

Nel Noddings

El estudio de las relaciones que realiza Noddings va mucho más allá de ser sólo una teoría del cuidado, ella le da relevancia a la teoría del cuidado en los espacios práctico doméstico, educativo y social. De esta forma, ella muestra que existen muchas características por aprender acerca de las relaciones y que dicho aprendizaje aunque empieza en casa se desarrolla de manera significativa en la educación y en las relaciones presentes en la misma. Desde este punto de vista, Noddings presenta una nueva manera de pensar la moralidad en la educación bajo la consideración de que las relaciones son fundamentales para el desarrollo de todos los seres humanos. Dicha propuesta contrasta con la educación del carácter individualista desarrollada hasta ahora en muchos modelos educativos. Para la educación del cuidado la moralidad se aprende y se desarrolla en comunidad. Por tanto, la educación debe construirse sobre un ambiente relacional donde el cuidador (maestro) pueda ejercer sin coerciones su oficio, siendo consciente de que en las relaciones de cuidado debe escuchar y aprender sobre lo que siente y quiere la persona que es cuidada. De esta forma, se puede dar una mutualidad en las relaciones que permite que las personas comprometidas sean cuidadores y personas cuidadas.

La ética del cuidado constituye la base en que la educación moral debe tener lugar, y constituye la alternativa más adecuada para la educación del carácter²⁷. La estructura de la educación del carácter (organizada alrededor de la asignatura, no alrededor de los estudiantes o de sus preguntas) actúa contra el fin de proporcionar una educación moral realmente efectiva; pues la coerción a los estudiantes en su aprendizaje particular se opone a los elementos esenciales de la educación y del aprendizaje.

²⁶ NODDINGS, Nel, *Philosophy of education*, Nueva York, Teachers College Press, 1992. p. 42.

²⁷ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit. p. 82

La educación teórica para la vida moral adoptada en la educación del carácter hasta el momento, ha sido un objetivo primario de la instrucción. Noddings sostiene que aun cuando el objetivo de la moralidad ha sido apropiado, este tendría que haber sido exhaustivamente revisado a la luz de las relaciones de cuidado y de las necesidades de sus participantes. Los educadores deberían inspeccionar y examinar aspectos como la orientación moral al enseñar y el objetivo de la educación moral más conveniente en cada contexto. Con todo, lo más importante para lograr el objetivo de la educación moral se requiere que maestros y estudiantes inviertan más tiempo juntos, de manera que puedan establecerse relaciones de confianza verdaderas.

Otro punto importante en la teoría del cuidado es que el énfasis en la relación implica un énfasis en las condiciones de la vida moral.²⁸ En esa medida resulta primordial señalar el significado del cuidado en la educación –en su sentido más amplio– como punto central para el fomento del cuidado en la sociedad. Noddings define la educación como “una constelación de encuentros no planeados, que promueven el crecimiento a través de la adquisición de conocimientos, habilidades, comprensión y apreciación”,²⁹ y pone un acento especial en el hogar como un sitio para el encuentro educativo. De hecho, Noddings ve el hogar como el proceso educativo primario y como el fin para la re-orientación de la política social.

En cuanto se reconozca el hogar como ámbito de la educación primaria, se podrá empezar a pensar en una política social organizada de manera diferente. Para alcanzar este reconocimiento es necesario que cada niño “por lo menos, viva en una casa que tenga recursos materiales adecuados, el amor y la atención necesarios; y en segundo lugar, que incluya desde casa una educación para la vida que lo apoye en su plan de estudios”³⁰. Es evidente, sin embargo, que en la sociedad actual dichas necesidades están muy lejos de ser atendidas y, por ello, los resultados sociales del cuidado todavía no son muy visibles en este nivel macro. Aún así y aunque las necesidades no sean del todo satisfechas, la teoría del

²⁸ Cfr. *Ibíd.*, p. 8.

²⁹ NODDINGS Nel, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, op. cit .p. 22.

³⁰ *Ibíd.*, p. 140.

cuidado y la pregunta acerca de una educación para la vida desde el hogar tiene por función reorientar la vida moral de los miembros de una sociedad particular.

El punto de partida en las relaciones de cuidado es entender la posición alrededor de la relación afectiva-sobre, es decir, alrededor de los otros y de la naturaleza del cuidado de sí mismo. En ese sentido el trabajo deberá centrarse en el modo de traer a la educación los sentimientos, las preocupaciones y las conductas morales. El espacio central de esta ética del cuidado es el diálogo abierto donde se aprende a prestar atención a otro, donde se involucran sentimientos y donde se promueve una discusión ética. Sin embargo, en la educación frecuentemente se vive en un clima de violencia, donde muchos niños no se sienten cuidados o no existe continuidad alguna en dicho cuidado, por tanto, es en este punto en el que la educación debe perseverar en el ejercicio del diálogo.

Los alumnos de hoy necesitan aprender a quererse a sí mismos desde el hogar y desde las escuelas, sin embargo, en lugar de ocuparse del asunto del amor de sí en la vida humana, las escuelas responden a varias crisis morales con hostilidad y con instrucción (académica). Los problemas sociales no son todos problemas educativos, sin embargo, la educación no puede sustraerse a los problemas no educativos, su meta principal es preparar a los estudiantes de manera competente, afectiva, amorosa y amable para poder enfrentar todas las dificultades y problemáticas sociales en la vida real.

Con el fin de lograr las relaciones afectivas en la educación, es necesario organizar un plan de estudios afectivo para los alumnos. En esa medida, si se aprende a cuidar, no se seguirán los formularios didácticos de complacencia autoritaria que orientan la educación del carácter y que se siguen en la mayoría de las escuelas, sino que se podrá demostrar que la conducta del ser humano es afectiva y que el maestro debe relacionarse con sus estudiantes auténticamente. Sólo ocupándose de problemas morales de la vida humana, el maestro logrará querer a sus estudiantes y ellos creerán y sentirán que el maestro los cuida de verdad, y responderán afectivamente a ese cuidado.

Las escuelas pueden animar este aprendizaje proporcionando un clima de cuidado y confianza. Dentro de ese clima, los maestros pueden usar estrategias pedagógicas, como el aprendizaje cooperativo, no sólo por competencia sino en un aprendizaje de servicio. Pero de nuevo, las estrategias solas no lograrán el aprendizaje que nosotros buscamos. Las estrategias tienen que ser parte de un

proceso especializado para producir personas afectivas, competentes, amorosas y amables.³¹

John Dewey considera que la educación, a partir de la realización personal, es una preparación para la vida pública. Nel Noddings sostiene esa misma idea, pero desde la perspectiva del cuidado en la escuela y en el hogar. Ella ve el cuidado como un proceso que se detiene a modelar y a dar forma a un razonamiento moral, en el cual se compromete a las personas en un diálogo sobre el cuidar mismo, diálogo que se valida en las prácticas y experiencias de confianza continuada en que emerge la personalidad de cada uno de los participantes en la relación de cuidado.

Históricamente se ha tenido la creencia de que “todos los maestros cuidan”, porque están encargados de que sus alumnos entren a las aulas a aprender, sin embargo, esto no es universalmente verdadero; existen maestros que son crueles y no cuidadosos y, por tanto, se debe insistir en que estas personas no permanezcan en un aula enseñando de ninguna manera hasta que no reevalúen y cambien su actitud. El sentido de cuidar no es seguir ciertas metas escrupulosas para los estudiantes, por medio de discursos y acciones morales que coaccionan y destruyen las relaciones de cuidado y de confianza.

El sentido activo de cuidar obliga a mirar las relaciones. No es suficiente con que el maestro crea cumplir con la demanda del cuidado, también es necesario que el estudiante lo reconozca y responda como tal en su interés de aprender. Aunque en las aulas y en otros lugares de la vida se requiere un verdadero cuidado, relaciones de cuidado recíproco no se conforman fácilmente, pues además de lograr satisfacer los intereses de los alumnos por medio de una tarea pedagógica exhaustiva, los profesores conjuntamente necesitan tiempo y muchos estímulos para trabajar de esta manera. El cuidado es expresivo y receptivo, es decir, en una relación afectiva el cuidado se reconoce y a él se responde de alguna manera perceptible. Hay que reconocer entonces que el cuidado afecta a otros y que no se deben imponer valores propios, por tanto, es indispensable adquirir una responsabilidad por el cuidado.

³¹ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 35.

Con todo, la responsabilidad del cuidado se ve enfrentada a la responsabilidad laboral que el maestro debe cumplir; en esa medida el tiempo es uno de los factores que más afectan la responsabilidad en la construcción de relaciones pedagógicas. Por un lado, los maestros deben tener en cuenta que tienen que enseñar todo un plan educativo establecido en un cierto tiempo, pero, por otro, los ellos deben percatarse de que todos los alumnos son distintos, que quieren jornadas y calendarios más cortos, que tienen diferentes capacidades e inclinaciones, que proceden de medios y familias dispares y que han pasado y pasan por experiencias diversas.

[...] nosotros pretenderemos que tenemos una familia heterogénea grande para levantar y educar. Nuestros niños tienen herencias étnicas diferentes, capacidades intelectuales muy diferentes, fuerzas físicas diferentes e intereses diferentes. Nosotros queremos respetar sus diferencias legítimas, pero al mismo tiempo pensamos que hay algunas cosas que todos deben aprender y algunas otras cosas a las que ellos deben exponerse para que puedan escoger entre diferentes opciones.³²

En cambio, aunque el maestro tenga en cuenta dichas dificultades con el tiempo, la escuela se ha empeñado en que todos aprendan los mismos temas equivalentemente, o por lo menos un mismo mínimo de cosas en un igual tiempo. Esto muestra un gran inconveniente, pues si se quieren obtener iguales resultados con distintos recursos, será inevitable que se pongan en marcha distintos procesos; y si se presentan distintos recursos y se ponen en marcha los mismos procesos, se obtendrán por consiguiente distintos resultados. El principal condicionante de los procesos escolares en ese respecto es el tiempo, y el principal recurso para manejarlo son las capacidades y motivaciones de los alumnos y de los maestros, lo que significa que hay que reflexionar desde la escuela acerca de que en un mismo tiempo distintos alumnos obtendrán distintos resultados, así como que un mismo resultado sólo podrá obtenerse en distintos tiempos, partiendo de las necesidades, intereses y capacidades de cada maestro y de cada alumno.

Además, el tiempo escolar no es continuo y estático. El tiempo que interesa por lo general en la escuela es el tiempo en que sucede algo, aquel en que el alumno aprende o el profesor

³²NODDINGS, Nel, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, op. cit., p. xiii.

enseña. Pese a esto, el tiempo en el aula no sólo debe tener una duración de aprendizaje-enseñanza, sino un esfuerzo por construir relaciones en los diferentes tiempos intermedios que se dan durante el tiempo de clase. Pese a las largas jornadas escolares, el establecimiento de buenas relaciones de cuidado tiene muchas dificultades, pues lo que interesa en definitiva es la actividad de entablar relaciones, de la que el tiempo es tan sólo una condición adicional.

La discusión sobre cualquiera de los aspectos del tiempo escolar desemboca en que no hay uno sino diversos tiempos relacionados con la educación: la clase, el juego, la interacción con el profesor, etc. Ésta es una distinción esencial, que representa un conjunto que debe ser tenido en cuenta al considerar cualquier aspecto relacionado con el tiempo. Así, por ejemplo, la necesidad de un mayor tiempo de cuidado no se traducirá en la demanda de una prolongación del tiempo de interacción profesor-alumno, ni del tiempo curricular, sino la productividad y la experiencia significativa de cuidado que se dé entre el cuidador y el cuidado.

También es importante en la construcción de relaciones de cuidado tener presente que el tiempo de unos colectivos no debe confundirse con el de otros, ni el tiempo de unos alumnos o profesores se puede generalizar, por tanto el maestro tendrá que tomar una responsabilidad mayor no sólo de enseñanza-aprendizaje, sino de conocimiento y relación con sus alumnos.

En las relaciones hay que partir de la receptividad y de la atención especial que se le da a los otros y que comienza a aprenderse desde casa, por eso es necesario seguir métodos exitosos que tienen origen en los hogares para educar en las escuelas, es decir, tener en cuenta las nociones de cuidado como el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación de los hogares. Así se llega a que el cuidado ético surge directamente en la experiencia vivida, representa la relación en que se encuentra al otro moralmente, es la relación en que se responde afectivamente por fuera del amor o de la inclinación natural familiar. La gran contribución del cuidado ético es guiar la acción de manera adecuada, explorar la naturaleza de las relaciones afectivas y encuentros en la educación e identificar algunas de

las dificultades que tienen los educadores con ellas, puesto que las relaciones afectivas son el fundamento para la actividad pedagógica.

Antes que la actividad pedagógica encaje en la política social, la ética de las relaciones sugiere que ésta debe encajar en el cuidado y en las relaciones afectivas que se presentan en el proceso pedagógico. Al contrario de los filósofos sociales tradicionales como Platón, Rousseau, o Rawls, Noddings cree que la condición normativa y punto de partida para la filosofía política y educativa es la casa y no la entidad política. La casa es el lugar donde se puede aprender a cuidar y aunque muchas casas están lejos de la ética del cuidado, la orientación afectiva se levanta en principio en el hogar.

Noddings, al igual que Dewey, piensa que la educación no es sólo una categoría de política social, más bien es el corazón de una teoría social y educativa adecuada. El estudiante que siente y expresa sus sentimientos es infinitamente más importante que el sujeto que sólo aprende. El camino que se emprende en la educación escolar debe tener una consideración profunda de la vida de sus estudiantes, percibiendo cómo se pueden orientar de una manera mejor las clases, de tal modo que se prepare a los estudiantes para una vida privada fecunda, que se extenderá en su vida pública. En último término, una ética del cuidado, privada y pública, trabaja para crear un mundo en que es posible y atractivo ser moralmente bueno.

2.3 Elementos de la ética del cuidado

La educación moral, desde la perspectiva de la ética del cuidado educativa, involucra planeación, diálogo, práctica, y confirmación. Estos componentes no pertenecen exclusivamente a la ética del cuidado, pero su combinación e interpretación son centrales para ella. La meta más importante de la escuela con estos componentes es lograr que los alumnos se sientan queridos y por tanto crezcan llegando a ser personas cariñosas, que aman y son amadas. Ésta, para nuestra escritora, es la clave de cualquier educación exitosa, y para lograrlo propone cuatro estrategias principales:

2.3.1. Planeación

Es el desarrollo de una pedagogía en donde se aprende viviendo, donde el educador se convierte en un testimonio de relaciones de cuidado con sus estudiantes. Los maestros pueden modelar el cuidado cuando animan la misma afirmación responsable y firme en el estudiante, es evidente que los maestros desean el logro académico de los estudiantes, pero, más pretensiosamente, deberían estar interesados en el desarrollo de personas totalmente morales. Sin embargo, esto no es un juego cerrado de reglas, es decir, no hay razón para que los maestros de cualquier área no puedan reforzar la vida ética de sus alumnos. En esa medida el énfasis de la educación se pone en las relaciones humanas, donde el maestro no sólo debe crear modelos admirables de actividad intelectual, sino también las maneras deseables de actuar recíprocamente con las personas, estas son las ocasiones afectivas donde los maestros tratan a los estudiantes con respeto, consideración y buen ánimo, para que ellos traten a otros en forma similar.

