

La Ética del Cuidado y sus Implicaciones en la Formación Moral en la Escuela

José Alberto Mesa, S.J.*

La ética del cuidado se ha desarrollado en las últimas décadas desde la reflexión feminista que busca identificar una manera diferente de entender y afrontar las decisiones morales de acuerdo con la experiencia de las mujeres. Dos autoras se han destacado en esta búsqueda: Carol Gilligan y Nel Noddings. La visión de la primera es ampliamente conocida en nuestro medio debido a que critica la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg por ignorar y menospreciar la voz femenina. Noddings, por su parte, ha elaborado el enfoque feminista en la educación moral, perspectiva que tiene actualmente gran influencia, además de un creciente número de seguidores.

La ética del cuidado se basa en la idea que la educación moral se refiere fundamentalmente a la promoción de relaciones de cuidado y a las conexiones que se establecen con estas. Para las autoras este es el núcleo de la moralidad, a diferencia del énfasis predominante en la cultura occidental y la tradición Kantiana-Kohlbergiana de la autonomía individual y la justicia. Este desplazamiento tiene consecuencias importantes en la forma como la educación moral se concibe y se practica.

Una nueva voz: la experiencia femenina de la vida

Gilligan, siguiendo el estudio de Constante Holstein sobre la posibilidad de parcialidad de género en las reglas de calificación de los dilemas morales de Kohlberg, desarrolló una poderosa crítica de esta visión y articuló una voz moral alternativa. Esta se basa en la importancia de las relaciones interpersonales y la responsabilidad que, según la investigadora, es central en la manera como muchas mujeres afrontan las situaciones morales. La autora la llama la **voz del cuidado** (cariño, atención) y se considera novedosa porque solo hasta ahora es posible articularla dentro de una teoría moral. Advierte además que, aunque visiblemente expresada en la vida de las mujeres, no está fundamentada en el género: «La voz diferente que describe no está caracterizada por el género sino por el tema. Su asociación con las mujeres es una observación empírica y es primariamente a través de su voz que rastreó su desarrollo. Esta asociación no es absoluta: el contraste entre las voces masculina y femenina se presenta para resaltar una distinción entre dos modos de pensamiento y enfocar un problema de interpretación; más que para representar una generalización acerca de cada sexo. Al explorar este desarrollo señaló la interrelación de estas dos voces dentro de cada sexo y sugirió que estas convergencias marcan tiempos de crisis y cambio» (Gilligan, 1982, 2).

Gilligan argumenta que la voz del cuidado no es exclusivamente femenina en el sentido del género, sino que es posible verla claramente en la experiencia moral de las mujeres, quienes razonan desde una perspectiva que no puede ser adecuadamente descrita por la visión de la

* Rector del Colegio San José de Barranquilla. Doctor en filosofía y educación del Teachers College de la Universidad de Columbia. Desde 1981 se ha dedicado a la docencia, especialmente en las áreas de filosofía y religión. Adicionalmente ha escrito varias publicaciones y artículos en revistas académicas; y ha sido ponente en eventos académicos nacionales e internacionales en los que ha tratado temas como educación moral, valores y ética en la educación.

justicia de Kohlberg —basada en los conceptos de deberes y derechos morales, y que asume un distanciamiento de las personas en la forma de la imparcialidad que articuló tan convincentemente en su teoría moral- Pero ¿en qué sentido esta voz es realmente femenina? Lawrence Slum afirma que el trabajo de Gilligan «resonó profundamente en las experiencias, pensamientos y sentimientos de innumerables mujeres que han visto en él una articulación y una validación implícita de un enfoque de la moralidad y de las relaciones humanas en el que, por primera vez en un escrito académico, se pueden reconocer a sí mismas» (1994, 237).

Noddings ayuda a aclarar aún más el asunto cuando afirma: «Pienso que una ética construida sobre el cuidado es característica y esencialmente femenina, lo que no significa, por supuesto, que no pueda ser compartida por los hombres, de la misma manera que podríamos decir que los sistemas morales tradicionales pueden ser asumidos por las mujeres. Pero creo que una **ética del cuidado** se genera a partir de nuestra experiencia como mujeres, tanto como el enfoque lógico tradicional de los problemas éticos se desarrolla a partir de la experiencia masculina» (1984, 8).

