

# EDUCACIÓN PARA EL CUIDADO Y LA SOSTENIBILIDAD DE LA VIDA

EDUCATION FOR CARE AND SUSTAINABLE LIFE

Victoria Vázquez Verdera<sup>1</sup>

## Resumen

Artículo de reflexión que presenta resultados de la investigación realizada desde la perspectiva de la ética del cuidado. Para abordar el tema de qué hacen las organizaciones educativas que cuidan se sigue una metodología de carácter crítico-hermenéutico. Se seleccionan e interpretan diferentes textos con la intención de argumentar un discurso que se considera no unívoco. Se recurre a fuentes originales para abordar el tema de cómo se pone en acción la filosofía de la educación para el cuidado. Se plantean como retos la necesidad de: (1) buscar la colaboración en las relaciones interpersonales e institucionales, (2) incluir perspectivas plurales para construir un discurso público que no invisibilice la diversidad de experiencias humanas, y (3) analizar de manera crítica y honesta nuestras prácticas cotidianas para no legitimar el uso de la violencia. Se exponen las maneras de promover el desarrollo desde la perspectiva de la ética del cuidado y se concluye identificando los elementos clave de esta perspectiva educativa.

**Palabras clave:** educación, ética del cuidado, cosmopolitismo ecológico.

## Abstract

Reflective paper that presents results of research conducted from the perspective of the ethic of care. To board the issue of what do educational organizations do when they care; a methodology for critical-hermeneutic character is followed. Different texts are selected and interpreted with the intention to argue a speech that is considered not univocal. It draws on original sources to address the topic of how to put into action the philosophy of care education. Challenges arise as the need to: (1) seek collaboration in interpersonal and institutional relations, (2) include plural perspectives to build a public speech that doesn't obscure the diversity of human experience, and (3) analyze critically and honest our daily practices so as not to legitimize the use of violence. Ways to promote the development from the perspective of the ethic of care and concludes by identifying the key elements of this educational perspective are presented.

**Keywords:** education, ethic of care, ecological cosmopolitanism.

## INTRODUCCIÓN

Las organizaciones educativas tienen actualmente el reto de superar dinámicas viciadas y dar respuestas innovadoras a los retos que se les plantean. Planificar y actuar pensando en las personas, no solo en los objetivos o competencias que se quieren desarrollar, es clave para construir organizaciones educativas que cuidan: Organizaciones que dan oportunidades para poner en acción otras maneras de ser y estar en el mundo más sostenibles con la vida de las personas y los entornos en los que viven. En este sentido, destacamos la estrategia integral de sostenibilidad, elaborada por la UNESCO (2012, p. 48) en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, que afirma que en las organizaciones educativas que cuidan: “Se respira el espíritu de la sostenibilidad, que se aprecia en cómo se trata a las personas, a la escuela y al entorno”.

En el marco de esta iniciativa internacional se sitúa en el centro de las políticas de la organización educativa la sostenibilidad ambiental, social y económica. Se busca la sinergia de esfuerzos y la interrelación entre la escuela y la comunidad. La administración de la escuela es un reflejo de los valores de la sostenibilidad que se evidencia en acciones cotidianas como el uso del agua y la energía o la gestión de los desechos. Los eventos especiales y las actividades extracurriculares reconocen y ponen en valor los aprendizajes acontecidos en el aula. El alumnado participa en la toma de decisiones relacionada con la vida en la escuela. El plan de estudios formal contiene conocimientos, habilidades, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad. El aprendizaje incluye problemas de la vida real para fomentar la motivación y aprendizaje del alumnado (UNESCO, 2012).