2.3.2. Diálogo

Es el proceso vital para desarrollar relaciones de cuidado. Esto implica que el educador aprenda y logre escuchar y responder a las necesidades y sentimientos de los estudiantes.

Yo he defendido que el diálogo debe jugar un papel muy grande en las aulas de hoy, y he intentado mostrar cómo pueden usarse las historias en estas conversaciones. A veces las historias de vida mantienen los puntos de partida de la conversación, y a veces las conversaciones proporcionan la escena en que las historias surgen. Guiadas por un maestro sensible y bien preparado, estas historias y conversaciones tienen el potencial para contribuir significativamente a la vida moral y a la educación.³³

El diálogo es esencial en el acercamiento a las estrategias de la educación moral, pero debe ser un diálogo abierto, donde se mantenga una mutua búsqueda del esclarecimiento del otro, marcado por las señales apropiadas de reciprocidad; esto no significa que los participantes en el diálogo deban dejar cualquier principio que ellos sostengan y sucumbir al relativismo. En este respecto Noddings piensa que si se cree firmemente que algún acto

³³ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 146.

de los estudiantes está equivocado, no se debe entrar en un diálogo con ellos acerca de la bondad o equivocación del acto, un diálogo así no es genuino, pues el diálogo incluye siempre la posible justificación de posiciones opuestas, las consecuencias probables, la historia personal y la creencia propia. El maestro puede compartir sus reflexiones con sus estudiantes, pero puede ser debatido al señalársele que no ha sufrido la clase de experiencia que llevó al acto a su estudiante. Finalmente es claro que se requiere tiempo para tal diálogo, maestro y estudiante deben conocerse bastante bien para desarrollar una verdadera confianza.

El ejercicio del diálogo constituye ese espacio de diferencia que crea relaciones de cuidado, sociedad y nuevo pensamiento, es el límite de la propia subjetividad, pues pone en movimiento la relación yo- tu-él, que se abre a un nosotros compartido, contextual y a la vez a la diferencia, a la universalización de perspectivas, al reconocimiento recíproco en una comunidad ideal de comunicación, expresada en la idea de racionalidad como inclusión del otro. En el diálogo la actitud crítica se despliega como interacción anulando la posibilidad de que la actitud de enseñanza del maestro se dé en primera persona. Ese diálogo o conversación es el centro, el eje de esa actitud, que reconstruye y reflexiona sobre sí misma, con el fin de llegar a una meta común, al reconocimiento recíproco que estructura el saber y que construye comunidad.

La pretensión del diálogo en las relaciones, y más aún en la educación, está basada en la intersubjetividad como expansión de la estructura de diversos saberes, que no busca una verdad preconcebida ni exacta, sino que la encuentra en el desafío de pensar con los demás; y que la diferencia de cualquier otra por su gran tarea de aprendizaje en una enseñanza dialogante.

2.3.3. Práctica

La práctica se basa en el aprender haciendo, es decir, el cuidado se aprende cuidando. Por lo tanto, hay que posibilitarles a los estudiantes oportunidades para que, en la medida de su crecimiento, puedan también aprender a cuidar de otros, en ese sentido los programas de servicio a la comunidad podrían orientarse desde esta perspectiva. El maestro afectivo

desea que los estudiantes tengan la práctica del cuidado, esto lleva a pensar en los cambios más allá de la inclusión bien intencionada de servicio a la comunidad, para ver los tipos evaluativos y los requisitos que se utilizan en la escuela y más aún en la escuela secundaria. Se necesita que los alumnos estén dispuestos y apoyen a los maestros en un aula dedicada a cuidar; donde se proporcionen oportunidades para la interacción y la calidad de esa interacción sea tan importante como los resultados académicos. Además se requiere el trabajo de un grupo pequeño que pueda reforzar el logro de las áreas académicas, el que también puede constituir un espacio para establecer relaciones afectivas.

Las oportunidades para generar vínculos afectivos surgen del cuidado, puesto que al cuidar se usan a menudo las ocasiones afectivas para demostrar dicho cuidado, con esto se propone formar a un niño aceptado moralmente por sí mismo y por los otros, ayudándolo en la construcción de su ideal ético. Él estudiante tiene un cierto tipo de personalidad, así como el maestro tiene la suya también; pero los maestros en la medida en que son verdaderos adultos, tienen la experiencia que les permite ver y apreciar una gran diversidad de personalidades, con toda la clase de talentos, de proyectos, de fuerzas éticas y debilidades en los estudiantes con los que tratan frecuentemente.

2.3.4. Confirmación

Es la aceptación de que los seres cuidados en la educación están en una búsqueda sincera de sí mismos. Esto requiere que los cuidadores atribuyan el mejor motivo posible a las acciones de los estudiantes, de acuerdo con las circunstancias. No se trata de alabar a los estudiantes ingenuamente, sino de llegar al fondo de las motivaciones. Esto implica cambiar la desconfianza natural hacia el estudiante y sus motivaciones.

Cuando el maestro entiende lo que el niño quiere ser y lo que él podrá aprobar honestamente en él, debe animarlo, averiguar cómo responder a sus intereses, tanto a los que aprueba como a los que desaprueba. Cuando el alumno hace algo que el maestro desaprueba, él puede y debe dar una razón motivada de su desaprobación. De hecho, éste es un aspecto central en la confirmación. “En la educación, lo que nosotros revelamos a un estudiante es sobre todo cómo ser un ser ético e intelectual, ese poder tiene que nutrir el

ideal ético o destruirlo.”³⁴ La confirmación es de tal importancia en la educación moral que se deben buscar los escenarios en los que puede tener lugar eficazmente. Los cuidadores vienen a menudo a reconocer la importancia de la confirmación de una manera simplista, pero hay que dar importancia a las expectativas, al impulso para tener una relación de cuidado.

Tomada como una fórmula exacta, la confirmación es una exhortación vacía, pues no se puede realizar sin saber si un estudiante ama, está en disputas, tiene miedo, o se espera que él haga uniformemente todo lo que se le pide. La mejor expectativa puede ser una marca de respeto. Por ejemplo,

[...] si un maestro de matemáticas sabe que uno de sus estudiantes es talentoso en el arte y tiene el deseo de ser un artista, el maestro puede bajar sus expectativas sobre él concretamente en matemáticas. De hecho, ellos pueden trabajar conscientemente juntos para construir una experiencia matemática que satisfaga a la institución, pueden tomar como válido y posible el esfuerzo del estudiante y pueden conservar la integridad del maestro como un maestro de matemáticas. Maestro y estudiante pueden charlar sobre el arte, y el maestro puede aprender sobre esto, y ayudar efectivamente con los requisitos para las escuelas de arte a las que el estudiante piensa a aplicar, explicándole cuánta matemática requerirá; así, maestro y estudiante se volverán compañeros guiando el crecimiento del estudiante. El estudiante aceptará la responsabilidad en la realización del trabajo negociado y la decisión mutuamente construida para hacer simplemente su experiencia matemática.³⁵

El ejemplo es bastante ilustrativo, pero el panorama es inmensamente diferente del que se puede ver en maestros actuales. Esto deja ver que los maestros necesitan un escenario diferente en el que sean los participantes responsables de la construcción de ideales éticos, ellos necesitan más tiempo con los estudiantes, mucho más del que actualmente se les permite. Si la educación se preocupase profundamente de guiar el crecimiento y formar a las personas para que sean aceptadas moralmente y queridas, los maestros tratarían de encontrar maneras de ampliar el contacto con sus estudiantes. No existe ninguna buena razón para que los maestros de los grados elementales no deban quedarse con un grupo de estudiantes durante largos periodos de tiempo –tres años en lugar de uno en los años elementales–, y esto puede trascender también a la escuela secundaria. El objeto es

³⁴ Noddings, Nel, *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, op. cit., p. 193.

³⁵ Noddings, Nel, “An ethic of caring and its implications for instructional arrangements”, en *American Journal of Education*, vol. 96, núm. 2, 1988, p.

desarrollar una comunidad afectiva a través de la planeación, el diálogo, la práctica, y la confirmación.

Las ventajas de tal esquema son obvias y múltiples. Primero, se puede establecer un escenario en el que la educación moral sea posible entre el maestro y sus estudiantes, donde pueda desarrollarse una relación que hace posible la confirmación. Segundo, existe un beneficio académico y profesional donde se puede disfrutar del estímulo de una variedad de asuntos académicos y se puede evitar el fastidio mortal de enseñar muchas clases de lo mismo; así el maestro puede entender el plan de estudios de forma entera y no sólo una parte diminuta de él; entonces el maestro asumirá la verdadera responsabilidad por el desarrollo del estudiante.

Sin embargo, no dejan de existir desventajas que presenta el sistema, por ejemplo, ¿qué pasaría con estudiantes que estén asignados por tres años a un maestro poco preparado? La respuesta de Noddings es que los estudiantes y maestros deben estar juntos por un consentimiento mutuo y con la aprobación de los padres; pues se busca que el maestro se dé cuenta claramente de su responsabilidad en un tiempo corto y se asegure que sus alumnos y él queden satisfechos con la relación. Finalmente, los maestros poco preparados se mantendrían fuera de este sistema.

Un cambio basado en las sugerencias de la ética del cuidado llevaría a cosas como pensar en escuelas más pequeñas que permitan acoger antiguas prioridades. Recientemente en muchos sitios se trabaja por un sistema educativo orientado hacia el desarrollo del docente, el cuidado y las personas cuidadas. La sugerencia mayor es que la educación moral ha sido por mucho tiempo y debe continuar siendo una preocupación prioritaria en la educación, pero que se requiere tiempo de calidad para incorporar formas de compromiso, planeación y confirmación en las relaciones entre estudiantes y maestros. Esto sugiere que se exploren las posibilidades de incrementar el tiempo de contacto entre maestros y estudiantes y entre investigadores y maestros, para que la pregunta colaborativa pueda mantenerse y para que las relaciones puedan desarrollarse de una manera participativa en el propósito de construir seres humanos buenos y éticos, al respecto nuestra autora nos dice:

Yo he defendido que la educación debe organizarse alrededor de los temas del cuidado en lugar de las disciplinas tradicionales. Todos los estudiantes deben

comprometerse en una educación general que los guíe queriéndose a sí mismos, relacionándose con los otros, con el mundo, plantas, animales, el ambiente, objetos, instrumentos e ideas. La vida moral debe abrazarse francamente como la meta principal de la educación. Tal objetivo no trabaja contra el desarrollo intelectual o el logro académico, más bien proporciona un fundamento firme para ambos [...] Así es como yo pienso que se debería hacer:

1. Tener clara y defender la meta
2. Cuidar las necesidades y las emociones
3. Abandonar y relajar el impulso de controlar
4. Liberarse de las jerarquías del programa
5. Dar prioridad todos los días a los temas del cuidado
6. Enseñar a los estudiantes que cuidar en cada dominio implica competencias concretas [...]³⁶

La disposición de la enseñanza del cuidado justificada de esta forma y anclada en el diálogo le concede a la educación una especial tarea para desarrollar la actitud de cuidado; no obstante, hay que tener presente que la relación que se da en el diálogo, es una relación asimétrica tanto intelectual como física y psicológicamente; sin embargo, esto no impide el desarrollo de una formación en la intersubjetividad. Esta relación dialógica se convierte en una relación pedagógica en tanto estimula el perfeccionamiento y en tanto incita el progreso de sí y de los otros en los estudiantes, a través de una participación en las iniciativas que lleven a propósitos y objetivos comunes:

Este recordatorio también se dirige a los educadores morales. Aunque nosotros diferimos de los organizadores de problemas en la filosofía moral y en psicología, como educadores tenemos un objetivo común para contribuir a la educación moral construyendo relaciones entre estudiantes y maestros. Con eso, también debemos rechazar el modelo de guerra y debemos adoptar un modo de diálogo constructivo y genuino.³⁷

Los desarrollos de una formación en el cuidado se caracterizan pues por dar cabida a iniciativas de todos los participantes. El maestro sabe a dónde hay que ir y, por tanto, puede prever los caminos que deben tomarse para lograrlo. Si éste tuviese la iniciativa solo, el alumno no tendría más que seguirle y así lo haría pasivamente o sin comprender por qué se

³⁶ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., pp. 99-101.

³⁷ *Ibíd.*, p. 24.

hace esto o aquello. “Es preciso, pues, que el que aprende tenga su parte de iniciativas en el descubrimiento y la apropiación del saber”³⁸.

Por tanto, se hace necesario para darle participación al alumno y para obtener verdaderas relaciones de cuidado en la educación, que se dé una vuelta a la imagen de la infancia y la adolescencia como etapas en desarrollo sólo para el futuro, es conveniente ver dichas etapas en el presente. El niño y el adolescente no sólo son receptores en la relación educativa, sino que son actores y propiciadores de dicha relación, es decir, la potencialidad de estas etapas está en la actividad que realizan (en la escuela). No sólo son potencia para el futuro, sino que un cambio de perspectiva lleva además a cambiar la figura de la educación, a considerar los estudiantes como sujetos de relación ahora y no sólo como personas informadas y capaces de relación en el futuro.

La imagen del alumno ha estado influenciada en gran parte por la economía capitalista que considera el sujeto adulto como actor de la productividad (económica), en ese sentido los niños y adolescentes siempre son sujetos sin consecuencias ni importancia pública más que como fuentes de problemática social. Los niños y adolescentes se convirtieron en alumnos para ser mejores personas y mejores ciudadanos; su incorporación política sólo se ha llevado a cabo atendiendo básicamente a su condición de individuos y extendiendo los derechos de los adultos a su condición. Sin embargo, el discurso que ha reconocido políticamente a los alumnos se ve modificado en función de cada régimen político; en algunos casos se ha dirigido hacia lo intelectual y en otros hacía la formación y el establecimiento de parámetros morales de los adultos. No obstante, para una educación del cuidado no debe darse excesiva importancia a las diferencias, el mundo de los alumnos debe ser algo que preocupe a los maestros y a los adultos en general. Si los padres y las madres se cuestionan la manera correcta de cuidar a sus hijos y sobre su capacidad para cumplir esta labor es porque reconocen la etapa infantil y adolescente como etapas socialmente importantes.

[...] defendiendo la teoría de que la infancia ha sido reconocida desde siempre como una etapa específica del desarrollo humano y de que los padres han estado ligados a sus hijos por lazos afectivos. Esta autora hace hincapié en que a partir

³⁸ NOT, Louis, *op. cit.*, p. 26.

del siglo XVIII los padres empezaron a ocuparse cada vez más de que los niños recibieran una «formación» en valores y creencias, para que de este modo se convirtieran en ciudadanos modelo.³⁹

En general, la infancia y adolescencia deben considerarse importantes no sólo para los niños y los adultos relacionados directamente con ellos, sino también para la sociedad en general, tanto en el presente como en el futuro. No obstante, los alumnos no deben ser relevantes para la sociedad simplemente como otra forma productiva, sino como actores activos capaces de formar y mantener relaciones de cuidado.