Para Noddings, lo que convierte al cuidado en femenino es la relación factual con la experiencia de las mujeres. Esta proviene de los roles sociales que se les han asignado tradicionalmente: cuidadoras de la familia, del necesitado y del enfermo. Históricamente, ellas fueron confinadas a las actividades que requerían «receptividad, relación y sensibilidad» (Noddings, 1984, 2), como la maternidad, piedra angular del papel de la mujer. Para esta autora, la ética del cuidado no se origina por cuestiones de género, biológicas o por causas de la naturaleza. Las mujeres cuidan, no porque haya algo esencial en ellas que las lleve a hacerlo, sino porque han disfrutado y sufrido una experiencia en la que el cuidado es central. En este sentido, Noddings está a favor de un balance de la experiencia femenina y masculina en la vida humana que pueda abrir nuevas posibilidades para los hombres, las mujeres y la sociedad. Pero este no puede obtenerse mientras la experiencia femenina sea considerada como inferior y peligrosa para la hombría. «La esperanza es que los dos sexos puedan aprender a cuidar» (Noddings, 2002, 19).

La Justicia no es suficiente

Lo que más preocupa a las feministas acerca de dejar la **voz del cuidado** fuera de las consideraciones morales —como sucede con la voz de la justicia representada por Kohlberg y la tradición Kantiana— es el empobrecimiento de la vida humana. Annette Baier lo expresa de manera convincente: «La queja principal sobre la versión Kantiana de una sociedad que considera a la justicia, basada en la igualdad de derechos y en su respeto como primera virtud (...) es que ninguno de esos derechos le asegura completamente a la gente que tendrá una relación con los otros, distinta a la mínima necesaria para que esa 'sociedad civil' funcione. Bien podrían estar solos, con tendencias al suicidio, ser apáticos a su trabajo y a la participación en procesos políticos, encontrar sus vidas sin sentido y no tener deseos de dejar descendientes para afrontar esa misma existencia. Sus derechos, y el respeto por ellos, son compatibles con una gran miseria cuyas causas no son solo desgracias individuales y enfermedades síquicas, sino empobrecimiento social y moral» (1995, 51).

En otras palabras, la justicia no es suficiente para el establecimiento de una vida humana digna de ese nombre, porque lo que Blum llama la **concepción imparcialista de la justicia** -basada en derechos y deberes, y predicada por Kohlberg— no dice nada sobre

el denso mundo de las relaciones (familia, amigos y comunidad) necesario para vivir plenamente.

Gilligan ilustra la principal diferencia entre la orientación del cuidado y la de la justicia: «En esta concepción (la del cuidado) el problema moral surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos que compiten y que, para su resolución, requieren un modo de pensamiento contextual y narrativa, y no formal y abstracto. Debido a su preocupación por la actividad del cuidado, el desarrollo moral se construye alrededor del entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, de la misma manera en que la concepción de moralidad como imparcialidad une el desarrollo moral al entendimiento de derechos y normas» (Gilligan, 1982, 19).

La orientación del cuidado enmarca los problemas morales en términos de responsabilidades con otras personas inmersas en situaciones particulares. Proscribe la aplicación de principios generales a estas situaciones y resiste el entender los problemas morales como derivados de los conflictos de derecho. Por ejemplo, los conflictos entre los estudiantes de un colegio son analizados desde sus circunstancias particulares, personalidades y la manera como ellos pueden ser ayudados a mejorar las relaciones de cuidado. En contraste, la concepción de justicia los analiza en términos de derechos y deberes que apuntan a una decisión justa.

Noddings es consciente de que aparentemente aboga por la inconsistencia, pero la acepta desde la perspectiva desarrollada por Ralph Waldo Emerson como «la clase de comportamiento que es condicionado, no por un grupo de principios definidos de manera estrecha y rígida, sino por una ética definida de manera amplia y holgada que se moldea a sí misma en las situaciones y que tiene una consideración propia de las afecciones, debilidades y ansiedades humanas» (Noddings, 1984, 25). Este es quizás, el punto central de la controversia entre el cuidado y la justicia. Mientras el primero se enfoca en las personas en conflicto como agentes individuales enmarcados en un contexto social específico y en una red de relaciones; la segunda lo hace en soluciones que abstraen esas particularidades y en las que se aplican reglas generales a situaciones específicas.