De modo paralelo a los lineamientos propuestos por la UNESCO, desde la perspectiva de la educación para el cuidado, se propone el “cosmopolitismo ecológico”. Este permite tanto construir identidades interculturales y globales como estrategia integral de sostenibilidad, como analizar la gestión educativa de manera sistémica y holista. Se reconoce, así, la interdependencia recíproca y la necesidad de hacer uso de la capacidad de resolver problemas de manera colaborativa y no burocrática:

De acuerdo con Noddings (2012<sup>a</sup>, pp. 20-21):

El énfasis en la ecología ofrece diversos beneficios. En primer lugar, nos entrega un centro de interés global común. En segundo lugar, requiere situarse más allá de la fe en la administración burocrática. (...) Se ha hecho aparente que el pensamiento burocrático, tanto en los dominios ambientales como sociales, debe supeditarse a un enfoque más holístico, a un reconocimiento de la interdependencia. Un enfoque ecológico hacia los temas ambientales, también debería tener un efecto positivo en los problemas sociales. En vez de buscar una causa del problema de las escuelas que fracasan, por ejemplo, nos estamos empezando a dar cuenta que enfrentamos no tan solo una causa que es la raíz de los problemas, sino que toda una maraña de causas relacionadas. Gradualmente, estamos comenzando a mirar nuestros problemas acerca de la educación desde una perspectiva ecológica, es decir, con atención a toda la comunidad y a todas sus partes. Tenemos que trabajar de inmediato en diversos frentes, con especial atención a lo que se está haciendo en cada uno.



Se respira el espíritu de la sostenibilidad, que se aprecia en cómo se trata a las personas, a la escuela y al entorno.

Las organizaciones educativas son espacios complejos de interacción y de relaciones sistémicas con el contexto cultural y los miembros que actúan directa o indirectamente en ellas. Nuestras vidas están en interdependencia recíproca con lo que ocurre en las de las demás personas tanto a nivel interpersonal y local como global. Por eso, hoy es clave afrontar las situaciones de forma holista, cuidar las relaciones para facilitar la colaboración y buscar sinergias entre los distintos agentes sociales.

#### METODOLOGÍA

La metodología utilizada es de carácter crítico-hermenéutico, en el sentido que la articula Gadamer. Se trata del arte de interpretar y comprender cada texto con la intención de comentar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar un discurso que se considera no unívoco. En el proceso de interpretación comprensiva, identificamos tres momentos: la mirada auto-reflexiva, la escucha del otro y el diálogo. En un primer momento, la mirada autorreflexiva sirve para saber desde dónde lee al intérprete. Se reconoce la propia estructura previa que se utiliza para dar significado a los textos que se analizan. El segundo momento, consiste en colocarnos en el contexto del texto para entender las preguntas y las respuestas del texto en el contexto epistemológico en el que se construyen. Y en el tercer momento, tratamos de no equiparar el texto a analizar con la propia perspectiva para -a través del contraste de horizontes diversos entre sí- abrir un diálogo que no postula axiomas, sino que plantea preguntas, respuestas y retos.

En este sentido, el artículo explicita la perspectiva epistemológica que se utiliza. El enfoque previo del que se parte para interpretar y dar sentido a los textos y las experiencias vividas es contrario al modelo hegemónico androcéntrico. Este tiene como premisa que los seres humanos somos seres separados y ajenos a los vínculos que nos atan a los demás y al mundo. En su lugar, se utiliza la perspectiva epistemológica que bebe de la filosofía de la ciencia desarrollada por autoras como Evelyn Fox Keller (1985); quien pone sobre la mesa el hecho de que si se mantiene la escisión y la subordinación en torno a las dicotomías relacionadas con el ámbito público/civil y el ámbito de lo doméstico/personal, se perpetúa el menosprecio de las funciones vinculadas a lo femenino.

En esta misma línea, Carol Gilligan (1982) advierte que -pese a las diferencias entre las distintas escuelas de psicología-, todas privilegian un modelo de desarrollo que se articula bajo los parámetros de la justicia deontológica; y en consecuencia, consideran que tener en cuenta el vínculo con otras personas en los dilemas éticos es una manifestación de la regresión moral sufrida por la mayor parte de mujeres. El profundo sexismo del modelo hegemónico provoca que no se incluya la capacidad para la intimidad y el cuidado de las demás personas en el proceso de maduración. Por eso, las teorías del desarrollo de determinados hombres en el contexto de determinadas condiciones sociales, se presentan como teorías universales del proceso humano de desarrollo.