La educación, en tanto que también es una actitud (enseñanza –aprendizaje), se realiza en la práctica de las relaciones (desde la actitud propia); es decir, la educación, cualquiera que sea, se impone como pública en la vida humana por medio de las experiencias y el cultivo de las relaciones que se van construyendo y reconstruyendo progresivamente. Entonces la educación en sí tiene como base las necesidades particulares del cuidado en cada persona, en ese sentido puede decirse que no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés suyo, ese interés debe ser considerado el punto de partida para el proceso educativo, tanto formal como informal.

La ética del cuidado además de estimular la adquisición del conocimiento adecuado para iniciar relaciones de cuidado, invita a una continua búsqueda de saberes y actitudes que favorezcan el enriquecimiento de dichas relaciones. En esta actitud, como dice Husserl, se consigue construir una ciencia del espíritu absolutamente autónoma, en el modo de una consecuente comprensión de sí mismo y comprensión del mundo como obra del espíritu. De esta manera el yo que intenta mantener una actitud de cuidado ya no está aislado junto a otros en actitud similar dentro de un mundo dado de antemano, sino que se encuentra en la relación del diálogo en la que desaparece la exterioridad y la yuxtaposición de sus propios yoes, para dar lugar a una relación íntima “entre los seres que son el uno con el otro y el uno para el otro”.⁴⁰

³⁹ POLLOCK, “*La recuperación de la infancia*”, en Revista Xictli de la UPN 094, www.unidad094.upn.mx, 1983.

⁴⁰ HUSSERL, Edmund, *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*, Buenos Aires, Nova, 1963, p. 170.

De ahí que la educación en el cuidado sea en sí misma ese ejercicio de formar relaciones, por medio del cual se reúnen la condición de interacción y la de construcción de pensamiento. El cuidado permite entonces, a partir de habilidades, motivar “la reflexión crítica, el rigor, el orden y la sistematización del pensamiento, la capacidad de penetración e iluminación de la realidad, que son rasgos esenciales del filosofar.”⁴¹ Así, el interés particular se configura como punto de partida de la relación en el dialogo, se abre desde la actitud natural que se tiene en sí mismo, hacia la actitud de relación reflexiva que se va convirtiendo en un hábito adaptable para el establecimiento de la sociabilidad.

La estructura de perfeccionamiento que caracteriza el diálogo permite la alteridad, el reconocimiento de la diferencia, es decir, la relación de cuidado que promueve la apertura a diferentes enfoques, como el rumbo más adecuado hacia una idea de verdad. Se dejan de lado los planteamientos que se muestran como dogmas o convicciones incuestionables, sin posibilidades de apertura a un pensamiento crítico y autónomo que no se dé de manera libre en el desenvolvimiento de la convivencia. En este punto la obra de *la teoría del cuidado en la educación* nos muestra que existen igualmente diversos tipos de diálogos.

Yo discuto tres tipos de conversación: la conversación formal, la clase seria, característica de la conversación de regla-límite de filosofía; la conversación inmortal, que puede ser formal o informal, pero se distingue porque en su materia se dan grandes preguntas existenciales; y la conversación ordinaria, que se da en la clase en que los amigos y conocimientos no se comprometen regularmente. Es probable que todas estas conversaciones aumenten el compromiso, refuercen la alfabetización cultural y contribuyan a la construcción de relaciones de cuidado y confianza. Una educación rica en la conversación claramente va bien porque se dirige a las materias centrales de la vida, más allá de la información que procesa y a la acumulación de hechos.⁴²

La función de la educación consistirá en descubrir esas necesidades o intereses que puedan satisfacer diferentes tipos de diálogo y que se dirigen a construir relaciones de cuidado, es decir, descubrir aquello que permite el paso de la actitud natural a la actitud ética. Esas necesidades o intereses que se dan en relación con las experiencias de la vida cotidiana son más adecuadas para despertar la enseñanza dialogante que las lecciones proporcionadas por

⁴¹ SALAZAR, Augusto, *Didáctica de la filosofía*, Lima, Arica, 1967, p.47.

⁴² NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 153.

los libros, sin una utilización o una guía prudente que motive diferentes espacios de conversación.

El principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias y la instrucción.⁴³

En conclusión, la ética del cuidado penetra íntegramente la vida; el mundo y sus acontecimientos, los libros y los métodos educativos son sólo un complemento considerablemente privilegiado de las demás formas de aprender, pero no el único. La educación es un proceso para desarrollar cualidades creadoras, que facilitan los medios y los recursos para el crecimiento y el desarrollo tanto personal como social. Por lo tanto, la educación no se puede dar en el marco de unas relaciones directivas y autoritarias, sino en el marco de la libertad como principio y fin para el progreso adecuado de la actitud de cuidado.

La educación proporciona por medio de la actitud propia la competencia necesaria para resolver problemas y comprobar planes de acción futura de acuerdo con un método práctico. En esta medida, la ética del cuidado permite que el individuo mantenga su propia continuidad aprendiendo las técnicas de supervivencia y de desarrollo a partir de la experiencia acumulada y organizada de sí mismo.

La teoría del cuidado no intenta desarrollar un modelo de educación moral que conduzca a las personas a que se comporten virtuosamente, sin importar lo malo que sea el mundo que las rodea. Nosotros desearíamos que tal cosa pudiera realizarse, pero es parte de un sentido trágico de la vida reconocer que esto es poco realista, y la insistencia en intentar hacerlo simplemente llevaría a la miseria de la vida. En cambio, nosotros nos concentramos en el modo de establecer las condiciones más probables para apoyar la vida moral. Queremos que las escuelas sean lugares donde lo posible sea atractivo para ser bueno.⁴⁴

En este sentido, el sujeto que busca una actitud de cuidado debe escudriñar, sumergirse en el ambiente y aprender de la experiencia, sin dejar de lado todas las habilidades emotivas e intelectivas que lo llevan a su propio crecimiento. Se busca adquirir la disposición para reaccionar siempre a las nuevas situaciones con interés, flexibilidad y curiosidad; de lo

⁴³ DEWEY, John, *Experiencia y educación*, op. cit., p. 13.

⁴⁴ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 9.

contrario, la persona respondería siempre con una solución dada o un prejuicio, lo cual mantendría una actitud inmóvil para las relaciones.

Los deberes pasan del mero campo *de facto* de las cosas exigidas por la presión social, al campo *de jure* de los actos que solamente son legítimamente solicitados cuando están de acuerdo con la propia norma de aprobación, de otra manera son coercitivos y restrictivos de la libertad.⁴⁵

El objetivo de la enseñanza apunta hacia una actitud de cuidado, de relación, pero también hacia una adaptación a la vida, a sus componentes subjetivos y objetivos; en la medida en que el individuo se encuentra inscrito en el mundo, éste lo condiciona hasta el punto de que el mundo y él constituyen un todo. Sin embargo, la educación no debe ser sólo una preparación para la vida futura, sino que debe proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo.

Se podría decir que la caracterización que se realizó sobre la actitud del cuidado en la educación es, desde luego, muy parcial; sin embargo, parece claro que lo que más distingue a la actitud natural de la actitud de cuidado es que el cuidado se encamina hacia la estructura de unas relaciones afectivas. En esta medida, la actitud de cuidado es adaptable a otras disciplinas y no sólo a la educación, es decir, la actitud del cuidado puede llegar a ser flexible y a constituirse en las diversas relaciones de la vida.

La promoción de una actitud de cuidado es la búsqueda por excelencia de la ampliación de sí a los otros en la conversación, en el diálogo. Pasando así de la experiencia individual a la colectiva, a las relaciones que le permiten a un sujeto interacción para crecer y lograr un perfeccionamiento de sí o en conjunto, afrontando las diferencias y las posibles divergencias que puedan presentarse.

Ahora bien, el diálogo es el lugar en el que la actitud ética del cuidado adquiere relevancia educativa; pues la educación deja de ser una relación de poder y de sumisión, para convertirse en una relación de mutua ayuda e interacción en la conversación. Es necesario para mejorar la actitud de cuidado adquirir la capacidad de pensar claramente sobre la meta personal y común que se espera; en este sentido, una tarea fundamental de la educación es tener tanto la actitud de cuidado como hacer la planeación para el desarrollo de ésta.

⁴⁵ DEWEY, John, *Teoría de la vida moral*, México, Herrero Hermanos, 1960, p. 115.

Una de las funciones del maestro es utilizar un lenguaje adecuado que posibilite una buena comunicación con el alumno. El maestro debe ser capaz de ver los intereses y necesidades de su interlocutor, debe intentar dar inicio a un pensamiento ordenado que lleve a procesos de solución de problemas, donde sea posible alcanzar esquemas apropiados de acción, de operaciones y conceptos. Es importante entonces proporcionar un gran cúmulo de herramientas para la acción a los estudiantes y que se los ponga en situación de hacer uso de ellas. Además es crucial que los estudiantes se capaciten en conocer el desarrollo de sus propios procesos de aprendizaje, tanto teórica como prácticamente, lo cual permite una mayor oportunidad para mantener relaciones de cuidado con el maestro.

Finalmente, aquéllos que se encuentran con la tarea de la educación moral deben tener presentes todos los sentidos de la educación. Nosotros creemos que la mejor manera de hacer esto es concentrándose en las condiciones para educar. Niños que son auténtica y normalmente cuidados podrán llegar a ser personas bastante buenas. Así cuando las cosas salen mal o amenazan con salir mal, tenemos que reflejar en nuestras propias acciones y creencias una ética del cuidado. No es sólo una materia para conducir hacia lo que es correcto, es más una cuestión de traer las relaciones a un equilibrio afectivo. No hay ninguna garantía en la educación moral, así como no hay ninguna en la educación matemática, pero la felicidad en el cuidado normalmente excluye actos de violencia, engaño o abandono. Para formar personas buenas, debemos proporcionar una educación moralmente buena.⁴⁶

En un país que se debate en la violencia y el desprecio por la vida, este enfoque puede brindar posibilidades para reconstruir las relaciones sociales desde lo más básico. En el marco de las competencias ciudadanas, el enfoque de la ética del cuidado nos enseña una manera de desarrollarlas en todos los ámbitos escolares. Finalmente, debemos subrayar que este enfoque, además de prestar atención al sí mismo ético o al ideal ético, también examina la perspectiva de la educación del carácter y la necesidad de incorporar una moralidad en cualquier filosofía educativa seria.

⁴⁶ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 154.

3. LA EVALUACIÓN MORAL EN LA EDUCACIÓN

Es más bien que el ser humano es un compuesto íntegro de calidades en varios dominios, se forma por eso en algo totalmente menos humano por el proceso. El objetivo primario de cada institución educativa y de cada esfuerzo de la educación es el mantenimiento y mejora del cuidado.⁴⁷

Nel Noddings

3.1 La evaluación moral

La evaluación es un proceso que proporciona información para hacer ajustes necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y buscar apoyo para el progreso educativo: “Es un compromiso de revisar conjuntamente la práctica educativa, compartiendo valores y actitudes que se convierten en referentes de la acción educativa y de la propia evaluación del progreso de los alumnos.”⁴⁸ Evaluar, en general, es una tarea delicada y compleja; al evaluar, se pone en juego un conjunto de actitudes, predisposiciones e inclusive prejuicios que deben ser considerados con el mayor equilibrio posible por parte de quien la realice.

La complejidad de la evaluación, sin embargo, reside en el conjunto de factores personales, familiares y contextuales que inciden en el rendimiento escolar y en el conjunto de componentes personales y profesionales de los maestros, que contribuyen a que su tarea evaluadora sea equilibrada. Esto es más importante al evaluar aprendizajes de actitudes, valores y normas, en este respecto la evaluación debe ser motivadora y debe generar actitudes de superación y aumento progresivo en la autoestima. Un proceso evaluativo debe contribuir a que el alumno conozca sus limitaciones y debe ofrecer pautas para superarlas; pero en la educación escolar, en general, no se llega a dicha meta fácil y satisfactoriamente.

⁴⁷ NODDINGS, Nel, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, op. cit., p. 144

⁴⁸ ALDEA LÓPEZ, Eliana, “La evaluación en educación en valores”, en *Boletín del Programa de Educación en Valores*, de la Consejería Educacional y Vocacional de Chile, 2004.

A pesar de esto, se sigue educando en valores porque se espera que puedan ser modificados, como consecuencia de la acción educativa.

La evaluación moral, en esa medida, implica juzgar en qué aspectos están siendo incorporados los valores y actitudes que se promueven socialmente, para planificar y decidir qué nuevas acciones educativas se han de adoptar. No obstante, en la evaluación moral en la educación escolar existe una triple concepción de los contenidos que se deben evaluar en moralidad: En primer lugar, lo conceptual: la apropiación de conceptos, reglas, deberes y principios por medio de procesos de memoria, relación y comprensión que llevan a un determinado saber. En segundo lugar, un tipo de evaluación procedimental, evaluado en el uso de distintas acciones y estrategias para alcanzar metas, un saber hacer. En último lugar, un prototipo de evaluación actitudinal en las que se evalúan actitudes, valores y normas, y se busca lograr una predisposición a actuar de una forma aceptada socialmente.

Pese a la triple perspectiva de los contenidos de enseñanza, en la evaluación moral no se califican ni se tratan las tres categorías, sino que dichos parámetros existen porque permiten la reflexión en el profesorado sobre las distintas dimensiones de los contenidos, la decisión del enfoque al enseñarlos y el uso de la estrategia más adecuada al evaluarlos; dejando la evaluación moral en la educación escolar como un aspecto subjetivo y sin una meta clara, a lo que se adhiere el desconcierto y la imposibilidad por parte de muchos docentes de evaluarlos, debido a que los valores se entienden como personales y una evaluación moral negativa podría causar grandes efectos nocivos, con una gran ausencia de medidas de optimización para el alumno.

Los criterios de aprendizaje de valores, normas y actitudes se pueden explicitar: aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula; aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma; aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas. Esta definición permite formular los objetivos relativos a valores, normas y actitudes y, por lo tanto, los resultados de aprendizajes.⁴⁹

⁴⁹ *Ibíd.*, ALDEA LÓPEZ, Eliana, “La evaluación en educación en valores”, en *Boletín del Programa de Educación en Valores*, de la Consejería Educacional y Vocacional de Chile, 2004.