Las características de la nueva voz

Las feministas describen cinco ejes principales en el enfoque del cuidado: el concepto del ser relacional, un enfoque sensitivo al contexto, la distinción entre el cuidado y la preocupación, la prioridad de los sentimientos sobre el razonamiento y un enfoque más apropiado para los dilemas reales que para los hipotéticos.

El concepto del ser relacional

Algunas feministas insisten en que los seres humanos deberían concebirse como seres básicamente relacionales; y no partiendo de algún tipo de soledad, separación o autonomía básica, como lo hace la tradición liberal, especialmente su visión contractualista. Desde el seno materno, las personas estamos inmersas en una red de relaciones significativas que definen, aunque no determinan, quienes somos y lo que seremos. Noddings afirma: «Por una parte sentimos que somos libres para decidir; por otra, sabemos que estamos unidos irrevocablemente a nuestros seres íntimos. Este vínculo, esta relación fundamental, está en el corazón mismo de nuestro ser. Así, yo soy totalmente libre de rechazar un impulso a

cuidar, pero me esclavizo a mi misma en una tarea particularmente infeliz cuando escojo esa vía... Cuando estoy sola, sea porque me he distanciado de mi misma o porque las circunstancias me lanzan a la libertad, busco primero y más naturalmente restablecer mi relacionalidad, es decir, mi individualidad definida en un conjunto de relaciones. Esta es mi realidad básica» (1984, 51).

Para Noddings, la vida humana se funda en el ser relacional. Esto diferencia a la ética del cuidado de otros enfoques éticos que asumen una imagen del ser humano como un solitario que debe construir puentes para vivir con otros. Por eso, la autora contrasta el sentimiento de angustia de los filósofos existenciales con el de gozo que viene de la relacionalidad. El ideal del ser humano autónomo de la tradición liberal es reemplazado por la idea de un ser humano conectado que disfruta de la compañía de otros.

La pensadora no concibe el cuidado como una virtud personal que se puede cultivar, como la honestidad o la responsabilidad. Por el contrario, es un atributo de la relación que requiere educación y compromiso. Lo explica como una relación entre **el que cuida y el que es cuidado**; y que solo se completa y se logra cuando las dos partes la aceptan, la nutren y se comprometen con ella. No importa cuanto cuidado el que cuida expresa al que es cuidado; si este último no lo reconoce, no puede llamarse una relación del cuidado (Noddings, 1984, 69).

Según Noddings, el cuidado requiere de **atención** (*engrossment*) y **desplazamiento motivacional**. La primera puede definirse como «sentir con el otro», recibirlo como es y sentir lo que siente. El segundo es «sentir que la energía motiva, que se moviliza hacia otros y a sus proyectos. Recibo lo que el otro ofrece y quiero responder de manera que estimule su propósito o proyecto» (Noddings, 1992, 16).

Estos dos conceptos son una alternativa a la reciprocidad de la ética liberal que se funda en la concepción de un ser humano universal que es capaz de ponerse en los 'zapatos del otro'. Aquí se trata de sentir con el otro, de recibir al otro en su particularidad y de responder en consecuencia.

Algunos críticos han señalado que el concepto del **ser relacional** solo desarrolla las relaciones de una persona con otra y excluye las de esta con la comunidad. Ricoeur (1992) considera que hay un tipo de relaciones que se guían por el modelo de la amistad —las que se dan cara a cara— y que responden en verdad a un interés de cuidado o solicitud; pero que además, hay otra dimensión de la vida con y para los otros que se expresa mejor a través de las instituciones justas. Así, se puede decir que la ética del cuidado muestra un vacío, porque este importante plano de la vida humana no está presente en su concepto del ser relacional. La vida comunitaria, por ejemplo, requiere un compromiso y un sentido de pertenencia que no puede expresarse completamente en términos de cuidado.