Del mismo modo, la filosofía de la educación propuesta desde la ética del cuidado e investigada de manera pionera por Nel Noddings (1984), llama la atención sobre el hecho de que todas las personas nacemos vulnerables y aún en la edad adulta permanecemos como seres interdependientes con respecto a otras personas y al propio territorio que habitamos. Por eso, se argumenta que no debemos empeñarnos en educar a las nuevas generaciones como seres autónomos a costa del olvido y de la represión de nuestra vulnerabilidad e interdependencia como seres corporales y sociales.

## INFERENCIAS

La interdependencia y la necesidad de colaborar

En este contexto epistemológico, se plantean como retos la necesidad de: (1) buscar la colaboración en las relaciones interpersonales e institucionales, (2) incluir perspectivas plurales para construir un discurso público que no invisibilice la diversidad de experiencias humanas, y (3) analizar de manera crítica y honesta nuestras prácticas cotidianas para no legitimar el uso de la violencia.

Desde la perspectiva feminista de la ética de cuidado, reconocemos y valoramos la interdependencia y la consecuente necesidad de explorar cooperativa e imaginativamente entre todos los componentes de los complejos sistemas de las organizaciones educativas. Consideramos que es clave asumir la interdependencia entre comunidades, entidades y personas, y, en consecuencia, buscar respuestas solidarias a las necesidades colectivas e individuales.

In the complex 21st-century world, there should be a healthy recognition of interdependence at every level. (...) More generally, appreciation of interdependence is vital in identifying and solving our social problems. We have to get past our faith in the bureaucratic system and encourage interagency cooperation at the level of families, agencies, and nations (Noddings, 2013, p. 10).

Se trata de empezar por los propios comportamientos individuales y los cambios operados a nivel local para cuidar por las personas con las que trabajamos: profesorado, alumnado, personal administrativo y técnico, familias y entorno comunitario. La acción colegiada interdisciplinar, el trabajo en redes y un

liderazgo compartido y carismático es capaz de poner en acción dinámicas que invitan al florecimiento de las capacidades humanas que se ponen al servicio de cada persona y de la comunidad local y global. Así, todos los elementos del sistema de cada organización educativa se involucran en la revisión abierta y continúa de la gestión, se responsabilizan por el trabajo bien hecho y reciben el reconocimiento de las personas con las que participan. Los procesos de liderazgo compartido intra e intercentros permiten la dinamización social a favor de intereses comunes y la disponibilidad individual para asumir compromisos y riesgos.

Las organizaciones educativas que cuidan se toman en serio el bienestar de cada participante en el proyecto común. Se escuchan los intereses y las necesidades para buscar un encuentro en que se puedan producir acuerdos valiosos y asumibles. Se favorece la construcción de lazos de confianza. Se crea un ambiente libre de amenazas y coacciones. No se silencia la existencia de conflictos, sino que se gestionan como oportunidades de aprendizaje. Y se percibe la posibilidad de éxito como algo compartido. En definitiva, las relaciones entre los agentes educativos están marcadas por el trabajo colaborativo, la complicidad y el reconocimiento mutuo intra e intercentros.

### ESCUCHAR Y CONSTRUIR DISCURSOS PÚBLICOS INCLUSIVOS

Si nos tomamos en serio el protagonismo de todos los agentes educativos y la necesidad de escuchar sus intereses y necesidades; y si consideramos que las organizaciones educativas han de prestar un servicio público, (es decir, un servicio al conjunto de la ciudadanía), es prioritario





abrir la posibilidad de construir un discurso público en el que participen todos los agentes afectados. Las decisiones vitales relativas a cómo queremos ser y vivir están mediadas por las relaciones que nos unen a las demás personas, el entorno físico y sus sistemas simbólicos. Por eso, la heterogeneidad social, la capacidad de distanciarse de ciertos prejuicios y la propia gestión de acciones colectivas permiten la dinamización social a favor de intereses comunes y de la disponibilidad individual para asumir compromisos y riesgos.