Así son diversos los objetivos que, acordados por los docentes, proporcionan una evaluación asertiva respecto al desarrollo moral de los alumnos. Sin embargo, parece que los objetivos en general de dicha evaluación no pretenden atender a las diferentes manifestaciones de alumnos con un modelo sistemático y regular de evaluación continua y afectiva, pues no se están diferenciando las dimensiones para lograr un óptimo desarrollo moral según el momento evolutivo de cada uno, sino que la evaluación se realiza para obtener resultados generales de un grupo heterogéneo de alumnos sin poder informar individualmente sobre logros obtenidos y sin ofrecer alternativas para mejorar aquellos aspectos que necesiten refuerzo. Definitivamente la evaluación moral que se realiza en las instituciones educativas no revela una fácil contribución en el perfeccionamiento de ningún sistema educativo y parece no facilitar la colaboración entre la familia y la escuela, especialmente en los objetivos difíciles de alcanzar en el ámbito de los valores y de la convivencia.

El proceso de evaluación, por lo dicho anteriormente, debería pretender dirigirse a un cierto tipo de unidad, es decir, tener presente que el desarrollo de las dimensiones de la personalidad moral, como autoconocimiento, responsabilidad, autorregulación, capacidad de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, simpatía, conciencia, perspectiva social, habilidades sociales, razonamiento moral, además de un grado actitudinal, emocional y subjetivo requieren considerar la capacidad cognitiva de los alumnos que les permite alcanzar niveles superiores de afectividad, juicio moral y la adquisición de información sobre temas conflictivos para conocer una diversidad de opciones, opiniones y razonamientos. Es decir, la evaluación moral comprometería una integración de aspectos esenciales del ser humano, que en este punto lleva a considerar a los docentes si realmente pueden o no ser evaluados.

Evaluar, definitivamente, sería juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y las actitudes que se han de promover en la sociedad, es decir, en la construcción de sociedad y de ciudadanía. La evaluación no debe tratar de cuantificar, sino de investigar el progreso de la acción educativa que se lleva a cabo y su incidencia en el desarrollo y

construcción moral de los alumnos, por ello, interesa más el motivo por el cual se evalúa, que las acciones que se evalúan sin conciencia.

Calificar las dimensiones de la personalidad moral sería, no obstante, usar indicadores críticos que se traducen en la calificación de conductas observadas, lo cual permitiría identificar y descubrir comportamientos específicos que estén claramente relacionados con los objetivos finales que se desea lograr en función de cada dimensión social. Las conductas que se seleccionan como indicadores deberían corresponder a aquellas actividades esenciales que marcan claras diferencias entre el éxito y el fracaso social, y deberían ser el resultado de consensos del conjunto de docentes de la educación escolar, pues dichos consensos constituyen una condición de justicia.

La evaluación, requiere entonces un proceso sistemático que implicaría aplicar principios, métodos e instrumentos que permitan aumentar la objetividad. Los métodos y técnicas de evaluación dependerían, del sentido y la forma que se dé a la evaluación; deberían ser fiables y válidos y reunir el punto de vista del docente, alumnos y padres, para contribuir al mejoramiento del contexto formativo en actitudes y valores.

Pero la evaluación moral, como se señaló anteriormente, parece tener como único instrumento de evaluación la observación sistemática que se da en la relación social para evaluar las actitudes. En la educación no es conveniente sólo observar, sino que es necesario revisar situaciones en la relación social con el fin que sean educativas para los valores que se quiere promover. Con esto se demuestra que las escalas de actitudes y de valores son instrumentos de carácter cuantitativo, que se presentan como insuficientes, sofisticadas y no verdaderamente útiles para proporcionar información adecuada para una evaluación educativa moral.

Finalmente, es necesario tener presente que existen factores que fomentan una buena educación moral, como el tiempo; es decir, en el aula se crean situaciones a través de los días en las que se intercambian y coordinan puntos de vista en y con el grupo, fomentando una mentalidad crítica e indagadora, con formas de trabajo cooperativas, en las que la participación de todos puede ayudar a descubrir normas, mediante el diálogo y el aporte mutuo de razones.

Estas situaciones de interacción ofrecen contextos y situaciones adecuadas para observar la manifestación y la progresiva incorporación o consolidación de actitudes, valores y normas a la vida cotidiana. En ese sentido, cuando existen valores y actitudes consensuadas y promovidas conjuntamente con los docentes, la educación en valores alcanza su pleno sentido. En esa medida, Noddings considera los valores, actitudes y normas como acciones primariamente vividas en el hogar y seguidamente en el establecimiento educacional.

3.2 Evaluación moral en la tradición educativa

Desde la tradición, la pregunta por la vida buena ha sido la pregunta por la acción moral de la existencia; cuestión que ha llevado a preguntas ulteriores como la de la justicia, pero, aunque la moralidad ha sido trabajada teóricamente, los asuntos morales son cotidianamente existenciales, y los juicios morales sobre una persona en términos de bueno o malo se hacen y se han hecho habitualmente en la sociedad. Las valoraciones morales han tenido siempre una carga negativa o positiva que afecta al ser y a su imagen en la sociedad; y de cierta manera lleva a que la pregunta moral por el otro pase por la propia existencia, en ese sentido, la respuesta moral sería la prueba de la propia imagen, de las opiniones sentimientos y juicios que los otros hacen.

Sin embargo, aunque desde la antigüedad la preocupación del ser se centraba en la virtuosidad y la ciudadanía, la preocupación por los juicios y valoraciones morales justas se desata en la modernidad, no por la consecución de reglas y normas preestablecidas sino desde la acción consciente y decisiva del sujeto. En este sentido, el estado y la sociedad no tienen ya tan claramente establecidos los parámetros de evaluación moral, pues se debaten entre la conciencia de lo público y lo privado.

En este orden de ideas, Guillermo de Humboldt cree que el Estado debe estar limitado por los fines del individuo humano, y estos fines solo los puede conseguir mediante la libertad. Cada individuo debe tener libertad de desarrollar sus capacidades; en esa medida, puede decirse que la sociedad se constituye a partir de una variedad de libertades, que va en contra de la homogenización, pero que crea además diferencias éticas en lo que se piensa son las acciones morales. El Estado, sin embargo, aspira a la uniformización de los habitantes por

medio de leyes y reglas que de cierta manera para Humboldt coartan la libertad del ser humano, pues para él el Estado no debe ocuparse del bienestar físico ni moral interviniendo en la educación, su idea del derecho está esencialmente relacionada con la libertad. La voluntad del hombre se determina entonces por sí misma y no por la causalidad propia del mundo material.

Para Humboldt, la auténtica finalidad del hombre es la educación máxima y equilibrada de sus fuerzas para formar un todo. Para esta educación es la libertad la primordial y la más imprescindible de las condiciones; dicha libertad surge de la unión de la diversidad de libertades, es el bien más alto que da la sociedad y que se pierde con certeza en el mismo grado en el que el estado se entromete.

Humboldt, en esa medida, apoyó insistentemente a la educación como medio para asegurar una existencia digna para el hombre, él estaba consciente de que al Estado se le exige que la educación, la sabiduría y la virtud puestas bajo su gobierno, estén tan extendidas y sean tan fuertes como sea posible, que aumenten sus valores internos y que el concepto de humanidad que maneja alcance un contenido elevado y respetado. Desde su propuesta considera que la educación debe estar separada del estado, pues no siempre éste podrá evaluar la conciencia de la acción moral y en ese sentido los dos deben permanecer libres de exigencias y limitaciones para adaptarse mejor a la sociedad.

Humboldt no quiere debatir la existencia de una cultura universal, ni de una educación del espíritu y del carácter, pues a su juicio éstas no deben faltar a nadie. Considera que la moralidad de un buen obrero, vendedor, soldado un hombre de negocios se da por sí misma y sin relación a su oficio específico. Un hombre y un ciudadano bueno, decente e ilustrado, según sus posibilidades, se constituye a partir de su propia conciencia; mientras que las habilidades específicas de su oficio las aprenderá con estudio.

El Estado no puede restringir la libertad de pensamiento, de conciencia, de moralidad y, sobre todo, la autonomía. Desde Humboldt, la historia ha estado atravesada por una idea que se ha hecho cada vez más visible: la superación de la humanidad; se trata de la idea de que los hombres aspiran a eliminar las fronteras causadas por prejuicios y pensamientos parciales, y se proponen tratar a toda la humanidad independientemente de su religión,

nación o color como una gran tribu, como un todo, cuyo fin es el libre desarrollo de sus fuerzas interiores. Este es el fin último exterior de la sociabilidad, y a la vez, es la dirección natural del hombre hacia una ampliación indefinida de su libertad, por medio de un lenguaje moral común.

Desde este punto de vista la ética desde la modernidad no se ha constituido como un conjunto de reglas inflexibles, sino que se forja en la interacción, en la cotidianidad de la vida social, así las decisiones morales no se cierran a principios inamovibles. La decisión moral más que una cegada obediencia pasa por una deliberación privada y pública, desde el propio ser hacía los otros.

La moral en ese sentido no se ajusta a las acciones de otros, sino que entiende la diversidad y las diferencias existentes que se deben manejar en un punto intermedio de la libertad, con pautas de solidaridad y tolerancia. Se trata de juzgar a otro en su vida, en su contexto, y eso en un principio es trabajo de la educación, por lo cual, puede decirse que en toda la historia los seres humanos han sido sujetos morales con proyectos vitales propios y comunitarios, que han creado espacios de diferencia y concordancia en normas para poder convivir civilizadamente.

Aunque en la tradición educativa de la moral fue casi instintivo considerar las virtudes como las posesiones personales, ganadas a través de un proceso agotador de edificación del carácter, autores como Humboldt auxiliaron el proceso educativo de evaluación moral. John Dewey rechazó desde este punto de vista la educación inflexible de la construcción del carácter y llevo a considerar las virtudes como las adaptaciones activas de las capacidades personales. Más adelante, la teoría del cuidado extiende esta visión de Dewey y pone el énfasis en el papel de los otros en la interacción como un factor central en la moralidad; en ese sentido se es bueno o malo dependiendo de los tipos de relaciones que se tengan y de cómo se construyen y se llevan a cabo dichas relaciones. La teoría del cuidado insiste en el deber, de hecho acepta la responsabilidad, pero sin la imposición de valores a un otro.

Desde hace siglos ha habido una gran discusión sobre lo que mueve al ser humano a actuar correctamente en cuanto al bien y el mal. Unos dicen que es la razón la que mueve a la persona a escoger el bien y por eso han centrado sus esfuerzos en una pedagogía que enseñe

a pensar correctamente. Noddings nos muestra que Kohlberg y Dewey han llevado este planteamiento a la pedagogía moral, afirmando que lo importante es estimular el desarrollo del pensamiento moral a través hábitos en la discusión de dilemas. Sin embargo, como ella nos lo revela, dichos pensadores se dieron cuenta de que la discusión no era suficiente para lograr una formación adecuada. Por ello Kohlberg planteó la Escuela Justa, en la que los miembros de la comunidad educativa discutían democrática y abiertamente las normas y sanciones de la escuela llegando a acuerdos sobre ellas. Así se lograba vincular la atmósfera de la escuela a los objetivos de formación moral y conectar las discusiones a la realidad de la vida escolar.

Muchas personas, sin embargo, han puesto en tela de juicio que sea posible fundar la ética sobre la razón ya que ésta es incapaz de proveer la motivación moral para la acción. En este caso es más bien el sentimiento el que mueve, el que motiva. La reflexión feminista actual, entre la que se encuentra involucrada Noddings ha explorado este camino. Se trata de educar en el cariño y el cuidado como bases fundamentales para obtener la motivación y la perspectiva desde la cual comprometerse por una vida humana plena.

3.3 La misión moralmente defendible en la educación del cuidado

En el último siglo se han producido grandes cambios sociales, de manera tal que los modelos de trabajo, la estabilidad residencial, la convivencia, los hábitos, el vestido, los modales, el idioma, la música, etc. se han visto afectados en su función dentro de la sociedad. Pero el que mas ha cambiado de todos y quizás más importante de todos, es aquello relacionado con asuntos familiares. Según Noddings, el sistema educativo no parece haber respondido de manera eficaz a dichos cambios. El sistema educativo se ha ido adaptando a cambios tecnológicos y ha adherido a sus planes de estudios nuevos métodos de instrucción, pero no se ha tenido en cuenta el cambio social en general. La respuesta de este sistema ha sido poco sistemática, diseñada para dirigirse a partes aisladas de la problemática. Por ejemplo: Si existen niños que llegan a la escuela hambrientos, las escuelas mantienen comedores comunitarios, y si se da un aumento en los embarazos adolescentes, las escuelas proporcionan cursos en educación sexual y planificación; pero

ninguna de estas acciones puede decirse que satisface las necesidades educativas de los estudiantes de hoy.

Muchas de nuestras escuelas son lo que podría llamarse una crisis del cuidado. Estudiantes y maestros son brutalmente atacados verbal y físicamente. Es claro que las escuelas no son a menudo lugares donde el cuidado se cumple, pero no siempre es la falla de los maestros la principal causa de la falta del cuidado.⁵⁰

El sistema de educación parece no tener claramente establecidas las necesidades de los alumnos y de la sociedad a la que estos pertenecen. Se considera hoy en la educación que los estudiantes necesitan más entrenamiento académico, mayor competencia matemática y científica, pues se espera que una preparación académica más adecuada salve a las personas de la pobreza, el crimen y otros males de la sociedad actual. Aunque la mayoría de estas demandas en esta sociedad son necesarias, en gran medida también es falso que se necesite una generación de más físicos y matemáticos; en la cual muchas personas entrenadas en estos campos son incapaces de encontrar trabajo. Más aún, la inmensa mayoría de adultos no usa el álgebra en su trabajo, pero se les ha obligado a todos los estudiantes a aprenderlo y seguramente más educación académica como la que se tiene en el sistema actual no salvará a las personas de la pobreza a menos que un número suficiente de personas aprendan a valorar su propio trabajo sin tener que regalarlo para sobrevivir, es decir, sin que la sociedad caiga en un fracaso moral.

La sociedad no necesita primordialmente producir niños genios en matemáticas y ciencia, desde la ética del cuidado, lo que la sociedad necesita es querer a sus niños, reducir la violencia, respetar el trabajo diverso y honrado, para premiar así la excelencia en diferentes niveles, para asegurar un lugar propio para cada niño y poder satisfacer sus necesidades, logrando de esta forma salir como adulto al mundo económico y social. En esa medida, se necesita formar personas que puedan querer a sus propias familias competentemente y puedan contribuir eficazmente a sí mismos y a sus comunidades.