La ética del cuidado como una ética situacional

Noddings y Gilligan suelen contrastar su posición con la visión universalista y racional del enfoque de justicia, pues el cuidado requiere una evaluación detallada del contexto para responder adecuadamente al que es cuidado. En efecto, el encuentro ético ocurre en medio de una situación específica y única que proscribiera cualquier intento de asimilarlo a otras circunstancias. Las feministas critican duramente el concepto de universalidad presente

en algunos autores contemporáneos, especialmente en la tradición kolhbergiana: casos similares deben ser tratados similarmente.

Noddings afirma que «debido a que mucho depende de la experiencia subjetiva de los que están inmersos en el encuentro ético, las condiciones difícilmente son lo 'suficientemente similares para que yo pueda declarar que usted debe hacer lo que yo debo hacer» (1984, 5). La autora niega la posibilidad de crear y generalizar reglas o principios morales para los encuentros, porque cada uno es una realidad única. La receptividad que exige el cuidado previene al que cuida de utilizar un modelo en el que se apliquen soluciones universales para problemas particulares. Un maestro que no entiende las circunstancias particulares del estudiante que comete fraude y aplica una regla abstracta sobre este hecho, olvida las circunstancias específicas que llevan al alumno a su comportamiento y por lo tanto no responde adecuadamente a la situación. El problema real con la universalidad es que «sugiere que quienes somos, con quienes nos relacionamos y como estamos situados no deberían estar relacionados con nuestra manera de tomar decisiones morales» (Noddings, 1992, 21).

Es posible que Noddings se apresure un poco al rechazar la universalidad, pues como Kenneth Strike argumenta, el desacuerdo entre la ética del cuidado y la de la justicia no se da tanto en la universalidad sino más bien en «que tipo de cosas cuentan como razones y diferencias relevantes. La justicia y el cuidado pueden tener respuestas distintas, pero la diferencia se da en los bienes morales; y no como resultado de la insistencia de la justicia o el rechazo del cuidado por la universalidad» (Strike, 1999, 26). Universalidad no significa desconocimiento de las circunstancias sino más bien jerarquización de razones relevantes. A diferencia de la ética tradicional, la razón relevante que prima en la ética del cuidado es el fomento de las relaciones.

Sin embargo, Noddings sostiene que la ética del cuidado se fundamenta en la universalidad del «deseo de ser cuidado y de las relaciones del cuidado. No hay nada moral acerca del deseo mismo. No obstante, su universalidad permite postular que la relación de cuidado es un bien primitivo (...) las manifestaciones difieren en las culturas, los tiempos y los individuos. Pero esta relación es asumida como un bien básico en todas partes» (2000, 38). El deseo de ser cuidado se convierte entonces en la base humana universal que funda la vida moral.

Es importante anotar que Noddings sostiene en sus primeros escritos que el sentimiento del cuidado se origina en otros dos, relacionados pero distintos: el **natural y el ético**. El primero se nutre de nuestro amor o atracción natural por alguien en una relación; además motiva nuestra vida moral. El segundo se origina en la memoria de nuestras relaciones de cuidado y aparece cuando el natural no se activa espontáneamente. Toma la forma de un deber moral o de un "yo debo". Ambos sentimientos se complementan y forman un ideal ético en el que el cuidado hacia aquellos con los que me encuentro se convierte en una segunda naturaleza. Este es el centro de la ética del cuidado, ya que reconoce el lugar fundamental de las relaciones en el florecimiento de la vida humana.

Sin embargo, el ideal ético solo está disponible cuando el deseo natural de ser cuidado ha sido alimentado y experimentado. Desde esta perspectiva, la vida buena consiste en vivir de acuerdo con el deseo de ser cuidado y extenderlo a todos nuestros encuentros. No solo se trata de cuidar a los que naturalmente nos atraen, sino además, a todos los que nos encontramos en la vida.

La preocupación por los otros

¿Qué dice la ética del cuidado de nuestra relación moral hacia aquellos con los que no tenemos o no podemos tener relaciones personales? ¿Tenemos alguna responsabilidad moral hacia ellos, por ejemplo los que sufren hambre en otro continente o las víctimas de un desastre? En la ética de la justicia es posible considerar nuestra responsabilidad moral en términos de justicia internacional, intervención humanitaria y respeto por los derechos humanos.