Si analizamos con espíritu crítico las políticas educativas, habremos de enfrentarnos al hecho de que la formación integral, a la que se hace referencia en las finalidades que actualmente se le atribuyen al sistema educativo, no incluyen ciertos aspectos que también permitirían la participación en la sociedad para mejorarla. Las aportaciones al bienestar social a través de la producción de bienes y servicios sin valor de mercado, la participación política en las relaciones de vecindad, la participación cultural en espacios domésticos y la participación científica en los contextos no académicos o no empresariales son ignoradas.

Es necesario impulsar un cambio de creencias y actitudes que ponga en evidencia lo desfasado de los planteamientos que excluyen estos tipos de participación ciudadana. Las organizaciones educativas del siglo XXI necesitan favorecer una comunicación más inclusiva de la diversidad de planteamientos y experiencias. La manera de enfocar el contenido cultural que forma parte del currículo escolar tiene su origen en el conjunto de saberes que se consideraron necesarios para los hombres. Se trata, en todo caso, de un currículo orientado al desempeño en el ámbito laboral y público, y que obvia todo aquello referido a lo considerado femenino y doméstico (Arnot, 2009). El currículo androcéntrico considera necesario preparar al alumnado para su futuro desempeño como ciudadanos que deben participar de forma autónoma en el ámbito público, contribuir económicamente a través del trabajo productivo remunerado, y consumir los bienes y servicios que el mercado ofrece.

En consecuencia, la formación académica no ha contemplado la posibilidad de enfocar el desarrollo de las capacidades lógico-argumentativas para el desempeño doméstico o para las relaciones de amistad y vecindad. La genealogía de la ciencia y la historia no ha recogido todo lo realizado por las mujeres. La educación moral ha consistido más en la enseñanza de una serie de principios abstractos que en la vivencia del encuentro con la otra persona desde criterios éticos. En definitiva, no se han incluido la diversidad de experiencias humanas, lo cual sesga los contenidos y las finalidades de las políticas y las prácticas escolares.

En cambio, desde la educación para el cuidado se considera que la orientación de las políticas y las organizaciones educativas no debe ser exclusivamente la de capacitar a las nuevas generaciones para incorporarse a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía hegemónica o monetaria. Hemos de prestar la suficiente atención a la educación para la vida personal, familiar, vecinal y ética; y tomarnos en serio las necesidades de afecto y cuidado que todos los seres humanos tenemos. El pensamiento feminista nos da las herramientas conceptuales y políticas para desmitificar la separación entre lo productivo y lo reproductivo, entre la esfera de lo público y la de lo privado. Además, de cuestionar la idea de la supremacía masculina como algo tolerable, y ya observable en los niños varones, caracterizados por la actividad y la competitividad, frente a la docilidad y dulzura de las niñas.