El sistema educativo promovido en la contemporaneidad, pretende defender la premisa educativa acerca de que “Todos los niños deben y pueden aprender”. Dicha afirmación es tan generosa y optimista en su imagen que se podría dudar para atacarlo, pero, realmente

⁵⁰ NODDINGS, Nel. *Caring: a feminine approach to Ethics and moral education*, op. cit., p. 181.

para Noddings desde la ética del cuidado es una premisa sin un objeto claro de aprendizaje, los maestros saben (como ya se dijo en el capítulo anterior) que los talentos e intereses de los alumnos varían enormemente así como también sus esfuerzos y sus procesos en tiempo son completamente diferentes. Sin embargo, su incapacidad para comprender el material o de hacerlo en un tiempo determinado no reduce en ninguna forma su valor humano. En ese sentido ella cree que al intentar que todos los niños sean iguales en todas las cosas, se destruye la misma posibilidad de promover su realidad, y sus únicos talentos, además dice:

Yo no estoy sosteniendo la diferencia entre niños ricos y pobres, todos los niños necesitan preparación para la vida desde el hogar y desde el cuidado. Aquellos hogares que se aproximan a lo que he llamado los mejores hogares necesitan saber que las personas difieren en las prácticas del cuidado y que éstas constituyen aspectos que deben discutirse, de la misma manera que los niños de hogares no muy deseables deben aprender que existe el cuidado. Con el tiempo, las escuelas deben complementar y reforzar los esfuerzos educativos realizados desde los hogares.⁵¹

La educación para todos podría ser una maniobra política, que a juicio de Noddings distrae de los problemas fundamentales a los cuales la educación debería dirigirse. Ella cree que es una imposibilidad eliminar la pobreza y otros problemas sociales por medio de forzar requisitos académicos y morales en todos los estudiantes. Desde la educación, sin embargo para ella, es posible reducir la necesidad de la coerción y hacer de los alumnos personas cuyas vidas sean física, material, y emocionalmente estables, y puedan responder con entusiasmo a las diversas materias desde un contexto social pertinente.

Su posición parece ser una argumentación contra una ideología de mando que obliga a todos los estudiantes a estudiar y actuar al unísono; critica a un plan de estudios estrechamente prescrito, desprovisto de volumen, en el cual los estudiantes no pueden cuidar realmente de sí y de otros; es además un argumento a favor del respeto por la diversidad de las capacidades humanas ignoradas en las escuelas.

Desde esa perspectiva, se puede decir, que un plan de estudios democrático y un proceso pedagógico deben empezar con un reconocimiento de las posiciones sociales diferentes, del repertorio cultural en las aulas y de las relaciones de poder entre ellos. Con todo, *la teoría*

⁵¹ NODDINGS, Nel, *Starting at home: caring and social policy*, Berkeley, University of California Press, 2002, p. 300.

del cuidado va más allá e insiste en que el punto de partida tiene que ser la apuesta por los intereses individuales como Rousseau y Dewey lo señalaron. La educación organizada alrededor de un número grande de talentos e intereses aumenta el cuidado y la preocupación por los problemas humanos comunes y sociales y da la posibilidad de lograr una igualdad significativa. La educación en la que los estudiantes son co-creadores activos del plan de estudios es una educación verdaderamente liberal para la vida personal y pública en una democracia.

La política educativa se ha visto influenciada, no obstante, por ideales políticos que pueden ser difícilmente rechazados como el de igualdad educativa; dichos ideales llevan a pensar en una sociedad en la cual los grupos minoritarios u oprimidos pueden tener las mismas oportunidades de educación y crecimiento en igualdad y respeto. Para Nel Noddings esta propuesta de igualdad mostrada de esta forma, aunque puede sonar bastante justa, debe ser contrarrestada, pues se basa en la supresión de la diversidad cultural e individual que debería esperarse en el sistema educativo.

No se pretende, con todo, eliminar un plan de estudios básico, se espera en moralidad que todos los niños aprendan ciertos parámetros sociales de disciplina; pero la excelencia moral que se espera en la educación tradicional parece ser un punto contra la igualdad. La excelencia desde la ética del cuidado puede guiar la conversación educativa de manera satisfactoria, sin tener un significado fijo, es decir, para que sea productiva deben encontrársele diversos y nuevos significados, pero Noddings considera que un sistema de educación se quedaría corto de moralidad si se quedara corto en equidad: “Todas las culturas tienen historias de creación y de vida, que a los estudiantes les ayuda a encontrar una oportunidad maravillosa para la educación multicultural”.⁵²

La moralidad educativa es entonces un reconocimiento generoso de buen trabajo en un esfuerzo humano, con esto, desde el cuidado se puede valorar tanto a un plomero excelente como a un buen filósofo. En la educación, muchos niños que tienen éxito en la escuela y se preparan para tener una excelencia académica y moral extensa y posiciones de dirección en toda su vida son valorados como buenos; pero niños que pueden ser algún día técnicos

⁵² NODDINGS, Nel, *Educating for intelligent belief or unbelief*, Nueva York, Teachers College Press, 1993, p. 143.

excelentes o se preparan para artesanos pueden ser evaluados como fracasados. Al respecto Gardner dice:

Muchas personas jóvenes que terminan su educación básica y universitaria han tenido las experiencias ingratas en el aula y tienen una actitud negativa hacia lo que etiquetó su aprendizaje o "educación". Aun cuando ellos no están amargados por sus experiencias escolares, es probable que sientan que habiendo probado y fallado ese camino, su salvación está en otra parte. Se les debe ayudar a que reconozcan que hay muchos tipos de aprendizaje fuera del formal secundario y del de los programas universitarios. El hecho de que ellos simplemente no hayan tenido éxito en la escuela secundaria no significa que no deban continuar su aprendizaje en otros tipos de educación.⁵³

Muchos niños han sufrido durante toda su etapa escolar sufrimientos o fracasos antes de que encuentren apoyo a sus intereses, sentimientos y talentos.

La invitación democrática tradicional a los individuos para lograr lo mejor de ellos, requiere que nosotros le proporcionemos el tipo particular de educación que satisface a cada joven y a sus habilidades especiales. Ése es el único sentido en que la igualdad de oportunidades en la educación puede significar algo. Una buena sociedad no es la que ignora diferencias individuales, sino la que las trata sabia y humanamente.⁵⁴

Al parecer, los estudiantes tienen oportunidades de poner atención a sus intereses y habilidades después de terminar con la parte académica en la escuela, sin embargo, Noddings sugiere que desde la escuela debe existir un plan de estudios diverso académicamente e inexistente moralmente, pues la búsqueda de la excelencia moral en el sentido academicista, igualitario, con la consecución de normas sin conciencia, responsabilidad y decisión propia prepara muchos alumnos para la excelencia futura a través del fracaso. En ese sentido, los estudiantes necesitan ser guiados en la escuela para adaptarse a ciertos elementos esenciales necesarios para su ciudadanía, pero esto supone haber encontrado una fórmula satisfactoria de construir un sistema de educación no igualitario y sin diversidad, sino que prepara a todos los alumnos adecuadamente para la vida, “como hombres, mujeres, padres competentes, amas de casa, compañeros, vecinos y

⁵³ GARDNER, John, *Excellence: can we be equal and excellent too?*, Nueva York, Harper, 1961, p. 7.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 8.

amigos o como dueños de mascotas, responsables con el medio ambiente natural, creyentes o incrédulos en el reino espiritual, etc.”⁵⁵

Todos los esfuerzos humanos son tan importantes como la ciudadanía, por tanto, la excelencia moral, profesional y social debe ser tanto pública como privada. En una educación en el cuidado, como la propuesta en este trabajo, deben mantenerse tanto la diversidad de talentos humanos, como las preocupaciones y responsabilidades comunes; además deben revisar y replantearse constantemente dichos intereses comunes para avanzar de manera sustancial en dicha educación.

En esa medida, la moralidad en la educación está dada en cada una de las experiencias constructivas presentes en las relaciones de cuidado, en la conversación y en los distintos acercamientos entre alumnos y maestros, además dicha moralidad debe centrarse en mantener los medios para explorar las materias de interés común a la mayoría y deben desarrollarse los intereses legítimos y talentos de todos sus estudiantes.

3.3.1 Lo que se espera de la educación moral

La mayoría de padres y maestros esperan que los jóvenes encuentren a alguien para amar, un trabajo útil que ellos disfruten o por lo menos no odien, que establezcan una familia y mantengan vínculos con sus amigos y parientes. Esto diría mucho de la educación moral que recibieron, pero desde la ética del cuidado se espera que estos muchachos se preparen para realizar un trabajo de amor atento en cada situación de la vida, no sólo desde la escuela, sino también desde la familia, que participen y se responsabilicen de las relaciones del cuidado.

La sociedad suele valorar más las actividades tradicionalmente asociadas con los hombres que aquéllas tradicionalmente asociadas con las mujeres. Sin embargo, el cuidado de los niños, los viejos, y los enfermos no es sólo trabajo femenino, contrariamente a esta idea, debe repartirse entre todos los adultos capaces, y debe entenderse que estas actividades involucran grandes satisfacciones, así como grandes responsabilidades.

⁵⁵ NODDINGS, Nel, “Teaching themes of care”, en *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 9, 1995, p. 89-104

Todos los estudiantes necesitan también estudiar y practicar las artes femeninas de querer a los niños, al enfermo, al anciano y al necesitado; ellos necesitan aprender cómo comenzar y mantener el hogar satisfaciendo las relaciones, pues esto nutre los cuerpos, las mentes y el espíritu. Ellos necesitan estudiar crítica y apreciativamente el modelo del guerrero, para que sus virtudes de la paciencia puedan desplazarse hacia un modo menos violento de vivir y actuar recíprocamente con otros. Finalmente, ellos necesitan aprender más de sí mismos para que acepten sus lados oscuros y los de los grupos en los que viven. Hasta que este material no esté incorporado en nuestro plan de estudios escolar, no podremos exigir honestamente que nuestro objetivo sea producir personas buenas.⁵⁶

Así mismo, hay que pensar la educación en el cuidado, trabajar con alumnos proporciona una gran oportunidad de disfrutar indirectamente la etapa escolar y de construir relaciones con otros que son el principio y uno de los fines significativos de la vida moral. Al respecto se puede decir que el fin de la educación no se debe centrar en un solo contexto, los alumnos pueden contribuir un servicio útil así mismos y a otros en una gran variedad de formas; algunos tienen talentos artísticos, algunos habilidades interpersonales, en el deporte, o poseen habilidades espirituales que deben ser igualmente valoradas. En este punto Noddings nos dice:

Yo he intentado mostrar que la ética del cuidado en el dominio público comparte una característica de tensión entre el cuidado natural y el cuidado ético. Nosotros debemos atender a los dos cuidados expresados, y de ahí inferir las necesidades de los otros, pero no usando la coerción sino la sensibilidad. Debemos apuntar a establecer, mantener y reforzar las relaciones afectivas. Una ética del cuidado privado y público impulsa los esfuerzos para crear un mundo en el que es posible y atractivo ser bueno.⁵⁷

La misión de la educación en moral es: el reconocimiento de una multiplicidad de capacidades humanas e intereses. En lugar de preparar a todos para la universidad y el trabajo en nombre de la democracia y de la igualdad, las escuelas deberían incentivar en los estudiantes un respeto para todas las formas de trabajo honrado; es decir, la preparación para el mundo de trabajo, familiar, y la responsabilidad ciudadana esencial para todos los estudiantes. En esa medida nuestra autora considera que los maestros deben trabajar por crear y recrear las relaciones de cuidado con sus alumnos, aunque las escuelas ignoren esta tarea humanista tan grande.

⁵⁶ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 117.

⁵⁷ NODDINGS, Nel, *Starting at home: caring and social policy*, op. cit., p. 302.

Cuando Noddings sugiere una misión moral para la educación enfocada en las relaciones de cuidado, las personas pueden estar de acuerdo pero temen perder de vista la misión intelectual de las escuelas. A dicho temor ella responde que, en primer lugar, suponer uniformidad en las normas, en el plan de estudios, sólo revela un proceso anti-intelectualista e inmoral porque descorazona el pensamiento crítico, la creatividad, y la novedad, es decir, el énfasis en la igualdad puede llevar a grandes niveles de mediocridad. En segundo lugar, y más importante para ella, es que un plan de estudios centrado en los temas de cuidado puede ser ricamente intelectual cuando los maestros y los estudiantes quieren hacerlo, por eso considera que hay que tener valor para enfrentar los obstáculos que se le presentan a la ética del cuidado.

Con todo, se puede señalar que si se consideran temas que son especialmente importantes para los alumnos, incluyendo contenidos como el amor y la amistad, los maestros se darán cuenta que dichas temáticas pueden estudiarse con gran profundidad intelectual, pero el énfasis crucial debe estar en la relevancia que ellos les den para sí mismos y para su crecimiento. Eso da la oportunidad a los maestros de ser guías y al mismo tiempo amigos y compañeros de trabajo, dirigiendo las temáticas morales más antiguas, que aún permanecen vigentes, que todavía se extienden en los diferentes momentos de su vida cotidiana y traen consigo una obligación moral especial, pues cuando se aprende a cuidar de sí mismo, cuando se cuida de otro, se apoya la buena construcción de las relaciones morales.

También es misión del maestro guiar a sus estudiantes a responder a principios morales sociales, antes que a los afectos más cercanos que tienen como la amistad. Al respecto Noddings nos ofrece un ejemplo: “hace unos años, en un pueblo cercano al mío, un muchacho adolescente mató a una muchacha y presumió sobre el hecho con sus amigos. Sus amigos, en lo que ellos interpretaron como un acto de lealtad, no informaron del asesinato⁵⁸”. Los educadores desde la perspectiva del cuidado tienen la obligación prioritaria de promover el crecimiento moral entre el grupo estudiantil y entre los amigos, pero eso requiere evaluar si los amigos comprometen actos afectivos contra sí mismos y contra otros.

⁵⁸ NODDINGS, Nel, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, op. cit.

En el caso de un acto como el asesinato, el acto indiscutiblemente debe ser informado, pero la ética del cuidado pretende ir más allá del juicio inicial y desea recurrir a la pregunta de cómo proporcionar la ayuda apropiada al asesino. Cuando se adopta el cuidado como un acercamiento ético, el trabajo moral apenas empieza cuando el problema se visualiza o se legaliza, el cuidado requiere un acompañamiento constante, permanente. Las personas jóvenes deben entender que a veces es necesario romper una relación en la que ellos no están siendo cuidados o en la cual no están cuidando. Abandonar una relación tal no implica estar rompiendo una amistad, porque en realidad no existe amistad sin la aceptación y el cuidado mutuo, pero los jóvenes no sólo deben aprender a asumir la responsabilidad apropiada para el crecimiento moral de otros, sino también la exigencia de que otros acepten la responsabilidad de su propia conducta. Dicha moralidad es a menudo una línea fina y no hay ninguna fórmula exacta para ayudar a que esto se realice correctamente, pues hay que tener en cuenta que el ser humano es vulnerable en todos sus actos y relaciones morales.

Una transformación en el proceso educativo moral exige a los maestros apoyar cambios armónicos y estructurales en el plan de estudios y en el proceso de aprendizaje. Requiere un movimiento fuera de la ideología de mando, de la noción de que “la letra con sangre entra”. Se debe entender que niños y adultos pueden lograr cosas maravillosas en una atmósfera de amor y confianza y que los maestros y adultos pueden resistirse si ellos lo desean a un ambiente de coerción. Finalmente Noddings refiere que la organización tradicional de enseñanza y evaluación moral es intelectual y moralmente inadecuada para la sociedad contemporánea.