Noddings ha respondido a estas preguntas a través de su distinción entre el cuidado y la **preocupación por los otros**. El primero requiere una relación cercana; la segunda se enfoca en los otros distantes, con los que no es posible establecer una relación personal. La autora considera que este tipo de cuidado está lleno de peligros y dificultades, pues muchas personas pueden alienarse en él para escapar de la responsabilidad moral con los más cercanos. Todos conocemos las múltiples denuncias en contra de personas activas en grupos de asistencia social que no son capaces de establecer relaciones satisfactorias con sus más allegados. Noddings también es consciente de que el cuidado con los otros distantes puede llevar a formas de paternalismo, incluso de imperialismo, que deben evitarse.

Aunque la posición de Noddings ha evolucionado hacia un mayor reconocimiento de la responsabilidad con los otros distantes y ha admitido la necesidad de revalorarla desde el punto de vista moral; el estatuto moral de un cuidado de segunda clase sigue siendo problemático, especialmente en un mundo que se nos volvió pequeño, con una economía de mercado mundial y donde nuestras decisiones pueden afectar la vida de otros, así se encuentren a miles de kilómetros de distancia y nunca veamos sus rostros o hablemos su lengua. Incluso es posible afirmar que hoy en día no existen estrictamente los otros distantes, ya que nuestras decisiones tienen consecuencias a escala mundial.

La preocupación por los otros puede corregir algunas de las dificultades que los críticos han señalado sobre la ética del cuidado: un foco reducido de atención que puede llevar a interesarme tanto por mi pequeño círculo de personas íntimas que puedo ignorar o hacerme insensible a los gritos de ayuda de los que están lejos.

Los sentimientos sobre la razón

Sobre el papel de los sentimientos y la razón, Noddings y Gilligan están de acuerdo con que la ética del cuidado contrasta claramente con la de la justicia. Así, aunque Kohlberg reconoce teóricamente la importancia de las emociones, asigna un lugar muy reducido a los sentimientos en su enfoque de educación moral. En definitiva, el pensador confía en el razonamiento como el 'ingrediente' más importante de la moral; o, para seguir con la tradición racionalista en la que, como Baier afirma, el poder de la razón puede controlar y dirigir las emociones. Blum agrega que para «Kohlberg, el modo de razonamiento que genera los principios que gobiernan la acción correcta concierne a lo racional formal únicamente. Las emociones juegan, si mucho, un papel remotamente secundario, tanto en la derivación como en la motivación de la acción moral» (1994, 219).

En contraste, las feministas enfatizan el rol de las emociones en la vida moral. El núcleo de la ética del cuidado es el poder de los sentimientos: el deseo natural de ser cuidado y el sentimiento ético de establecer y mantener relaciones de cuidado con otros. Esta es la base emocional que funda toda consideración moral. Sin embargo, las autoras no ignoran o descuidan el papel de la razón en la vida moral; por el contrario, sostienen que esta forma parte integral de la moralidad. No obstante, la razón, siguiendo a Hume, no brinda por completo la fuerza motivacional necesaria para una vida moral, que en último término es emocional. Por eso Noddings afirma que las feministas «se concentran en desarrollar las actitudes y habilidades requeridas para sostener las relaciones del cuidado y el deseo de hacerlo, no tanto en el razonamiento usado para llegar a una decisión* (1992, 22).

El deseo de mantener relaciones de cuidado es puramente afectivo y no se puede obtener como resultado de un proceso racional. Por ejemplo, lo que obliga a una madre a cuidar a sus hijos no es el resultado de una deliberación racional, sino el sentimiento poderoso y espontáneo de que no puede hacer algo distinto a cuidarlos. Por eso Noddings argumenta que «ni la atención del que cuida, ni la percepción de la actitud del que es cuidado es racional; o sea, no es razonada. Mientras mucho de lo que pasa en el cuidado es racional y cuidadosamente considerado; la relación básica no lo es y tampoco requiere la conciencia de la relación* (1984, 61).