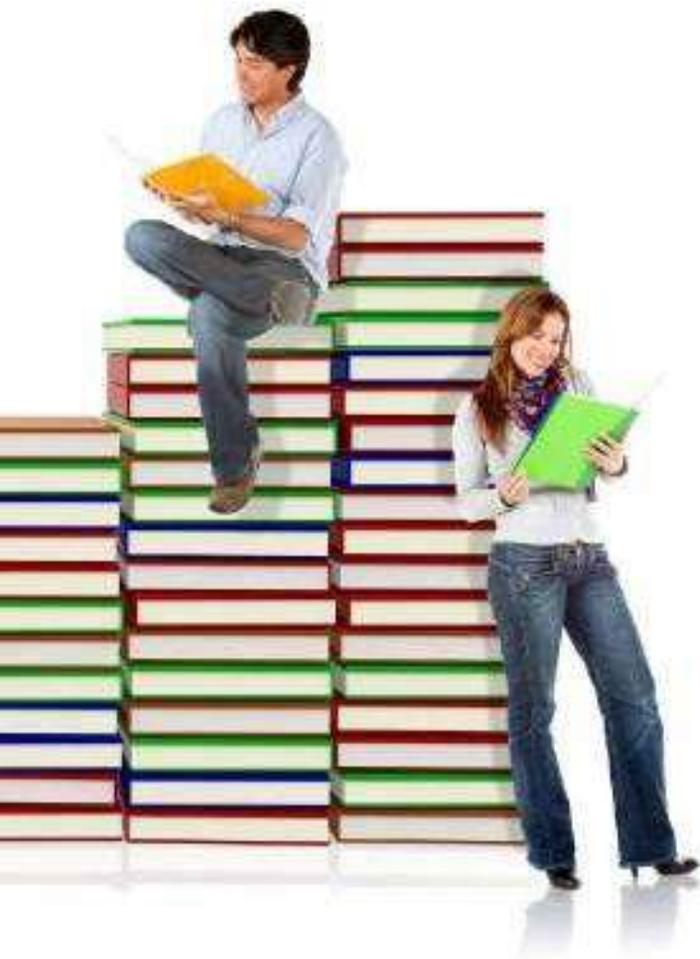


## EDUCAR PARA EL CUIDADO Y LA NO VIOLENCIA

Las organizaciones educativas que cuidan dan oportunidades para convivir solidariamente y reconocerse como seres interdependientes. Educan para el cuidado, y ponen en valor las convicciones relacionadas con el sentido de comunidad, y su capacidad para provocar el bienestar y la sostenibilidad de la vida. Actualmente se reclama desde, diversas instancias, la pertinencia de orientar las políticas públicas y la gestión de recursos desde referentes como el de la ética del cuidado. En esta línea de pensamiento Martha Nussbaum (2013), en una de sus recientes publicaciones, destaca la necesidad de contar con emociones políticas vinculadas al amor y compasión para trabajar por la justicia.

La educación para el cuidado contribuye al desarrollo de identidades morales que se nutren de la solicitud y del apoyo mutuo. No se legitima el uso de la violencia, ni se enseña a competir y luchar de un modo civilizado en enfrentamientos que se perciben como luchas de poder. La propuesta pedagógica parte del convencimiento que si aprendemos a través de la imposición y reproducción mecánica de conceptos, se dificulta el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y el desarrollo del pensamiento propio. Por eso, la educación para el cuidado no trata de seguir fragmentando el currículum y añadir asignaturas nuevas, sino de transformar los mensajes y la manera de enfocar las asignaturas para despertar el espíritu crítico y la implicación con el cuidado y la no violencia en ámbitos que trascienden lo vinculado hasta el momento con el paradigma hegemónico.

It might rightly be said that genuine education begins with feeling (the twinge we call interest) and moves toward wisdom as we think openly and clearly about what we feel. To that end, schools must move beyond the weary, highly unrealistic organization of knowledge into narrowly defined disciplines and begin to address great universal aims such as happiness, existential meaning, what it means to be a moral person, and our role as individuals and members of various groups in promoting peace. The pursuit of any of these aims requires not only that we speak freely but also that we listen openly and lovingly (Noddings, 2012b, p. 154).



En este sentido, argumentamos que las organizaciones educativas y las políticas que se ponen en marcha deben estar orientadas a garantizar la resolución pacífica de conflictos, pero también a analizar de manera crítica, responsable y honesta nuestras acciones u omisiones individuales y colectivas que pueden ser cómplices de la violencia. Es decisivo cuestionarse todo aquello que consideramos normal dentro de nuestro grupo de pertenencia y de nuestras prácticas habituales para preguntarse: ¿se aborda con el alumnado la pérdida de identidad moral que provoca la violencia en las personas? ¿Se contribuye a tener una visión crítica sobre el mito del guerrero y su vinculación con la manera de vivir la masculinidad y de explotar el medio ambiente? ¿Se legitima el uso de la dominación en las narraciones patrióticas que se enseñan en las aulas? ¿Se analizan qué miedos y odios se esconden detrás de las acciones violentas para tratar de educar en el sentido opuesto? ¿Se reconoce, visibiliza y pone en valor a los personajes y movimientos sociales que han contribuido a la paz y la sostenibilidad de la vida? ¿Se presta atención a las prácticas cotidianas que verdaderamente dan sentido a la vida de las personas? (Noddings, 2012b)