La sociedad de hoy se encuentra inmersa en diversos problemas sociales que obligan a los maestros a revisar lo que hacen en las escuelas. No basta diseñar un buen plan de estudios para mejorar la educación, mientras no se encuentre una buena orientación de cuidado y de guía en las aulas. Es necesario, en esa medida, dejar la noción ideal de la persona educada y moralmente buena y reemplazarla con una multiplicidad de modelos en las que se puedan acomodar las capacidades múltiples e intereses de los estudiantes. Se deben reconocer las identidades múltiples.

Por ejemplo, un alumno de undécimo puede ser negra, mujer, adolescente, Smith, americana, neoyorquina, metodista, una persona que ama las matemáticas, y así sucesivamente. Cuando ella ejerce estas identidades, puede usar los diferentes lenguajes, adoptar las diferentes posturas y relacionarse diferentemente con aquéllos que se encuentran alrededor suyo. Pero donde quiera que ella esté en un momento dado, y sin importar con qué cosas esté comprometida, ella necesita, como todos nosotros, ser cuidada. Su necesidad de cuidado puede requerir el respeto formal, la interacción informal, el consejo especializado, sólo un poco de reconocimiento o una base afectiva. Para dicho cuidado ella necesita un conjunto de capacidades presentes en cada uno de nosotros, a las cuales las escuelas prestan muy poca atención.⁵⁹

Noddings en todo su trabajo ha defendido que la educación debe organizarse alrededor de los temas del cuidado en lugar de hacerlo alrededor de las disciplinas tradicionales. Los estudiantes deben comprometerse en una educación general que los guíe en el cuidado, en las relaciones con otros, con el mundo, con las plantas, animales y el ambiente, con los objetos, instrumentos, e ideas. La vida moral debe abrazarse como la meta principal de la educación, tal objetivo no trabaja contra el desarrollo intelectual o el logro académico, al contrario, proporciona un fundamento firme para ambos y más aún para el desarrollo y el cuidado de sí mismo.

3.4 Evaluación moral en la educación del cuidado

La generalización en sí misma a la que está acostumbrada la educación tradicional no dice en ninguna forma cómo desarrollar las relaciones de cuidado o cómo evaluar en el aula. Siempre existirán dudas acerca de si se debe mantener un trabajo compensatorio y premios, reglas o amor a los alumnos para aumentar su interés, o si se debe concentrar la atención en los intereses de los muchachos que demuestran la capacidad de usar herramientas y de sobresalir en ciertas áreas. Las respuestas a estas preguntas dependen de las redes enteras de creencia y no simplemente de la aceptación o rechazo de la generalización sobre los intereses diferentes de los alumnos.

Con base en una educación del cuidado, los educadores deben explorar las posibilidades de forma más abierta e integral para que se puedan hacer recomendaciones razonables para la

⁵⁹ NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, op. cit., p. 93.

enseñanza actual, investigación, y aprendizaje. Los educadores pueden tener que trabajar con los valores de la sociedad establecidos por la educación por muchos años, pero deben tener claro lo que están haciendo en sí mismos y en los otros, y así podrán trabajar hacia la transformación eventual de una moralidad. Cuando los educadores ven los modelos de valorización claramente de la sociedad, ellos pueden acercarse mucho más al problema de las relaciones y del cuidado y ayudar a que los alumnos tomen decisiones bien-informadas basadas en sus intereses y el conocimiento político que pueden influenciar esos intereses.

Nel Noddings sostiene que la organización tradicional de estudios escolares alrededor de los rápidos y cortos cambios de disciplinas y de sistemas académicos, ha sido la responsable de pasar por alto los sentimientos, intereses y necesidades de los estudiantes. Ellos reciben una gran instrucción mental, académica y teórica pero una guía muy escasa para el corazón y el alma. Por consiguiente, defiende que el objetivo educativo debe ser animar el crecimiento de competencias, mientras se cuida, se ama y se enseña, siendo esta una prioridad moral que el sistema educativo actual en su gran mayoría ignora.

En ese sentido, el objetivo principal de la educación en el cuidado debe ser producir a las personas competentes, afectivas, amorosas, y amables. Tal objetivo no estandariza el plan de estudios sino que abre la manera al diálogo continuo y al debate, así el cuidado se preocupa por las necesidades particulares de cada persona, trabajando desde el consentimiento mutuo, y legitimando el tiempo para construir relaciones de cuidado y confianza. De esta forma se nos señala que:

Durante este siglo hemos visto un horror suficientemente grande que ha sido inducido en el nombre de la obediencia. Nosotros debemos trabajar incesantemente hacia un examen completo de las leyes y las reglas que nos permitirán ordenar éticamente las relaciones. Algunas las aceptaremos como los constreñimientos válidos y apropiados en la conducta, algunas las consideraremos pero las interpretaremos y reinterpretaremos a la luz del cuidado y otras las ignoraremos por su incapacidad para el cuidado por basarse en un interés egoísta.⁶⁰

Dicho proceso se da a partir de la renuncia al impulso de control y poder, para impulsar la confianza y la responsabilidad. Si se valora un estilo de vida verdaderamente democrático, se debe dar mayores oportunidades a maestros, estudiantes, y padres para participar y

⁶⁰ NODDINGS, Nel, *Caring: a feminine approach to Ethics and moral education*, op. cit., p. 201.

ejercer el juicio. Los maestros también necesitan experimentación responsable, no una petrificación de mediocridad actual. De hecho, es desigual que, en una democracia liberal que se enorgullece de la independencia, muchos maestros deban estar utilizando más su don de mando y de poder en las escuelas. Contrario a esto, los maestros deben tener tiempo para saber lo que realmente se está haciendo en las escuelas, pero ellos no necesitan tener prescrito de antemano todo lo que deben hacer, eso implica una liberación de las jerarquías del programa.

En todos los procesos de educación se necesita suficiente tiempo para guiar lo que se requiere por vía de la preparación. No hay que preocuparse por estudiantes que cambian sus ideas o sus intereses pues no por eso gastarían sus mentes, ni habrán perdido el tiempo. No hay que sentir que se preparó diligentemente para nada, sino que en la experimentación existió un cierto tipo de aprendizaje. No hay que olvidar que cuando las personas tienen una meta en la mente, hay que tener en cuenta que aun cuando cambien sus ideas, pueden haber adquirido bien las habilidades y hábitos en la mente y en el corazón, que necesitarán más allá del aprendizaje. Además de la preparación para el trabajo o el estudio futuro, se debe buscar darles también lo que todos los estudiantes necesitan, las oportunidades genuinas de explorar las preguntas centrales de la vida humana.

Hay que dedicar tiempo a los temas del cuidado, es la única manera para disminuir la violencia y aumentar la responsabilidad, es dedicar tiempo simplemente en el diálogo con los jóvenes sobre el rango lleno de preguntas existenciales, incluyendo las materias morales y espirituales. En todas las clases pueden encontrarse las oportunidades para discutir las dificultades humanas comunes, actos excelentes de compasión, los ejemplos de genialidad y las grandes alegrías en la vida cotidiana, así como se pueden encontrar tiempos para practicar y discutir sobre el cuidado.

Para expresar un buen cuidado y nutrirlo es necesario demostrarlo desde sí mismo, esto para un maestro significa escuchar, así como hablar, siguiendo sus intereses legítimos, así como guiándolos fuera de los intereses peligrosos e indeseables. Finalmente, el maestro debe enseñar, y mostrar con su propio ejemplo, que cuidar en cada dominio implica competencia. Cuando los maestros cuidan, aceptan la responsabilidad de trabajar

continuamente en su competencia para que el destinatario de su cuidado se refuerce y crezca en el cuidado de sí y de los otros.

La obediencia a la ley simplemente no es una guía fiable para la conducta moral. Uno debe encontrarse con otro en el cuidado. De este requerimiento de cuidado no hay ningún escape para ser moral.⁶¹

Con lo anterior se demuestra que el aprendizaje no es el único objetivo de la educación, eso no significa realizar actividades desprovistas de aprendizaje, sino el desafío de los maestros de encontrar y realizar actividades que valgan la pena y que se continúen promoviendo aun cuando no se pudiese declarar exactamente qué materia académica están aprendiendo. A veces los alumnos necesitan aprender a expresarse en un obra o a socializar trabajando en grupo, pero además de aprender, ellos pueden disfrutar lo que hacen hacer de su ambiente algo más armónico y demostrar varios de sus talentos no académicos, igualmente pueden entablar relaciones de cuidado, de amistad, creando personas competentes, afectivas, amorosas y amables.

La atención continua y productiva a la calidad de la experiencia presente puede llevar a una preocupación por la igualdad. La igualdad en la educación, además de que todos obtengan los parámetros mínimos de la enseñanza en algunas materias, involucra condiciones físicas y materiales en las cuales la diferencia y no la igualdad se ve grandemente plasmada; las diferentes condiciones sociales, económicas, hacen cada vez más amplia la diferencia de la educación de todos, tanto académica como moral en la diversidad. En la educación, el aprendizaje es una herencia cultural que no sólo afecta las escuelas sino la sociedad entera. Se vive en una cultura que ha definido a los seres humanos como los animales distintamente racionales, pero se les ha negado en gran medida constituirse como seres afectivos o sensibles. En la educación del cuidado el fin es llegar a la experiencia educativa feliz, comprometida, realista, segura y concordante con la experiencia académica.

La educación puede pretender que los alumnos aprendan actitudes como la autoestima ó valores, pero el aprendizaje aún cuando se quisiera no es totalmente igualitario, porque se cuenta con diversos recursos humanos y materiales, en esa medida Noddings apuesta en su educación del cuidado, un lugar donde los participantes estén a gusto, donde se den menos

⁶¹ *Ibid.*, p. 201.

casos de violencia y más espacios para actos de bondad, para más expresiones de preocupación por otros. De esta forma, la conversación más abierta y con menos actos de mando y de poder por parte de los maestros y adultos llevaría a la consolidación de más relaciones de cuidado:

Un maestro no puede hablar de ética, debe vivir la ética, y eso implica establecer una pizca de relación con los estudiantes. Además de hablar con ellos y mostrarles cómo se cuida, debe comprometerse en la práctica cooperativa con ellos. El alumno no está aprendiendo sólo matemáticas o ciencias sociales, sino que también está aprendiendo a ser un ser de cuidado.⁶²

Sólo se sabe si se está teniendo éxito en el aprendizaje moral, viviendo con los alumnos, hablando con ellos, escuchándolos, aconsejándolos, enseñándoles, compartiendo sus trabajos y tareas, invitándolos a compartir el trabajo de su maestro, estableciendo los fines y los significados conjuntamente y comprometiéndose con ellos. Esto podría ser para muchos críticos una propuesta idealista sin medidas objetivas, pero habría que examinar si en la moralidad, la afectividad y el sentir de cada uno de los alumnos se puede objetivar.

La calidad de vida en las escuelas no debe ser solamente vista desde el aprendizaje, sino desde la calidad de la experiencia presente y su papel para preparar a los estudiantes para un buen futuro. En esa medida, en la educación del cuidado las relaciones afectivas mantienen el fundamento para la educación moral, no existen garantías de aprendizaje ni de evaluación en este aspecto. Finalmente dicha evaluación en la educación moral se hace innecesaria, porque cada aprendizaje está basado en la relación, que en esta teoría del cuidado se basa en cuatro componentes, a saber: la planeación, el diálogo, la práctica y la confirmación⁶³.

En ese sentido, Noddings sugiere que una actitud de amor atento en la casa induce a una sensibilidad al cuidado que puede servir como una fundación para la política y la responsabilidad individual y social. Es así como tanto en la sociedad como en el hogar cualquier práctica correctiva que haga más daño que la conducta que se espera corregir, deba abandonarse. Esto lleva a pensar que en la educación el plan de estudios escolar debe

⁶² *Ibíd.*, p. 179.

⁶³ Cfr. NODDINGS, Nel, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, op. cit.

incluir la preparación que viene desde casa así como también una preparación para la vida académica y la vida cívica.

El punto central se encuentra entonces entre el desarrollo del cuidado en las vidas individuales y cualquier cuestión de la vida moral y la política social. Desde ahí se ha podido demostrar la importancia del cuidado y de las relaciones como una meta educativa y como un aspecto fundamental de la educación, que no debe ser evaluada cuantitativamente. El cuidado desde casa debe ser una fundación para la decisión y el hacer ético; dicho cuidado es básico en la vida humana, y es el principio para configurar las diversas relaciones, caracterizadas por la receptividad, la reciprocidad y el enfrentamiento.

En conclusión, la necesidad de realizar una evaluación formal en la educación moral es completamente innecesaria, eso representa la falta de relación y de confianza, obviamente si no se tienen lazos de afectividad se oirán demandas de responsabilidad y disciplina. Si el maestro o los padres no pueden invertir tiempo con los estudiantes, entonces claramente buscarán en la evaluación una manera fácil y eficaz de valorar si el joven es digno de bondad y de buena conducta, de esta forma lo único que podrán comprobar es que el aprendiz fue bueno o no en un sistema competitivo y cuantitativo, pero no conseguirá saber los reales aprendizajes, experiencias y construcciones de vida y de cuidado que se aprenden en la reciprocidad diaria de cuidar, dichos procesos son más profundos y valiosos que los resultados lejanos de las pruebas o de ciertas conductas.

3.5 El papel del maestro en la educación del cuidado moral

La mayoría de los maestros, no obstante, sienten una responsabilidad profunda por el crecimiento moral y social de sus estudiantes dada por los padres que les confían a sus hijos. Si promovieran amistades afectivas y suscitaran empatía, es probable que los maestros acogieran programas fortalecedores de las relaciones y acciones realmente morales, de esta forma quedaría como un asunto inverosímil esa competencia firme entre los grupos y entre los alumnos que se disputan por tener los mejores efectos positivos de una calificación. Es evidente que se pasa por una situación traumática cuando un estudiante es el último escogido para un equipo atlético, mucho más traumático sería ser elegido como

el más indisciplinado o con la peor conducta entre su grupo. Dicho proceso de interacción puede ayudar a los alumnos a aprender a trabajar en grupo y no solamente de manera individual, es decir, se crearían necesidades de cooperación entre maestros, estudiantes y padres.

En ese sentido los maestros juegan un papel familiar. Ellos pueden inducir aprendizaje directo y comunicación, pero no necesariamente son los jefes de una empresa para dar cuentas y resultados, eso depende del desarrollo individual y de grupo de las relaciones en el aula. Si los maestros son eficaces en las escenas de instrucción, la educación preparará a los alumnos para responder cuidadosamente en diversas circunstancias de su vida, por sí mismos y no por esperar los resultados calificativos de una evaluación, aunque no es una tarea fácil, no es una labor imposible:

De nuevo yo quiero enfatizar que este punto de vista no es romántico, sino práctico. El maestro trabaja con el estudiante, se hace su aprendiz y gradualmente asume una responsabilidad mayor en las tareas que juntos emprenden, este modo de trabajar produce en ambos alegría en la relación y la competencia creciente para cuidarse.⁶⁴

En su experiencia como docente, uno de los temas principales de preocupación de Nel Noddings fue el de la evaluación académica, no el de la evaluación moral porque esta se hacía innecesaria en la relación afectiva de cuidado de maestro-alumno, sin embargo consideraba la evaluación como un modo necesario para valorar procesos, pero consideraba que dicha evaluación debía ser –aunque en la educación tradicional no lo sea– “un proceso amigable, significativo para los estudiantes, libre de abusos y de temor”.⁶⁵

Las calificaciones de los maestros en general valoran los conocimientos, las actitudes y las acciones que el sistema educativo desea que existan en los alumnos, pero es claro para cualquier maestro que todos sus alumnos son diferentes, que no todos aprenden en el mismo tiempo y con las mismas actitudes y habilidades, sin embargo, no es una pérdida de tiempo tener a los alumnos en la enseñanza de diversas áreas así no sean de su interés, los alumnos y más aún los jóvenes que no tienen sus intereses y su personalidad

⁶⁴ NODDINGS, Nel, *Caring: a feminine approach to Ethics and moral education*, op. cit., pp. 178-179.