Orientación hacia dilemas reales

Mientras que la ética del cuidado se orienta hacia los dilemas reales; la tradición kolhbergiana lo hace hacia los hipotéticos. La razón es clara: el cuidado es un modo de vida que exige **atención y desplazamiento motivacional**, y estos solo funcionan en situaciones reales. Además, como rechaza los principios morales universales y abstractos, la discusión de dilemas hipotéticos no tiene sentido: cada situación requiere una respuesta particular que puede ser encontrada únicamente en la complejidad de los hechos reales. Noddings explica: «Después de todo, las decisiones morales se dan en situaciones reales; son cualitativamente diferentes de la solución de los problemas geométricos. Las mujeres pueden y dan razones para sus actos, pero estas se refieren frecuentemente a sentimientos, necesidades, impresiones y a un sentido del ideal personal; y no a principios universales y a su aplicación...» (1984, 3).

Las teorías tradicionales analizan las situaciones morales desde una mentalidad de resolución de problemas. Los dilemas hipotéticos son importantes en esta visión porque entrenan a las personas en las habilidades requeridas para la resolución de conflictos, la discusión en grupo y la aplicación de principios morales a situaciones particulares. Para Noddings, las mujeres se sienten insatisfechas con la falta de información de los dilemas hipotéticos. Necesitan una imagen completa de las situaciones y personas envueltas en una situación determinada y conectarse con los sentimientos de los participantes. Así, «se acercan a los problemas morales como dilemas concretos que se deben vivir y resolver en la vida; y no como dilemas intelectuales que deben solucionarse a través del razonamiento abstracto» (Noddings, 1984, 96).

El cuidado como enfoque de educación moral

Noddings ha dedicado gran parte de su esfuerzo a diseñar una educación moral desde la perspectiva de la ética del cuidado. Su propuesta ha sido acogida con gran entusiasmo por muchos educadores. Señalaré ahora sus aspectos más relevantes.

Un mundo en el que "a nadie le importa"

Noddings expresa su preocupación por un mundo en el que los jóvenes frecuentemente se quejan de que "nadie se interesa por las cosas o las personas". La tasa de suicidio, los problemas de alcohol y drogadicción, y todas las formas de violencia se han incrementado mundialmente entre los jóvenes en edad escolar y todos sabemos bien que Colombia no es la excepción.

La pensadora critica los sistemas educativos por preocuparse poco y hasta ser indiferentes a estas problemáticas; y por buscarles solución en el mejoramiento del diseño curricular, los sistemas de instrucción o el manejo del aula. Las instituciones educativas parecen ciegas a los padecimientos sociales de los estudiantes, concentrándose, en cambio, en discusiones académicas y metodológicas.

La meta de la escuela: animar a los estudiantes a comprometerse con el cuidado

Noddings sostiene que la solución al difícil panorama social actual descansa en fomentar el cuidado en la escuela, más que en mejorar el rendimiento académico: «La escuela tiene una meta principal que guía el establecimiento y la priorización de las demás: promover el crecimiento de los estudiantes como gente sana, competente y moral. Esta es una tarea monumental; todas las demás están subordinadas a ella... el desarrollo intelectual es importante pero no puede ser la primera prioridad de la escuela». (1984, 10).

Y añade: «... la primera tarea de la escuela es el cuidado de los niños. Deberíamos educarlos a todos para el cuidado y no únicamente para la competencia. Nuestra meta deberá ser fomentar el crecimiento de gente competente, que cuida, amorosa y que es posible amar» (1984, 10). Por eso sugiere que «... el cuidado es la piedra angular de toda educación exitosa y la escuela contemporánea puede revitalizarse desde esta perspectiva» (1984, xiv).

La verdadera tarea de la escuela es ayudar a los estudiantes a hacerse personas que cuidan. Por eso Noddings aboga por una educación basada en centros del cuidado: «cuidado de sí mismo; cuidado de los otros íntimos; de los conocidos; de los otros distantes; de los animales, las plantas y el ambiente físico; del mundo de los objetos e instrumentos hechos por los humanos; y de las ideas» (1984, 27).