La clave es actuar sobre el origen de la violencia de todo tipo, transformando la manera de construir las identidades de las personas y las organizaciones educativas. Para ello, es vital reorientar los currículos, la gestión burocratizada y poner en evidencia lo desfasado del paradigma hegemónico. El origen de la violencia y las acciones insostenibles con la vida de las personas y del planeta no se sitúa en los factores de riesgo ni en los eventos desencadenantes (estrés, abuso de sustancias tóxicas, frustraciones, sistemas de producción y de consumo irresponsables, etc.) sino en la incapacidad para reconocer la propia vulnerabilidad en situaciones que se viven como amenazantes. No podemos seguir partiendo de la premisa relativa a que hemos de manifestar la propia superioridad para que los demás no dañen nuestra vulnerabilidad. En muchas ocasiones, se trata de ocultar la propia inseguridad recurriendo, de manera desafortunada, al control y la dominación sobre otras personas.

La violencia humana es fruto de la voluntad de controlar el cuerpo o los desplazamientos de la víctima, de la voluntad de que nada altere o interfiera en la supuesta soberanía, invulnerabilidad y completud del sujeto, como si este reaccionara agresivamente cuando,

en sus relaciones y conflictos con los demás, entrevé su propia vulnerabilidad y dependencia o cuando en su entorno alguien se singulariza o interrumpe una dinámica de forma inesperada (Birulés, 2007, p. 20).

Lo que se intenta cuando se ejerce la violencia es recuperar la sensación de pérdida de control a través del menosprecio de la víctima, de la agresión como muestra de superioridad y de la externalización de la humillación hacia la otra/s persona/s. Por eso, es prioritario demostrar al alumnado que la superioridad no se manifiesta a través del uso de la dominación y la coacción; que los seres humanos somos vulnerables y, en ningún caso, autosuficientes; que el cuidado de la vida es un bien público y una responsabilidad ciudadana. A través de la educación para el cuidado se aprende a convivir sin imponerse violentamente sobre los demás. Se entiende la relación con los otros no desde planteamientos de control o dominación, sino desde planteamientos donde lo prioritario es acoger, escuchar y conocer a la otra persona. La educación para el cuidado reconoce la necesidad que tenemos unas de otras y no trata de imponer la propia voluntad sobre las demás, sino de buscar colaborativamente la mejor manera de satisfacer las necesidades en la que todas las partes afectadas salgan ganando.

## DISCUSIÓN

### ¿CÓMO PONER EN ACCIÓN LA EDUCACIÓN PARA EL CUIDADO?

Las propuestas curriculares se dotan de sentido y significatividad cuando parten de las inquietudes vitales del alumnado. No se limitan a la adquisición de una serie de aprendizajes estandarizados, sino a que el alumnado aprenda sobre sí mismo/a, sobre ayudarse entre sí, sobre el mundo que le rodea y su responsabilidad social;

en definitiva, sobre la aplicación de las disciplinas académicas a las necesidades humanas. La ciudadanía así vigorizada es capaz de exigir a los poderes públicos y de practicar un tipo de democracia como la propuesta por Joan Tronto (2013), que reconozca la vulnerabilidad, el vínculo y la interdependencia.