⁶⁵ FRISANCHO, Susana, “Ética del cuidado: su enfoque para la educación moral” (2/3), <http://blog.pucp.edu.pe/item/1110528/07>.

completamente definida necesitan la guía educativa para lograr construirse desde el diálogo, es por esta razón que los padres envían a sus hijos a las escuelas.

El diálogo también es esencial al aprender cómo crear y mantener las relaciones afectivas con otros. Desgraciadamente, hay un diálogo muy pequeño en las aulas. Un modelo típico de charla puede describirse de esta manera: la explicación del maestro, la contestación del estudiante, la evaluación del maestro. Entonces el maestro continúa con alguien más, y el estudiante respira de alivio y se sumerge en otros pensamientos. Si el diálogo no puede introducirse en las estructuras de la lección formal, entonces debe proporcionarse en alguna otra parte; debe haber tiempo todos los días para todos los chicos, para la conversación sostenida y la exploración mutua con un adulto.⁶⁶

Además, es verdad, que en la sociedad todos necesitan de cierta manera un nivel fundamental de alfabetización; pero como maestros es preciso preguntarse qué tan cuidadosos, morales y qué tan felices van a estar los alumnos con todo lo que aprenden. Las relaciones de cuidado, son las que proporcionan satisfactoriamente como cumplir con un oficio personal, para reconocer las tragedias personales y globales y establecer si su causa es la pobreza, el abandono psicológico ó la guerra. Los educadores deben buscar los componentes de un plan de estudios común en las narrativas de la vida contemporánea, y su formulario debe estar bajo la construcción continua de sí mismos y de los otros.

Noddings defiende entonces que un sistema excelente de educación les permitiría a los estudiantes seguir sus intereses legítimos totalmente, sin necesidad de evaluar cuantitativamente sus actitudes. Allí se estaría probando que los niños pueden ser cuidadosos, y que los verdaderos resultados se dan en su vida y en las relaciones con los demás.

El maestro tiene la misión de abrirse a los alumnos, de no reprochar y de esperar pacientemente entablar relaciones de cuidado, no unas relaciones totalmente recíprocas, porque él está dotado de muchas más experiencias y conocimientos que sus alumnos, pero sí unas relaciones afectivas, cuidadosas, de participación y de valoración mutua.

En último lugar, la evaluación moral, siendo innecesaria y de cierta manera inexistente en la relación de cuidado, presenta un aspecto interesante para el maestro, pues le ayuda a

⁶⁶ NODDINGS Nel, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, op. cit., p. 53.

percibir y a valorar a sus alumnos tanto individual como grupalmente. En esta evaluación entrarían en juego tanto aspectos subjetivos como objetivos, que deberían ser vistos en conjunto al final del período, con lo cual se podría evaluar colectivamente un cierto tipo de responsabilidad individual y social. En esa medida, el diagnóstico podría ayudar a mejorar las relaciones afectivas basadas en el cuidado mutuo. Lo importante, por tanto, en la moral no son las preguntas de una temática en la evaluación, sino las vivencias en las relaciones cotidianas y la manera de responder a diferentes circunstancias frente a sí mismo y frente a los otros.

Los lectores profesionales pueden haber empezado a preocuparse por la evaluación. Si nosotros ponemos en el centro de la educación universal el cuidado, ¿cómo evaluaremos los esfuerzos de los participantes? La respuesta tiene que ser que nosotros debemos buscar las señales positivas que vemos en una buena vida familiar: los niños felices y saludables, la conducta cooperativa, la competencia en los asuntos ordinarios de vida, la curiosidad intelectual, la franqueza y las ganas de compartir, un interés reconocido en las preguntas existenciales y la capacidad creciente de contribuir a y crecer en las relaciones íntimas y de cuidado.⁶⁷

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 109.

ANEXO

La Investigación en la construcción de la educación del cuidado

Desde la perspectiva de Noddings, los educadores e investigadores hacen parte del problema en la construcción de la educación moral. El enfoque permanente de los maestros para establecer metas específicas y logros comunes que sean cumplidos en esquemas determinados de evaluación por los estudiantes, ha dirigido en gran parte a la educación a una mera competencia de habilidades, en la que los alumnos esperan ser medidos, premiados o sancionados. En esa medida, los docentes e investigadores han participado en la producción de una educación impersonal, sin embargo, para nuestra autora, ellos podrían jugar un papel más constructivo si consideraran posibilidades diferentes, a saber:

1. Los maestros e investigadores deben centrar su atención en temas relacionados con el crecimiento afectivo, el carácter, las relaciones sociales, el compromiso de compartir y, sobre todo, de concentrarse en proyectos individuales donde los investigadores pueden darle legitimidad a las metas educativas en las diversas áreas.
2. En segundo lugar, los investigadores pueden concertar y establecer situaciones adecuadas en las cuales los educadores puedan constituir escenarios que conduzcan al crecimiento moral y a un cambio en las diversas formas de proponerse metas y evaluaciones pertinentes y constructivas para el desarrollo moral.
3. Por último, los maestros e investigadores podrían ayudar a resolver los problemas educativos en lugar de aumentarlos, esto es, guardar fidelidad a las personas con las que se trabaja, los alumnos, pues esto promovería la consolidación de una comunidad afectiva y de crecimiento individual.

La investigación en la educación norteamericana extrañamente no ha sido educativa, sino que se ha orientado principalmente hacia planteamientos y razonamientos que han rendido frutos en habilidades académicas, pero que han resultado ser un fracaso en la educación

moral y en el compromiso con ésta. Por consiguiente, la investigación educativa tiene en sí un problema pragmático, pero desde una perspectiva ética, la dificultad puede identificarse como un problema para establecer relaciones de cuidado, en un primer momento entre pares –colegas educativos– y luego entre maestros y alumnos. Los investigadores tienen quizás demasiado marcado el objeto de investigación en la relación maestro-alumno, pero han dejado de lado la presencia del maestro como actor y experimentador de relaciones e intereses personales.

Aún más, la falta de investigación en la educación, a la que se refiere Noddings –en la cual considera que se están cometiendo errores en el contexto norteamericano–, se ve en mayor proporción en una sociedad como la nuestra, en la que ni siquiera existen los parámetros básicos de investigación cognitiva, afectiva, moral o política en la educación básica o media, sino que la investigación recae exclusivamente sobre la educación superior, donde ya se ha formado en lo más significativo la personalidad individual y social de los estudiantes.

La investigación en Colombia, así como se ha preocupado muy poco por indagar respecto del desarrollo cognitivo y académico, también ha advertido mínimamente el valor de la experiencia real de la escuela, sus necesidades y sus expectativas morales, con lo cual se le escapan muchos de los resultados obtenidos a través de los distintos procesos académicos y evaluativos. Esto no quiere decir que no deban estudiarse los métodos académicos e instruccionales, pero al estudiarlos los investigadores deberían reconocer que el compromiso afectivo de los maestros puede afectar o influir los resultados que se alcanzan a través de los métodos académicos establecidos. Para Noddings, la investigación educativa no debe ver a los maestros como las piezas intercambiables de un sistema procedimental de educación, sino más bien como profesionales capaces de pensar y realizar las mejores opciones en la formación académica y moral de sus alumnos.

De hecho, la educación debería ser investigada a partir de las necesidades de los mismos maestros, en este sentido Noddings sugiere que la investigación debe volverse la compañera de la educación. En lugar de lamentar el hecho de que pocos maestros usen el método de grupos pequeños, por ejemplo, los investigadores podrían preguntarle a dichos

maestros lo que ellos necesitan para comprometerse cómodamente con su trabajo de maestros. Una respuesta a esto podría estar en el orden de las condiciones institucionales o materiales, pero los investigadores asumen a menudo que la respuesta se encuentra exclusivamente en los modelos y métodos de enseñanza, por tal razón los investigadores suelen concluir que el problema radica en la preparación académica de los maestros y en los procedimientos e itinerarios seguidos.

En esa medida, la investigación en la educación y en el desarrollo de una moral del cuidado es crucial. La investigación cualitativa puede suponer que sus métodos son más compatibles con la educación que los métodos cuantitativos usuales, pero los investigadores cualitativos también pueden olvidarse de que ellos hacen parte de una empresa educativa que debe apoyar a una comunidad afectiva. Estudios cualitativos que muestren a maestros como tontos, duros, indiferentes, ignorantes o dogmáticos hacen poco por mejorar las condiciones de la enseñanza.

No significa esto que ningún maestro sea tonto, duro, indiferente, entre otras cosas; más bien, se nos muestra que en las investigaciones sobre la actividad de los maestros, a veces se traiciona la visión más adecuada de su trabajo. Sin embargo, los resultados educativos de las investigaciones son un tema muy discutido, pues surge la pregunta ¿qué se debe hacer cuando se descubre ignorancia o incompetencia en la enseñanza? Por un lado, se defiende fuertemente que es un deber exponer la incompetencia, de igual manera a como se denuncia el abuso de un niño u otros eventos peligrosos o aprensivos en la educación. Por otro lado, se defiende que el fin de la investigación es destacar las prácticas y responsabilidades que tienen algunas deficiencias, para lograr transformaciones más que algarabías que no lleven a ningún proceso de cambio.

A juicio de Noddings, esta última respuesta es la que tiene mayor adhesión, lo cual se explica por el hecho de que la investigación sobre la educación se suscribe al conocimiento que se da en las aulas y, por tanto, en dicha investigación la relación entre maestros y estudiantes depende exclusivamente de su compromiso académico, en razón de lo cual se olvida el compromiso constitutivo de la empresa ética. La investigación, sin embargo, no debe traicionar el espacio y la confianza que le da la educación, debe evaluar la posibilidad

de construir una comunidad afectiva y académica simultáneamente. Lo anterior no significa que no se puedan mostrar las deficiencias y fracasos que se encuentren en las aulas, pero así como se les pide a los maestros que traten el éxito y el fracaso de sus estudiantes con una sensibilidad delicada, los investigadores deben estudiar el éxito y el fracaso del maestro generosamente y deben informarle constructivamente sus desaciertos. Los maestros podrían estar más ávidos de explorar sus propios fracasos si sus éxitos también se reconociesen y si dichos fracasos se exploraran para identificar las condiciones previas, las necesidades y las faltas que se puedan mejorar.

Con un toque de desesperanza, podría decirse que la investigación en la educación en un contexto como el colombiano no sólo presenta las limitaciones referidas por Noddings, sino que la investigación misma es casi inexistente. El proceso educativo en la escuela básica y media se ha resuelto y manejado a través de la construcción de técnicas y procesos de formación: la determinación de logros académicos básicos que se espera sean superados por los alumnos, prácticas educativas orientadas a la definición de parámetros y reglas de ciudadanía. Dicho proceso, sin embargo, no ha sido adecuado porque no tiene en cuenta la perspectiva de la infancia y de la juventud de los sujetos.

CONCLUSIONES

Conclusiones sobre la ética del cuidado

Todos los seres humanos están dotados de capacidades y límites tanto en la racionalidad como en las relaciones que construyen, en esa medida, el cuidado no niega ni la fragilidad ni la potencialidad del hombre, tanto en el papel del cuidador, como en el de ser cuidado. Cuidar, desde la propuesta de Noddings, significa reconocer activamente al otro, tanto en su afectividad como en su diferencia; fundamentándose en la responsabilidad de sí mismo y de los otros como una realidad de la condición humana, desde donde se cimienta la experiencia de la relación ética.

Cuidar desde la educación del cuidado supone ser fiel a los intereses y necesidades de los otros. Teniendo en cuenta la experiencia de deshumanización en la práctica formal de la educación, se encuentran fuertes motivos para establecer relaciones de cuidado verdaderas. Se espera que la relación de cuidado incorpore un cuidado natural, pero también conocimientos, habilidades y actitudes con los que no necesariamente se nace, pero que se desarrollan desde el hogar y desde la escuela, a través de un buen ejercicio y una sistemática y continua guía para la realización del sí mismo y de la sociedad.

La ética del cuidado no se olvida ni relega a un segundo plano la vida cotidiana, hace parte de ella en los diversos cuidados habituales, en el quehacer diario, en las actividades corrientes, y se preocupa por atender a los valores internos, a las metas socialmente aceptadas como bienes, pero desarrolladas involucrando la emotividad y los sentimientos. En otras palabras, para afianzar una ética del cuidado es preciso recuperar la presencia real, disponible y temporal en las relaciones y no sólo la dimensión teórica de la moralidad, de lo contrario, no será posible construir una conciencia frente a la estructura y el sistema social.

Desde este punto de vista, la ética del cuidado anhela ampliar el grado de afectividad en las relaciones sociales y personales, más allá de los esfuerzos intelectuales, reconociéndole su

importancia y su función, confiriéndole importancia suma a las emociones propias en la construcción de la comunidad humana.

1. La ética del cuidado difiere de la ética del carácter

La ética del cuidado de Nel Noddings considera que la educación moral podría organizarse alrededor de las relaciones de cuidado, es decir, situarse en un sistema construido en la perspectiva de que las personas como seres diferentes tienen fortalezas diferentes, que deben cultivarse en un ambiente de cuidado y no en un ambiente competitivo. Bajo esta premisa la propuesta de la ética del cuidado difiere profundamente de la educación tradicional del carácter por dos razones principales. La ética del carácter, en primer lugar, pone un fuerte énfasis en la racionalidad y en el razonamiento abstracto y, en segundo lugar, conserva la creencia de que la excelencia académica es superior a otro tipo de habilidades, desestimando los valores y capacidades asociados a los sentimientos.

Aunque existen fuerzas cognitivas innegables en la educación del carácter, Noddings considera que las áreas tradicionales y no tradicionales de esta educación se podrían organizar alrededor de la ética del cuidado, es decir, en una práctica vital. De este modo, la búsqueda de la bondad, las virtudes, las visiones de justicia, etc., se realizaría no sólo como conocimiento, atribuyéndole exclusivamente valor académico, sino particularmente un gran valor vital.

La ética de cuidado implica entonces dejar de aferrarse a ciertos métodos básicos, pues se trata de defender por encima de todo la diferencia y el pluralismo. Igualmente, significa creer en el diálogo como principio de la moralidad que construye la relación afectiva, y no como el proceso racional que resuelve un problema teóricamente. De acuerdo con tal idea, Noddings muestra que el asunto de las virtudes o la moralidad lleva a diferencias metodológicas y académicas en el tema de los objetivos educativos, y defiende que no debe considerarse la moralidad como un atributo personal, sino, más bien, como la calidad en las relaciones e interacciones vinculadas al diálogo.

Posteriormente, la educación del cuidado se aleja completamente de la educación y la tradición teórica del carácter, puesto que su objetivo es la atención del otro, de sus intereses

y necesidades. La ética del carácter, por su parte, se propone como fin la justicia, entendida como la resolución de conflictos, de acuerdo con leyes o normas establecidas. La ética del cuidado reconoce tiempos, diferencias y especificidades, mientras que la ética del carácter hace abstracción de éstos, por razón de un determinado criterio de igualdad.

La ética del carácter, en consecuencia, anhela convertir a la sociedad en justa e imparcial, por la vía de lo universal y lo impersonal; en tanto que la ética del cuidado desea construir la responsabilidad, desde lo particular e individual. Con todo, la diferencia más significativa entre dichas éticas es que la ética del carácter y de la justicia tiene como instrumento esencial la razón, y la ética del cuidado considera que su mayor herramienta es la relación, pues todos los seres humanos son seres que se desarrollan con los otros para construir una sociedad.

Se trata entonces de dos tipos de educación moral diferentes, que aspiran a la integridad social y personal, pero que de alguna forma deben ser evaluados y reevaluados para sostener la dialéctica del florecimiento humano, y poder ver la integridad más fecunda de la vida humana, que se pierde de cierta manera en la tradición de la ética del carácter.

2. La evaluación moral es innecesaria e inexistente en la educación de cuidado

La educación del cuidado es un principio específico y fundamental que pretende albergar los objetivos de la educación en el sujeto mismo de la educación, oponiéndose claramente a un ideal predeterminado de la persona. Noddings considera, no obstante, que cualquier tipo de educación debe tener unos objetivos precisos y bien establecidos de instrucción, es decir, un método o procedimiento con el cual pueda evaluar sus propias metas.

De esta forma, la educación del cuidado es un desafío que no se queda sólo en las preguntas tradicionales y las respuestas de la epistemología, ni tampoco se centra solamente en las éticas tradicionales, sino que le apuesta a una ética en la cual se es lo que se puede ser, donde se incluye el lenguaje de las emociones para hacerlo compatible con las tradiciones, donde se pueden usar las historias y experiencias libre y eficazmente; pero sin dejar de lado la lógica y el pensamiento crítico. Conservar la lógica y el pensamiento crítico en la educación permite mostrar que éstos no siempre pueden ocupar el primer lugar en la

realización del sujeto. No se trata de valorar la emoción y la afectividad sobre el argumento razonado, sino de reconocer el conflicto entre razón y emoción y de aprender a vivir con dicha paradoja en el sistema educativo, sin que haya necesidad de insistir en resolverla por parte del maestro. En esta perspectiva es posible evitar la violencia inherente a la práctica de obligar a otros a aceptar procedimientos meramente racionales, los cuales desencadenan la erosión de la integralidad de su vida.

En breve, el fin de la educación del cuidado es construir un ambiente propicio y no dictar respuestas morales para ser aprendidas. Se busca entender los problemas reales de la enseñanza, del aprendizaje, de la investigación y de la política educativa prescindiendo de los entrenamientos morales orientados por principios cognitivos absolutos. Alcanzar la disposición y el compromiso de los estudiantes hacia el pluralismo en la comprensión de los problemas señalados constituye la manifestación clara de su crecimiento moral.

Puesto que la ética del cuidado se presenta como una alternativa moral y afectiva a la educación del carácter, entonces podemos percibir en la educación moral una divergencia. Por un lado, resulta notoria la dependencia directa individual entre el maestro y el alumno, propia de la ética de la virtud y del carácter y, por otro lado, el énfasis puesto en las relaciones afectivas mismas desplegadas por la ética del cuidado.

La educación teórica para la vida ética ha sido un objetivo primario de la instrucción moral, pero dicho objetivo no ha tenido una exhaustiva revisión de las necesidades que sólo se hacen visibles en las relaciones de cuidado entre los participantes, es decir, una inspección y examen de aspectos tales como el modo de orientar la moral al enseñar, o la cuestión acerca de cuál es la educación moral más conveniente en cada contexto. Dicho examen, sin embargo, requiere la participación de maestros y estudiantes, y que ellos inviertan más tiempo juntos, para que puedan establecerse relaciones de confianza, en cuyo horizonte la revisión de sus necesidades sea real.

La ética del cuidado es una propuesta que contrasta con la educación del carácter individualista desarrollado hasta ahora en muchos modelos educativos, pues ella supone que la moral se aprende y se desarrolla en comunidad. Por tanto, la educación debe construirse en un ambiente donde el cuidador (maestro) pueda ejercer sin coerciones su

oficio, siendo consciente de que para cuidar tiene que escuchar y aprender sobre lo que siente y quiere la persona que es cuidada. De esta forma se puede dar una mutualidad en las relaciones, que permita destacar el vínculo mismo entre las personas comprometidas en el cuidado.

La ética del cuidado se esfuerza en involucrar en la educación de los niños los sentimientos, las preocupaciones y conductas morales. El diálogo abierto, en el cual se aprende a prestar atención a otro, donde se involucran sentimientos y donde se promueve una discusión ética que lleva a la construcción de relaciones morales afectivas, constituye el aspecto central de esta propuesta educativa.

Si se aprende a cuidar, no cabe seguir los formularios didácticos de complacencia autoritaria que evalúan la educación del carácter y suelen emplearse en la mayoría de las escuelas. Con la experiencia del cuidado, en la que se muestra que la conducta del ser humano es en un alto grado afectiva, también se destaca la necesidad de que el maestro incorpore en las relaciones de formación académica una auténtica dimensión afectiva. Considerando a fondo problemas morales de la vida humana, el maestro logrará querer realmente a sus estudiantes y así ellos creerán y sentirán que los maestros los cuidan de verdad y responderán recíprocamente a la conducta afectiva.

La clave en la ética del cuidado consiste en entender su noción de cuidado y de cuidado ético en particular, no sólo como un rasgo esencial de la constitución de la mujer, sino como una experiencia abierta a todo ser humano, especialmente a aquellos que están en posición de cuidar y educar a otros.

La necesidad de realizar una evaluación formal en la educación moral es completamente innecesaria, y más bien manifiesta la falta de relación y de confianza, pues resulta obvio que frente a la carencia de lazos afectivos se incrementen las demandas de responsabilidad y disciplina. Si el maestro o los padres no pueden invertir tiempo con los estudiantes, entonces se encontrará en la evaluación una manera fácil y eficaz de valorar si el niño o el joven cumplen los parámetros de buena conducta. De esta manera, sin embargo, lo único que podrá comprobarse es que el aprendiz fue bueno o no en un sistema competitivo y cuantitativo determinado, pero no habrá posibilidad de saber cuáles fueron los reales

aprendizajes, experiencias y construcciones de vida y de cuidado alcanzados por éstos. Tal cosa sólo puede saberse en la reciprocidad diaria de cuidar, pues se trata de procesos más profundos y sutiles que aquellos que resultan de las pruebas aplicadas a través de los formularios.

En último término, la evaluación moral, siendo un procedimiento innecesario y de cierta manera inexistente en la relación de cuidado, puede ofrecerle una herramienta interesante, pero restringida, al maestro, en la percepción y valoración de sus alumnos en algunos aspectos de su conducta individual y grupal. En dicha evaluación entrarían en juego tanto aspectos subjetivos como objetivos, los cuales deben ser vistos en conjunto al final del periodo, con el propósito de evaluar colectivamente un cierto tipo de responsabilidad individual y social. En esa medida el diagnóstico podría ayudar a mejorar las relaciones afectivas basadas en el cuidado mutuo. Con todo, lo importante en la moral no son las preguntas de una temática en la evaluación, sino las vivencias en las relaciones cotidianas y la manera de responder a diferentes circunstancias frente a sí mismo y frente a los otros.

3. La misión de la educación no es ser dominante

Para manejar la relación de cuidado en la educación, los maestros deben ser personas responsables y expertas en la educación, en cada edad escolar, y deben estar comprometidos con los objetivos de los procesos educativos. Para Noddings, los maestros pueden aprender del pasado, pero conjuntamente deben pensar en el ahora y buscar respuestas en su propio tiempo. En ese sentido, no sólo verán los objetivos educativos que difieren en las culturas, tiempos y entre los individuos sino que empezarán a pensar el cambio dentro del individuo y a evaluar si su experiencia, reflexión e imaginación pueden inducirlo a un cambio sustancial.

El cuidado en la educación escolar es una cualidad de la relación entre dos personas, en donde una es la que cuida y la otra responde a ese cuidado. A medida que la persona va creciendo, va lográndose una relación más recíproca, hasta llegar a la relación de adultos, donde los roles del que cuida y el que es cuidado se alternan de acuerdo con los contextos y necesidades. Pero no será posible llegar a este nivel de madurez si no se ha tenido la

experiencia de haber sido cuidado. De ahí la importancia de establecer esta relación desde la más tierna infancia, para conservar en la memoria los momentos en que uno ha sido cuidado, pues de este modo es posible responder con cariño en las relaciones de cuidado, incluso cuando el sentimiento natural de cuidado no aparece.

La ética del cuidado como enfoque de la pedagogía moral, tiene por meta lograr que los alumnos se sientan queridos y, en consecuencia, crezcan llegando a ser personas cariñosas, que aman y son amadas. Esto se puede lograr por medio de estrategias como:

1. Planeación: es el desarrollo de una pedagogía en donde se aprende viviendo, donde el maestro es guía y testimonio de relaciones de cuidado.
2. Diálogo: es el proceso vital para desarrollar relaciones de cuidado; implica aprender necesidades e intereses por medio de la escucha, para poder responder así afectivamente a los estudiantes.
3. Confirmación: es la aceptación que se hace de los estudiantes, aceptación de su búsqueda sí mismos. El maestro debe confiar en sus estudiantes, en sus motivaciones y en sus acciones, aunque a veces no sean tan claras.
4. Práctica: es un proceso de aprender haciendo, de aprender en las relaciones que se tienen cotidianamente, es decir, el cuidado se aprende cuidando. El maestro debe posibilitarles a sus estudiantes oportunidades de cuidarse a sí mismos y de ampliar su cuidado a otros, con el fin de que construyan una buena sociedad.

Finalmente, este enfoque puede brindar posibilidades para reconstruir las relaciones sociales desde lo más básico y no desde la tradición del poder. La educación del cuidado además de prestar atención al ego ético o al ideal ético social, es una reflexión sobre la necesidad de incorporar una moralidad del mal en cualquier filosofía educativa seria y práctica. La educación no puede estar fuera de la ruta de los problemas sociales, por eso la ética del cuidado busca que los estudiantes, de manera competente, afectiva y amable puedan enfrentar las dificultades y problemáticas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Obras de Nel Noddings

Libros

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

NODDINGS, Nel, *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.

NODDINGS, Nel, *Educating moral people: a caring alternative to character education*, Berkeley, Teachers College Press, 1999.

NODDINGS, Nel, *Starting at home: caring and social policy*, Berkeley, University of California Press, 2002.

NODDINGS, Nel, *Educating for intelligent belief or unbelief*, Nueva York, Teachers College Press, 1993.

NODDINGS, Nel, *Philosophy of education*, Nueva York, Teachers College Press, 1992.

NODDINGS, Nel, *Happiness and education*, Nueva York, Teachers College Press, 1998.

Artículos

NODDINGS, Nel, “Comments on ‘Dewey, Peirce, and the learning paradox’”, en *American Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 1, 1999.

NODDINGS, Nel, “Perspectives from feminist philosophy”, en *Educational Researcher*, vol. 27, núm. 5, 1998.

NODDINGS, Nel, “Comment on Donovan's ‘animal rights and feminist theory’”, en *Signs*, vol. 16, núm. 2, 1991, pp. 418-422.

NODDINGS, Nel, “The care tradition: beyond ‘Add women and stir’”, en *Theory into Practice*, vol. 40, núm.1, 2001.

NODDINGS, Nel, “An ethic of caring and its implications for instructional arrangements”, en *American Journal of Education*, vol. 96, núm. 2, 1988.

NODDINGS, Nel, “Theoretical and practical concerns about small groups in mathematics”, en *The Elementary School Journal*, vol. 89, núm. 5, 1989, pp. 606-623.

NODDINGS, Nel, “Feminist scholarship: kindling in the groves of academe”, en *American Journal of Education*, vol. 94, núm. 4, 1986, pp. 567-570.

NODDINGS, Nel, “Feminist critiques in the professions”, en *Review of Research in Education*, vol. 16, 1990, pp. 393-424.

NODDINGS, Nel, "Moral obligation or moral support for high-tech home care?", en *The Hastings Center Report*, vol. 24, núm. 5, 1994, pp. 6-10.

NODDINGS Nel, "The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications", en *Curriculum Inquiry*, vol. 16, núm. 1, 1986, pp. 33-42.

NODDINGS, Nel, "Equity and mathematics: not a simple issue", en *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 27, núm. 5, 1996.

NODDINGS, Nel, "The promise of open education", en *Theory into Practice*, vol. 22, núm. 3, 1983, pp. 182-189.

NODDINGS, Nel, "The World's a stage", en *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 18, núm. 5, 1987.

NODDINGS, Nel, Thoughts on John Dewey's "Ethical principles underlying education", en *The Elementary School Journal*, vol. 98, núm. 5, Special Issue: John Dewey: The Chicago Years.

NODDINGS, Nel, "Teaching themes of care", en *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 9, 1995.

Bibliografía Secundaria

DEWEY, John, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1945.

DEWEY, John, *Teoría de la vida moral*, México, Herrero Hermanos, 1965.

GILLIGAN, Carol, *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

GARDNER, John, *Excellence: can we be equal and excellent too?*, Nueva York, Harper, 1961.

HUSSERL, Edmund, *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*, Buenos Aires, Nova, 1963.

JAMES, William, *Compendio de psicología*, Buenos Aires, Emecé, 1963.

NOT, Louis, *La enseñanza dialogante*, Barcelona, Herder, 1992.

POLLOCK, “La recuperación de la infancia”, en Revista Xictli de la UPN 094, www.unidad094.upn.mx, 1983.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, *Diccionario*, 22ª edición, Madrid, 2001.

SANTACRUZ, María Consuelo, *Ética del cuidado*, Popayán, Universidad del Cauca, 2006.

SALAZAR, Augusto, *Didáctica de la filosofía*, Lima, Arica, 1967.

Internet

www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.html

www.teachingvirtues.net

<http://blog.pucp.edu.pe/item/1110528/07>: Ética del cuidado: su enfoque para la educación moral (2/3), Susana Frisancho.