Organizar la escuela alrededor de estos centros implica una profunda reforma del currículo, el manejo de clase, la distribución del tiempo y los recursos y, especialmente, de la manera como la relación estudiante-profesor es concebida. Por eso la autora aboga por la **desprofesionalización** de la enseñanza: la eliminación de las barreras que hemos creado frente a los estudiantes es decir, la reducción de la especialización estrecha que implica un contacto reducido y distante con ellos. De esta forma, los educadores podrán asumir su rol especial de nutrir el ideal ético del cuidado, ya que este solo podrá realizarse en un

ambiente donde los alumnos se sientan invitados a hacerse seres humanos que cuidan. El papel del educador trasciende la mera exhortación moral y debe convertirse en un ser que cuida, para así invitarlos a hacer lo mismo.

Sin embargo, Noddings es consciente de que la relación educador-educando es diferente a la de madre-hijo, porque como profesor «yo no necesito establecer una relación profunda, duradera y que implica mucho tiempo con cada estudiante. Lo que debo hacer es estar presente de manera total y no selectiva cuando cada uno de ellos se dirige a mí» (Noddings, 1984, 180). Los educadores también deben asumir el papel del que cuida sin esperar que los educandos, especialmente los más pequeños, puedan hacer lo mismo. La relación entre ellos es asimétrica, y los primeros no pueden esperar que los segundos respondan como iguales en la relación.

Para Noddings, el papel de los educadores en la educación moral es activa, y no el de un simple facilitador. Ellos deben «sugerir, persuadir, inspirar, fomentar, negociar acuerdos, ofrecer ayuda concreta. Sobre todo deben acercarse al estudiante en diálogo, de manera que se construyan buenas decisiones. No respetamos a los estudiantes cuando los dejamos solos para tomar decisiones con base en el capricho» (Noddings, 1984, 157). No hay lugar a la permisividad en la educación del cuidado. Defiende además una visión de la enseñanza como una tarea cooperativa centrada en el respeto por los estudiantes y en el fomento de la iniciativa personal. En síntesis afirma: «Como educador, el que cuida tiene dos grandes tareas: ampliar el mundo de los estudiantes presentándoles una selección efectiva de ese mundo con el que está en contacto y trabajar cooperativamente con él en su lucha por la competencia en ese mundo. Pero su tarea como el que cuida tiene una prioridad mayor que cualquiera de estas: antes que nada, debe nutrir el ideal ético del estudiante» (1984, 178).

¿Qué clase de estrategias pedagógicas puede usar el educador para lograr la meta de nutrir el ideal ético del cuidado? Noddings considera cuatro principios: modelar, dialogar, confirmar y practicar.

Modelar: los educadores proveen un modelo del que cuida a los educandos. En su relación con los estudiantes deben mostrarles la importancia del cuidado. Modelar constituye el núcleo de la pedagogía del cuidado, ya que aprender a cuidar no es el resultado de la exhortación sino la respuesta a una experiencia de ser cuidado.

Dialogar: alimentar el ideal ético requiere receptividad de las partes. Esto solo puede hacerse a través de un diálogo genuino en el que ambas se revelan como capaces de una relación de cuidado, lo que permite que el que cuida conozca las necesidades, expectativas y preocupaciones del que es cuidado. Lo anterior significa que educadores y educandos discuten honesta y abiertamente lo que les concierne. Se trata de que los estudiantes puedan compartir el proceso de decisión. Las autoras se encuentran cercanas al ideal democrático de Dewey en la escuela, y enfatizan en el desarrollo de relaciones sociales «de confianza, o las de cuidado y preocupación, de expresiones de mutuo aprecio, de gozo compartido» (Held, 1993, 184).

Confirmar: para Noddings la confirmación es «un acto de afirmación y estímulo de lo mejor de los otros. Cuando confirmamos a alguien, reconocemos un yo mejor y estimulamos su desarrollo (...) identificamos algo admirable, o al menos aceptable, luchando porque emerja

en cada persona que encontramos. Esta debe ver el atributo como una meta digna, y nosotros debemos verla como algo que, por lo menos, es moralmente aceptable» (1992, 25).

La confirmación de un educador a un educando requiere la clase de sensibilidad y respeto que solo se puede lograr en una relación de confianza donde se conozcan los motivos y los hechos. La confirmación necesita que los educadores atribuyan el mejor motivo posible a las acciones de los estudiantes de acuerdo con las circunstancias. No se trata de alabarlos sin razón o de una estrategia ingenua para aumentar la auto-confianza. El docente «debe ver las cosas —actos, palabras, consecuencias— por lo que son: no debe ser tonto. Pero puede tratar de acoger con la seguridad de que lo que fue un error podría haber ocurrido por un motivo decente» (Noddings, 1992, 123). Por ejemplo, cuando un estudiante es sorprendido haciendo fraude el profesor puede decir algo como: «yo se que quieres salir adelante» o «entiendo que quieras ayudar a tu amigo (...) pero, en verdad, de esta manera no puedes hacer ni lo uno, ni lo otro» y explicar porque este tipo de acción no se puede permitir y que por ello acarrea sanciones.

Practicar: la necesidad de practicar el cuidado se explica por sí misma: este se aprende a través de la experiencia de cuidar. Los educadores deben actuar como cuidadores experimentados que acompañan a los estudiantes en su propio aprendizaje del cuidado. Los programas de servicio comunitario, alfabetización y grupos religiosos juveniles pueden contribuir inmensamente, brindando la oportunidad a los estudiantes de aprender las habilidades del que cuida.

De alguna manera, la pedagogía del cuidado no trae estrategias completamente nuevas o desconocidas en la pedagogía moral, excepto por la propuesta novedosa de la confirmación. Sin embargo, aporta una perspectiva que sin duda se ha ignorado en la educación moral: la centralidad de los sentimientos y, en concreto, del sentimiento del cuidado que surge del deseo natural de ser cuidados, aceptados, amados; y que todos sentimos profundamente en nuestras vidas.

La voz diferente del cuidado es en verdad un enfoque distinto a la tradición mayoritariamente racionalista de occidente que ha confiado la vida ética al poder de la razón como facultad y, últimamente, a los procedimientos racionales. Esta nueva perspectiva nos presenta una visión en la que la base ética es la relación de cuidado que se establece entre dos personas a partir de la experiencia de la madre y el hijo, y que se extiende en círculos concéntricos a otras dimensiones de la vida humana. Este fundamento presenta grandes posibilidades para la escuela, que siempre se ha entendido a sí misma como un lugar intermedio entre la vida del hogar y la más amplia experiencia social, y que conoce muy bien las limitaciones de los enfoques que le apuestan únicamente a la persuasión racional en detrimento de los procesos emocionales.

Queda claro que la propuesta del cuidado no ignora el papel de la razón en la vida ética, sino que más bien pretende circunscribirlo a su verdadero nivel de subsidiario de los procesos de la relación humana, en donde la calidad de las relaciones determina la vida ética de las personas.

En un país como el nuestro, donde tenemos tantas dificultades para reconocer nuestros sentimientos y para construir relaciones constructivas con los otros, la ética del cuidado, aun con sus limitaciones y sus aspectos controvertibles, nos puede abrir nuevos horizontes para la tarea quijotesca de educar para la vida plena y feliz en medio del odio y la violencia.

Bibliografía

- Baier, Annette C. (1995). *The need for more than justice*. En Virginia Held (Ed.) *Justice and care*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Benhabib, Seyla (1992). *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Nueva York: Roudedge.
- Blum, Lawrence (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Held, Virginia (1993). *feminist morality: transforming culture, society and politics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kohlberg, Lawrence (1980). *Stages of moral development as a basis for moral education*. En Brenda Munsey (Ed.) *Moral development, moral education, and Kohlberg*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Lapsley, Daniel K. (1996). *Moral Psychology*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Noddings, Nel (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (1992). *The challenge to care in schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (1992). *Shaping an acceptable child*. En Andrew Garrod (Ed.) *Learning for life: moral education theory and practice*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Noddings, Nel, Kenneth A. Strike y Michael S. Katz (Eds.) (1999). *Justice, caring and universality. In defense of moral pluralism*. En *justice and caring: The search for common ground in education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2000). *Two concepts of caring*. En *Philosophy of Education 1999*. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Noddings, Nel (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2002). *Starting at home: caring and social policy*. Berkeley, California: University of California Press.
- Ricoeur, Paul (1992). *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.