La participación en las organizaciones educativas que cuidan constituye una oportunidad de aprendizaje para poner en valor ciertas experiencias que se escapan a las imposiciones del mercado y nutren el apoyo mutuo. El estilo de enseñanza del profesorado influye decisivamente en los valores y en las actitudes que aprende el alumnado. Es importante que el profesorado muestre interés, escuche y observe con atención para crear las condiciones que hacen posible el cuidado de sí mismo/a, las demás personas y el entorno local y global. Para promover el desarrollo moral, es decir, aumentar el ideal ético en los encuentros humanos, se propone utilizar el modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación.

El modelado es el elemento que nos permite mostrar lo que significa cuidar, como cuando mostramos el modo en que han de dirigirse hacia los materiales curriculares, los compañeros y las compañeras de la escuela. La relación entre quienes aprenden y quienes guían el aprendizaje tiene efectos educativos y favorece (o frustra) la creación de confianza en las demás personas y en sí mismo:

When a child is secure in a caring relationship, the caring adult usually has a powerful effect. However, the unconscious effect of an uncaring parent or teacher may be enormous. Growing children may consciously reject the cruel treatment they receive and yet internalize the uncaring ways of the bad model. The world is full of

such unhappy cases. The main point for the present discussion is that the effects of modeling depend heavily on the relations of care and trust in which the modeling occurs (Noddings, 2010, p. 147).

El propio ejercicio de la práctica del cuidado supone para los demás un ejemplo de cómo ha de ofrecerse y recibirse el cuidado. El modelado que ofrece el profesorado en cada acto educativo ha de tener como finalidad el encuentro moral, no la mera demostración de una práctica. Por eso, se aconseja que si hemos de reflexionar sobre algo mientras practicamos el cuidado, ha de ser sobre la propia relación de cuidado: cómo es recibido nuestro cuidado, si es adecuada nuestra respuesta, si nuestras acciones ayudan o entorpecen. De esta manera, el encuentro educativo se torna modelo vivo de lo que significa el cuidado y la confianza que se deriva de él.

El diálogo en el acto educativo señala la propia fenomenología de la práctica del cuidado. Los participantes en el diálogo dirigen su atención a la exploración compartida para identificar necesidades, conocer los procesos que está atravesando la otra persona, exponer nuestros deseos y trabajar cooperativamente para satisfacer las necesidades expresadas.

Las conversaciones con y entre el alumnado permiten iniciar y actualizar la relación ética porque son uno de los elementos para participar de las experiencias de las otras personas. Además, estimulan la argumentación y la capacidad de dar y pedir razones. El diálogo incluye también el estar dispuesto a cambiar la propia interpretación de los acontecimientos, como manifestación de la capacidad de escucha. El diálogo en la relación de cuidado está marcado por la atención.

La capacidad para la atención interpersonal ha de ponerse en práctica para ser



aprendida. La finalidad del componente práctico no es otra que la mejora del ideal ético, del sentido de vínculo entre las personas y de la renovación del compromiso con la receptividad. Cuanto más cerca nos situemos de las necesidades físicas e íntimas, estaremos más predispuestos a comprender la vulnerabilidad del ser humano y sentir la punzada del “debo hacer algo” que se clava en nuestro corazón y provoca que respondamos a las necesidades de las demás personas.

Para desarrollar la capacidad de cuidar y de ser sensible a las necesidades de los demás, hemos de ocuparnos en actividades en las que se ofrece atención y cuidado. Es vital dar oportunidades para practicar y reconocer el cuidado recibido y ofrecido. No se trata de dar refuerzos positivos para consolidar el aprendizaje; pues entonces se está más pendiente del “premio” que se recibirá, que del impulso genuino por cuidar de sí mismo, de las demás personas y del entorno. En el contexto escolar, colaborar en el cuidado de las plantas o en la gestión de los residuos pueden ser excelentes oportunidades de aprendizaje que tienen gratificación en sí mismas.

Las organizaciones educativas pueden también participar en iniciativas en las que se aprende y se practica el cuidado a través de proyectos de aprendizaje-servicio, en los que el alumnado se implica en servicios a la comunidad que se utilizan como experiencias catalizadoras del aprendizaje.

Desde la perspectiva de la educación para el cuidado, consideramos que para promover el desarrollo ético es clave que las personas reciban el reconocimiento y la aceptación de quienes son consideradas referentes por los sujetos que aprenden. En este sentido, es vital devolver al alumnado imágenes positivas de sí mismos. No se trata de ser condescendientes, sino

de ser conscientes de que la confirmación o confianza que recibimos cuando nos muestran aceptación y reconocimiento tiene la capacidad de mejorar y nutrir el ideal ético.

En la relación educativa mostrar lo mejor del otro supone responder ante los actos poco o nada éticos reconociendo aquello positivo de sus motivaciones o intereses. Por ejemplo, cuando recordamos a un/a estudiante que no se copia en un examen, podemos reconocerle su deseo de agradar a sus padres al tiempo que le hacemos ver que su acto no sirve para alcanzar este motivo. El alumnado recibe, de este modo, el mensaje de que confiamos en ellos y ellas, y que esperamos lo mejor de cada persona.

Los profesores pueden confirmar al alumnado, pero este fenómeno también se puede dar en la otra dirección. El profesorado también puede recibir confirmación por parte del alumnado y de la sociedad en general. La actuación del profesorado es diferente si reciben imágenes que les transmiten que lo que hacen no sirve o que están pasados de moda o que no son lo suficientemente competentes; o si, por el contrario, encuentran respaldo en los colegas, familias, alumnado e instituciones. En este sentido, cuando se quiere implantar una innovación educativa, es importante no desvalorizar las prácticas previas del profesorado, imponiéndoles posiciones filosóficas, psicológicas o pedagógicas sin dialogar antes con ellos. Lo que habría que hacer sería dialogar con el propósito de trabajar cooperativamente en la mejora de sus metodologías y preconcepciones.

## CONCLUSIONES

La implicación personal e institucional en el cuidado de cada persona y del entorno en que nos desenvolvemos es

la que dota de sentido y significado a las competencias curriculares y a las prácticas educativas tanto a nivel de aula como de centro. Las organizaciones educativas que cuidan ofrecen contextos y experiencias de aprendizaje a todos sus miembros, sin reproducir los mecanismos que han operado para producir la exclusión y subordinación de lo considerado femenino.

La ética de cuidado se convierte en elemento catalizador de la acción educativa. Esta manera de hacer y pensar la educación tiene efectos en la forma en que las personas aprenden y en cómo construyen sus identidades éticas. Las acciones, pensamientos y sentimientos que acontecen reconocen de forma madura la vulnerabilidad de cada persona y del planeta, y obligan a asumir la interdependencia y la necesidad de buscar la colaboración de la otra persona, sin hacer uso de la imposición.

## REFERENCIAS

- Arnot, M. (2009) *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Birulés, F. (2007) *Vulnerabilidad y violencia*. En Molas, M.D. (ed.) *Violencia deliberada. Las raíces de la violencia patriarcal*. Barcelona: Icaria.
- Gilligan, C. (1982) *In a different voice: Psychological Theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Keller, E.F. (1985). *Reflections on gender and science*. New Haven: Yale University Press.
- Noddings, N. (1984) *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California press.
- Noddings, N. (2010). *Moral education and caring*. *Theory and Research in Education*, 8 (2), 145-151.
- Noddings, N. (2012a). *Cosmopolitismo, patriotism y ecologismo*. *Encounters on Education*, 13, 15-26.
- Noddings, N (2012b). *Peace education. How we come to love and hate war*. New York: Cambridge University Press.
- Noddings, N (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2013). *Political emotions. Why love matters for justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy: markets, equality and justice*. New York: New York University Press.
- UNESCO (2012) *Educación para el desarrollo sostenible*. Libro de consulta. *Instrumentos de aprendizaje y formación*, 4.
- Vázquez, V., Escámez, J., y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief.