

Victoria Vázquez Verdera
Universidad de Valencia

RESUMEN

Actualmente la igualdad entre mujeres y varones se considera una de las finalidades de la educación. Sin embargo, las experiencias, valores y tareas históricamente desempeñadas por las mujeres y relacionadas con el cuidado en el ámbito doméstico, familiar y personal no se tienen en alta estima por nuestras sociedades ni por nuestras escuelas; a pesar de que éstas son imprescindibles para la supervivencia y el desarrollo humanos. En este artículo se propone una forma diferente de hacer educación más adaptada a una realidad en la que varones y mujeres vivirían menos constreñidos por corsés como el del género y desarrollarían relaciones más igualitarias. Se invita así a transformar el currículum y la cultura escolar desde la perspectiva de la ética del cuidado.

ABSTRACT

Nowadays equality between women and men is considered to be one of the aims of education. Nevertheless, the experiences, values and tasks historically performed by women and related to caring in domestic, family and personal life are not held in high esteemed neither by our societies nor by our schools; in spite of the fact that these are indispensable for the survival and the human development. This article suggests a different way of doing education more adapted to a reality in which men and women would live less restricted

by gender corsets and would develop more egalitarian relations. It invites to transform the curriculum and the school culture from the perspective of the ethics of care.

1. LA NECESIDAD DE IMPULSAR UN CAMBIO DE CREENCIAS Y ACTITUDES

Los sistemas sociales y políticos democráticos siguen vinculados a la estratificación y distribución desigualitaria de los recursos. Nuestras democracias esconden mecanismos que crean y recrean jerarquías de género cuando el trabajo gratuito del cuidado en el ámbito familiar no se reparte equitativamente, la pobreza golpea más duramente a las mujeres, se perpetúa la violencia de género en las parejas, el mercado laboral se segregá por sexo y el poder político efectivo tiende a ser masculino (Cobo, 2008). Por eso, en unas sociedades como las nuestras, en las que las mujeres tienen reconocida su ciudadanía, al menos a nivel formal, resulta necesario replantearse las aportaciones que el feminismo y la ética del cuidado han realizado a la teoría ética, política y educativa.

Para abordar el tema del género desde el marco educativo, planteamos la necesidad de educar de forma diferente; lo que supone educar en una nueva cultura que permita a niños y niñas, varones y mujeres hacer suyos otros valores y otras formas de representarse el mundo y manejarse en él. Los propósitos y presupuestos de un sistema educativo basado en la ética del cuidado representan un cambio paradigmático en la forma de hacer educación. Pensamos que una educación, que se presenta a sí misma como democrática, ha de comprometerse con el reto de alcanzar la igualdad de género a través no sólo de acciones dirigidas a desarrollar una experiencia educativa libre de prejuicios fomentando la plena participación social de las niñas y mujeres, sino también a través de la incorporación de valores y actitudes relacionados con el cuidado, la acogida y las relaciones personales.

Partimos de la convicción de que existen elementos, tanto en la vida social y familiar, como en la escolarización, que enseñan que las mujeres y lo femenino pertenecen al segundo sexo¹. Las investigaciones actuales siguen llamando la atención sobre la desvalorización de lo femenino a través de la desautorización de los discursos de las chicas y el des prestigio de las tareas asignadas a las mujeres (Ballarín, 2008). Por eso, defendemos que el sistema educativo debería ofrecer prácticas escolares libres de sesgos de género y defensoras de una nueva cultura de la relación entre los varones y mujeres². Defendemos la inclusión de la ética del cuidado como la opción más acertada para acabar con los estereotipos de género y con la subordinación de la mujer en el ámbito educativo.

Creemos que la teoría feminista es útil para desarticular las falsedades, prejuicios y contradicciones que legitiman una estructura social de no equidad entre los géneros. El feminismo desmitifica la idea de la supremacía masculina como algo tolerable, y ya observable en los niños varones, caracterizados por la actividad y la competitividad, frente a la docilidad y dulzura de las niñas. Enseñar a los niños y las niñas a compartir el compromiso con el cuidado en los ámbitos familiares, domésticos y comunitarios es clave para construir relaciones igualitarias entre los sexos:

“Sólo la paternidad compartida, al canalizar equitativamente hacia ambos géneros el amor y la hostilidad del niño, evitaría la misoginia y la dominación patriarcal, percibida como deseable sustituto de la —paranoica— percepción infantil del poder de la madre. Cabe preguntarse así hasta qué punto la separación de la madre no es a su vez consecuencia del duro contraste entre la percepción de la misma como “todopoderosa” en la relación inmediata con él y el descubrimiento posterior de su escaso poder social. Habría que universalizar entonces la ética del cuidado como condición para universalizar la ética de la justicia. No ya como condición de posibilidad práctica del reparto equitativo de poderes (lo que no es poco: tiempo disponible, doble jornada, etc.), sino como condición simbólico-estructural de una política no iniciática. Pero la ética del cuidado hay que predicarla a los varones: su predicación neutra haría que el agua fuera a parar a su bache geológico, que ya está predispuesto y preparado para recibirla desde hace siglos” (Amorós, 2006, 205).

El feminismo ha investigado en profundidad las asunciones previas sobre las que se fundamenta el actual orden político, social y educativo; exponiendo así las paradojas entre la vocación universalista de la democracia y las exclusiones prácticas que de hecho se producen para diversos sectores sociales. En este sentido, fueron pioneras las aportaciones de Carole Pateman (1988) para explicar cómo las mujeres fueron excluidas de los derechos y deberes de la ciudadanía pública por considerarlas irracionales, dependientes e íntimamente vinculadas con la naturaleza, lo corpóreo y lo físico. Explica así el contrato sexual como un pacto entre varones previo al contrato social, que construyó la separación entre la esfera pública y la privada como continuum de una serie de dicotomías tales como racionalidad vs. afectividad, independencia vs. dependencia, mente vs. cuerpo, autosuficiencia vs. vulnerabilidad, libertad vs. necesidad.

2. TRANSFORMAR LA FORMA DE HACER EDUCACIÓN

El desarrollo y el bienestar individual y colectivo de las sociedades democráticas precisa ir más allá de ciertas dicotomías, que sitúan como pares opuestos lo público y lo privado, lo masculino y lo femenino, lo racional y lo emotivo. Proponemos una forma de hacer educación que incluya los valores y las prácticas relacionadas con el cuidado. Por eso, defendemos que la escuela ha de transformarse para incluir epistemologías y valores relacionadas con lo personal, afectivo y doméstico. Para ello, es necesario transformar las premisas relacionadas con la concepción de ciudadanía, aquello que cuenta como trabajo y como contribución a la sociedad, y quienes son las personas que se consideran dentro de la norma. Lo propio de la ciudadanía se ha construido de manera formal según una imagen de individuo independiente, libre, asalariado y abstraído de necesidades materiales y emocionales. Y, en consecuencia, el sistema educativo ha priorizado lo “intelectual” por encima del desarrollo completo de la persona. “El interés por el otro, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc., no han formado parte del equipaje de una persona educada” (Ortega, 2004, 7).

Si hacemos uso de un marco teórico feminista que nos permita desafiar los sexismos adheridos a las prácticas culturales que internalizan y reforzan los mecanismos de subordinación de las mujeres, podremos modificar presupuestos como la exclusión de lo afectivo en los procesos cognitivos del aprendizaje. Es decir, argumentar la educación desde los propósitos feministas, obliga a repensar aquello que es digno de ser enseñado y aprendido. Seleccionar el contenido cultural que formará parte del currículum escolar no es una tarea neutra y depende en gran medida de los fines a los que la educación pretenda servir. Si la escolarización se diseña con vistas a formar ciudadanos independientes que sean capaces de desempeñar un trabajo en el ámbito público, los contenidos y valores que se seleccionarán serán bien distintos a los que se seleccionaría si lo que preocupa es el cuidado por la ciudadanía en sentido amplio. Por eso, afirmamos que si nos tomamos en serio los vínculos afectivos humanos y priorizamos una orientación moral enraizada en las responsabilidades de los ciudadanos y ciudadanas particulares, nos veremos obligados a introducir en el currículum escolar contenidos relacionados con pautas tan “privadas” como las relacionadas con la creación de vínculos emocionales, las creencias, los valores y las actitudes personales y éticas, la paternidad o las tareas domésticas:

“Nuestro reto es ambicioso: introducir los saberes asociados al trabajo del cuidado de las demás personas en la cultura escolar, no como un hecho anecdótico ni únicamente como un juego, sino con toda su autoridad femenina (...) Es necesario, pues, subvertir el con-

cepto de coeducación que durante el siglo XX ponía el acento en conseguir una falsa igualdad en la educación de niñas y niños. Hoy tenemos que modificar la centralidad de los saberes y trabajos considerados tradicionalmente masculinos en la cultura escolar y crear una nueva cultura escolar en la que se valoren los sentimientos y las emociones, las capacidades relacionales, los saberes y las experiencias de las mujeres y los saberes asociados al cuidado" (Solsona, 2008, 227).

La educación no debe construirse sobre asunciones relativas a la absoluta autosuficiencia de los ciudadanos. No podemos seguir creyéndonos ciudadanos sin necesidad del apoyo de los otros, al estilo de los hongos hobbesianos³. La vulnerabilidad humana es común a todas las personas, sea cual sea su situación económica, laboral o de salud. Hay necesidades que sólo pueden ser satisfechas por otro ser humano. La necesidad de afecto, de respeto, de reconocimiento, de estima nunca podrán ser satisfechas, sino por la acción directa de una persona de carne y hueso. Es decir, el reconocimiento de la interdependencia, la necesidad de afecto y cuidado en todos los seres humanos provoca que nos replanteemos las necesidades de la ciudadanía. Y por eso, afirmamos la inaplazable necesidad de incluir la sensibilidad moral que descubre el cuidado como forma de ética existencial, como perspectiva moral, como modo de construir vínculos y como dimensión de la identidad personal y cultural.

La educación no se debe pensar de espaldas a las características ontológicas del ser humano, y la vulnerabilidad es una de ellas. La necesidad de cuidado es un asunto humano del cual no nos podemos zafar. La responsabilidad por el cuidado de mí misma, del otro y del mundo me compromete, también como actividad pedagógica. Cuando reconocemos este hecho, ciertos discursos formales y abstractos pasan a un segundo plano porque nos invade la urgencia de hacernos cargo de la fragilidad y la contingencia humanas. Como afirma Nel Noddings (2006), no nacemos como seres totalmente racionales y autónomos, sino como seres totalmente dependientes y, aún en la edad adulta, permanecemos interdependientes. No sólo dependemos de otros seres humanos, sino que también somos afectados por las condiciones en las que nos encontramos en cada momento.

En consecuencia, la enseñanza escolar puede considerarse más una práctica relacional que sólo el desempeño de una profesión (Noddings, 2003b). La enseñanza es una práctica en la que el profesorado tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de su alumnado como personas completas, para lo que es fundamental el compromiso por establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado con el alumnado. El ser humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos. Los seres humanos necesitamos a otros, necesitamos que nos reco-

nozcan, necesitamos que los otros den significados a nuestras acciones y a nuestros proyectos; y esto es básico en los procesos y contextos educativos.

3. ENSEÑAR QUE LAS MUJERES NO PERTENECEN AL SEGUNDO SEXO

Históricamente los rasgos relacionados con la dependencia se obvian en los individuos masculinos y se les asignó funciones que refuerzan el sentido de autosuficiencia y participación en lo público. A ellos se les asignó la función de proveer de recursos económicos; mientras que a ellas se las orientó hacia la satisfacción de las necesidades relacionadas con el bienestar físico y emocional. De este modo, las personas independientes que participaban en lo público fueron consideradas ciudadanos, mientras que las personas dependientes y quienes cuidan de ellas, quedaron fuera de la norma, por la que se confiere la ciudadanía.

Los procesos de socialización provocan que la expresión absolutamente original de la propia naturaleza humana no sea posible. Nuestra debilidad biológica nos obliga a crear y hacer uso de la cultura para desarrollarnos y sobrevivir. En el caso de la cultura androcéntrica, los seres humanos masculinos y femeninos nos desarrollamos en un contexto cultural afectado por la serie de dicotomías que polarizan la realidad en personalidades dependientes e independientes, rasgos femeninos y masculinos:

“La autonomía personal, la construcción de un sujeto capaz de decidir por sí mismo y de enfrentarse a la realidad desde sus intereses y deseos, es considerado como una característica estrictamente masculina; frente a ella, la característica femenina era precisamente la falta de autonomía, la subordinación, definida desde Rousseau como característica intrínseca de la construcción de la personalidad de las niñas” (Subirats, 2001, 31).

Los procesos de aprendizaje social enseñan que las niñas y mujeres no tienen las mismas capacidades que los varones. Por eso, las mujeres, aún cuando viven en una democracia constitucional en la cual gozan de una igualdad formal, son en realidad ciudadanas de segunda clase (Nussbaum, 2002).

Hemos de reconocer que la cultura, además de hacer posible la supervivencia y el desenvolvimiento de nuestras capacidades, moldea y constriñe la expresión espontánea de la propia naturaleza humana a través de corsés como el de género, que actúan a pesar de ser contrarios a los intereses de supervivencia del ser humano y a su desarrollo integral. La cultura y los pro-

cesos de socialización que la producen y reproducen juegan un papel determinante no sólo en cómo se construyen las personalidades humanas, cómo se viven las emociones y de qué forma nos dirigimos en el mundo; sino también en lo que cuenta como trabajo y/o contribución a la sociedad, y en aquello que se rechaza e invisibiliza. Estos condicionantes afectan al proceso de selección cultural que se lleva a cabo para definir el currículum escolar, y son los responsables de que se considere que la educación no ha de entrometerse en lo relacionado con el cuidado y lo considerado como privado y personal.

La escuela no es ajena a la reproducción de los roles de género, sino que transmite lo que Madeleine Arnot llamó “códigos de género” para referirse a la organización social de la vida familiar y escolar en las que se intenta mantener en las nuevas generaciones ciertas percepciones sobre la masculinidad y la feminidad, al tiempo que se acepta como natural la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. La escuela utiliza un currículum masculino que se presenta como neutro y común para niños y niñas, y que no tiene en cuenta la preparación para el cuidado como esposos y padres (Arnot, 2002). El cuidado por el mantenimiento de la vida y el bienestar en entornos domésticos, familiares y comunitarios no se considera un asunto pertinente de ser incorporado al currículum escolar.

En esta línea de argumentación, recordamos la afirmación realizada por una de las autoras clásicas más destacadas de la teoría feminista, Simone de Beauvoir (1970), relativa a que en la horda primitiva se valoró, por encima del engendrar la vida (actividad propia de las mujeres), el arriesgar la vida en la guerra y la caza (actividad que realizaban los varones). En aquel momento histórico, los varones en sus expediciones guerreras y de cacería hacían alarde de su supremacía matando y poniendo en juego su propia vida, demostrando así que la vida no era el valor supremo. Pero hoy en día las sociedades democráticas y desarrolladas no pueden mantener las mismas actitudes y valores que resultan obsoletas y deben dirigirse hacia otras formas de hacer educación que miren de frente al valor y la práctica del cuidado.

4. POR UNA EDUCACIÓN QUE ENSEÑE EL VALOR Y LA PRÁCTICA DEL CUIDADO

El cuidado como acción moral consiste en responder ante los otros y de los otros (Noddings, 2002a). Se trata de una respuesta moral que no surge a consecuencia de un razonamiento lógico o de los imperativos de una deidad, sino que es la consecuencia esperable de la realidad ontológica del ser humano como ser vinculado a otros. El hecho de que nuestra identidad

personal se defina en relación con otros, nos obliga a hacernos cargo del bienestar de los demás. Así, Noddings (2003a) afirma que, por un lado, sentimos que somos libres para decidir; mientras que, por otro lado, estamos irrevocablemente vinculados a los demás ya que nuestra propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones.

Cuando nos situamos de este modo en la relación con el otro, nos ocupamos del otro y cuidamos de él. A veces atendemos a las necesidades del otro porque queremos, porque apreciamos a aquel que se dirige a nosotros o porque la respuesta es tan usual en la vida cotidiana que no nos plantea ningún esfuerzo extra. Cuando esto ocurre, decimos que la relación de cuidado es natural y el “debo hacer algo” expresa un deseo o inclinación, no el reconocimiento de un deber. En cambio, otras veces, el “debo hacer algo” inicial se encuentra con resistencias internas y lo que nos insta a recuperar el sentimiento original “debo hacer algo” es el ideal ético. El autoconcepto ético es la relación activa entre mi autoconcepto actual y el ideal ético que tengo de mí misma como persona que cuida y recibe cuidado en mi historia personal. Es decir, el ideal ético, que nace del reconocimiento del vínculo y la necesidad de relación entre las personas como experiencia personal propia, me obliga a actuar a favor del otro (Noddings, 2002b).

Un currículum escolar que trate los temas relacionados con el cuidado en el ámbito personal, familiar y doméstico permitiría tanto la institucionalización, en el seno de las comunidades más inmediatas y primarias, de ciertos valores que hacen el mundo más habitable, como el aprendizaje de ciertas competencias necesarias para la creación y mantenimiento de vínculos afectivos, el desempeño doméstico o la crianza de los hijos e hijas. Si estas competencias no se aprenden en el sistema educativo, se ven forzadas a aprenderse de manera informal y en base a expectativas que están atravesadas por estereotipos de género. Es importante tomarse en serio las competencias relacionadas con el cuidado, y convertirlas en objeto de enseñanza escolar:

“Garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas puede significar en estos momentos la medida crucial en la educación de la ciudadanía que nuestra democracia requiere” (Ballarín, 2008, 182).

La escolarización no debe limitarse a la preparación de ciudadanos que sigan el patrón considerado masculino. Si verdaderamente queremos educar ciudadanos y ciudadanas que participen en beneficio del bien común, hemos de proveerles de las competencias necesarias para conducirse en el mundo privado y público. Los seres humanos hemos de ser competentes en el ám-

bito de lo privado o personal y en el ámbito de lo público (que incluye principalmente lo ocupacional: el trabajo asalariado y también el servicio y la participación en la comunidad). Somos conscientes de la dificultad de separar estos dos ámbitos en la vida real de las personas porque en lo público pueden existir también relaciones personales y lo ocupacional acaba interfiriendo en lo privado.

Es deseable que varones y mujeres desarrollen talentos idiosincrásicos, que encuentren a alguien a quien amar, un trabajo útil con el que estén satisfechos o que al menos no lo odien, unos amigos y/o familiares con los que mantener vínculos afectivos. La escuela ha de educar no sólo para la vida pública, sino también para el desarrollo personal en el hogar y en la vida privada y personal. Tradicionalmente, los varones han buscado la felicidad en el trabajo remunerado y fuera de casa, mientras las mujeres lo han hecho en el hogar y las relaciones personales con la familia y amigos. Sin embargo, tanto varones como mujeres, si así lo eligen, pueden ser felices en todos los ámbitos de la vida.

El sistema educativo ha de preparar para el desarrollo integral y en todos los ámbitos de la vida; al tiempo que ha de vigilar el posible menorprecio que puedan recibir las actividades relacionadas con el cuidado. Durante algún tiempo, las niñas en la escuela han recibido el mensaje implícito de que, dedicándose al estudio de las disciplinas científicas y a planificar proyectos de vida profesionales, evitarían el tener que asumir las cargas del cuidado doméstico y familiar. La escuela no sólo ha de preocuparse por la escasa participación de las mujeres en los campos matemáticos y científicos, sino que también ha de considerar problemático la baja participación de los varones en las profesiones feminizadas o en la paternidad a tiempo completo.

5. LA ÉTICA DEL CUIDADO CELEBRA Y VALORA LAS EXPERIENCIAS HISTÓRICAMENTE VIVIDAS POR LAS MUJERES

Tradicional e históricamente las mujeres son las que se han encargado del cuidado directo de niños, ancianos y enfermos⁴; y de ellas se ha esperado que fueran capaces de crear y mantener ambientes agradables en el seno de los grupos familiares y/o sociales. Este tipo de experiencias vitales ha sido abordado por ellas desde la acogida y la compasión, no desde la aplicación formal, secuencial y lógica de ciertos principios éticos. La ética del cuidado se nutre de la experiencia acumulada por las mujeres a través del tiempo en sus actuaciones cotidianas, y en este sentido se considera femenina⁵. La ética del cuidado mantiene la postura de que se puede aprender mucho de

esta forma de abordar la toma de decisiones morales. La ética del cuidado interpreta e interviene en el mundo con un corazón diferente; que viene a definir un nuevo paradigma ético de carácter más intuitivo, complejo, circular y contextualizado, y menos jerárquico, homogeneizador y lineal.

Lo más decisivo en este asunto no es si realmente las mujeres y los hombres somos diferentes moralmente, sino que de hecho existen expectativas diferentes en cuanto a cómo razona moralmente una persona de sexo femenino y otra de sexo masculino. Lo relevante, por tanto, no es la existencia o no de la diferencia sexual sino la experiencia acumulada por las mujeres a través de la historia en virtud de las expectativas diferenciales. Es de este modo como la ética del cuidado celebra y valora la experiencia femenina acumulada a través del tiempo en el desempeño de tareas vinculadas al mantenimiento del bienestar de las personas y desarrolladas en el ámbito de lo doméstico o comunitario. Se celebra y valora, de este modo, aquello hasta ahora devaluado por considerarse femenino y ajeno al ámbito de lo público.

Lo cotidiano y el cuidado llevado a cabo en contextos domésticos, familiares o comunitarios, en el paradigma androcéntrico, está devaluado por estar vinculado a lo femenino. Los mismos mecanismos que operan para producir la subordinación de las mujeres, lo hacen para excluir, de lo considerado relevante para el género humano, a las tareas, experiencias y valores considerados femeninos. Es decir, la subordinación de quienes mayoritariamente llevan a cabo las prácticas de cuidado (las mujeres) es al mismo tiempo lo que produce la falta de poder para promulgar lo valioso de estas tareas, experiencias y valores.

Así, sucede que el trabajo doméstico cotidiano está devaluado social y económicamente; y por eso es un trabajo de bajo status que realiza quien no tiene otra posibilidad: mujeres inmigrantes, mujeres que no tienen otro trabajo remunerado o aquellas personas (la mayoría mujeres) que se ven forzadas a asumir esa responsabilidad. En general, tanto varones como mujeres tienden a evitar la realización del trabajo doméstico cotidiano. No se considera un trabajo que pueda ser satisfactorio, ofrecer alegrías, permitir el desarrollo de ciertas competencias éticas o de ejercicio físico. Se trata de un trabajo considerado históricamente propio de mujeres, y por ello devaluado.

El hecho de que las tareas, experiencias y valores derivados del trabajo del cuidado hayan sido considerados algo propio de personas subordinadas, no ha de ser razón para continuar devaluándolos. Es precisamente la supremacía de los varones sobre las mujeres, lo que ha provocado la subordinación de las mujeres y su falta de poder para promulgar el valor de las tareas, experiencias y valores cotidianos.

La desvalorización de lo cotidiano arranca de una serie de asunciones previas que separan lo masculino de lo femenino, lo público de lo privado, lo racional de lo emotivo. La realidad humana se construye en torno a una serie de dicotomías enfrentadas y excluyentes hasta nuestros días que Simone de Beauvoir (1970) evidenció pioneramente. Percibimos y representamos una realidad que se distribuye en dos polos, dónde además el polo masculino es el neutro o referente. La mujer y lo femenino se conciben así como la ausencia o negación de los atributos considerados humanos (que son los masculinos). Es decir, no sólo se construyen dos mundos enfrentados; sino que el mundo de lo humano es masculino y, en consecuencia, la mujer se define en relación a lo que no es el varón.

La mujer y lo femenino se definen por contraposición al patrón universal, tanto en el ámbito de la filosofía académica como en el imaginario social colectivo. A esto se refiere Beauvoir (1970) cuando afirma que la mujer tiene el papel de “la otra”, y que, en consecuencia, su identidad le viene concedida en cuanto se reconoce como subordinada al hombre. Así no se reconoce a las mujeres como sujetos y se les niega la capacidad para el autogobierno; por considerarlas excesivamente emocionales. Posteriormente, Carol Pateman (1989) retomó el tema y planteó que el “desorden de las mujeres” o labilidad emocional, considerado como peor que cualquier borrachera masculina, es el que justifica la incapacidad para desarrollar el sentido de la justicia propio del ámbito de lo cívico. Es decir, a partir de la construcción patriarcal de las diferencias entre lo masculino y lo femenino, las mujeres se definieron como carentes de la racionalidad objetiva para la vida política. “El desorden de las mujeres” supone una amenaza para el orden político y, por eso, deben ser excluidas del ámbito público. En contraposición, los varones se definen como poseedores de las capacidades necesarias para la ciudadanía, ellos sí son capaces de usar su razón para sublimar sus pasiones, desarrollar el sentido de justicia y, así, mantener la ley civil. En definitiva, las mujeres, según se desprende de los textos clásicos de la teoría del contrato, no pueden trascender su naturaleza corporal y sus pasiones sexuales; las mujeres no pueden desarrollar la moralidad política.

Aún hoy, la interdependencia emocional se considera incompatible con el gobierno en la esfera pública; aún persisten creencias que consideran antagónicas las moralidades que se considera más pertinentes para el contexto familiar o para el político. El cuidado tiende a considerarse más apropiado para las relaciones íntimas y/o domésticas, mientras que la justicia parece más indicada para los conflictos públicos. Siguen prevaleciendo las asunciones —según los estudios de Carol Pateman— que separan el mundo en dos esferas opuestas y muchas veces antagónicas, de forma que la mujer (en cuanto femenina) difícilmente puede acceder al mismo status de parti-

cipación política y social que el varón. No existen “atuendos” disponibles para un ciudadano que sea mujer, no hay una visión disponible en la teoría política para la mujer en cuanto ser humano femenino (Pateman, 1989). Como ya afirmó Simone de Beauvoir (1969), la plena participación política y cultural pasa por el reconocimiento de las diferencias sexuales que son parte de la humanidad. Se revindica así, la inclusión de la mujer en la categoría humana, pero sin que ésta se vea forzada a renunciar a aquello considerado femenino.

Sin embargo, las emociones no deberían considerarse como un obstáculo para el pensamiento racional ni en las mujeres ni en los varones. Las emociones han tratado de ser excluidas del pensamiento racional porque nos atemoriza admitir que la realidad humana es vulnerable y que el control no es posible. En contraposición, afirmamos con Martha Nussbaum (2002) que las emociones no son fuerzas irracionales, sino elementos inteligentes y con potencial discriminador vinculados a la percepción y al juicio. Las emociones juegan un papel en el desarrollo de las capacidades humanas y de la ciudadanía.

6. EL DESARROLLO HUMANO NECESITA DEL CUIDADO DE LAS PERSONAS CON LAS QUE ESTAMOS VINCULADAS AFECTIVAMENTE

Recibir cuidado, por parte de los otros significativos en el espacio de socialización, es decisivo para el bienestar de las personas y para sacar el mayor provecho posible a las capacidades de aprendizaje humanas. Si las necesidades afectivas de seguridad y protección no se cubren, las personas vemos afectadas nuestra capacidad de aprendizaje y nuestro bienestar físico y emocional, porque nada es más importante, para la mayoría de nosotros, que los vínculos estables afectivos. En situaciones de negligencia o abuso, el desarrollo y el aprendizaje se ven afectados. Es comúnmente reconocido que cuando el contexto resulta disfuncional y se descuidan las necesidades afectivas de las personas tanto el aprendizaje como el bienestar se ven afectados. Y a la inversa, un contexto afectivo y enriquecedor basado en la solicitud y la aceptación es uno de los predictores más fiables del futuro éxito personal y escolar.

La escuela ha de tomarse en serio la dimensión afectiva del ser humano y ofrecer una pedagogía que cuente con el vocabulario del amor. La dimensión afectiva del ser humano es central en los procesos de aprendizaje y de interacción proyectiva con el mundo. Los vínculos afectivos tienen un papel decisivo en el desempeño en los entornos escolares, familiares, laborales y comunitarios que no se debería ignorar. El ser humano nace, crece y al-

canza su plenitud anclado en un entramado de redes interpersonales afectivas. Las interdependencias y sentimientos con y hacia los demás son el nicho que nos permiten nutrirnos, expresarnos y desarrollar capacidades propiamente humanas.

Las competencias relacionadas con la creación de bienestar en las relaciones personales han de convertirse en saberes estimados por alumnos y alumnas. La educación en la responsabilidad, en la convivencia y en las tareas familiares ha de ir acompañada de la reflexión en torno a su importancia para contribuir al bienestar individual y colectivo. Las relaciones de cuidado son imprescindibles para la supervivencia física y psicológica de los seres humanos porque son las condiciones de posibilidad no sólo para satisfacer las necesidades primeras de alimento, protección y aprendizaje social, sino también para entender quien soy yo y qué cosas son importantes para mí. Las relaciones de afecto y cuidado son un elemento imprescindible para el desarrollo humano.

Ningún ser humano puede sobrevivir al nacimiento sin el cuidado y atención de otros, es lo que se conoce como debilidad biológica de la especie humana. Somos animales deficitarios respecto a las características que se necesitan para subsistir y moriríamos tempranamente, enfermaríamos severamente o nos veríamos envueltos en accidentes serios si no contáramos con la ayuda de otros seres humanos. Ser cuidado no es sólo vital para la supervivencia en los bebés, la primera infancia o en períodos de enfermedad o vulnerabilidad, sino a través de toda nuestra vida. Incluso cuando no estamos en situación de dependencia, necesitamos de los otros porque somos seres culturales y sociales.

Los seres humanos necesitamos de los vínculos con los demás para sobrevivir. Estos vínculos incluyen no sólo el sentimiento de cercanía afectiva con ciertas personas a las que queremos, sino también los significados compartidos con otros que nos permiten percibir, sentir y actuar en el mundo como seres culturales, y las necesidades de reconocimiento, aceptación, pertenencia a un grupo, o comunicación con el otro que tenemos como seres sociales. Los vínculos, que los seres humanos nos vemos obligados a establecer con los demás y con el mundo, son imprescindibles para dar sentido a nuestra existencia y no percibirnos como extraños a lo que nos rodea. Los seres humanos no podemos sobrevivir sin la existencia de ciertos vínculos de significados y afectos compartidos que constituyen los elementos para construir nuestra propia identidad y satisfacer nuestras necesidades como seres culturales y sociales.

Los ciudadanos y las ciudadanas estamos vinculados a una realidad cultural y a otras personas. Y nuestra libertad para elegir aquello que que-

remos ser, hacer y conocer está mediada por la interdependencia que nos caracteriza como seres humanos. Necesitamos a los otros, necesitamos que nos reconozcan, necesitamos que los otros den significados a nuestras acciones y a nuestros proyectos. En otras palabras, la libertad humana no es absoluta, sino precaria, finita y contingente. Aunque los seres humanos somos individuos con libertades propias y separadas de los otros, necesitamos de los demás y de su reconocimiento.

Los seres humanos estamos lanzados en un mundo de libertades extrañas a las nuestras, pero necesarias para que nuestra propia existencia no se vuelva inerte o inútil. El ser humano aislado de los demás no puede sobrevivir, pues es un ser que se proyecta hacia los demás para dar significado a su existencia. Por eso, Beauvoir (1971) afirma que una persona que sobreviviera sola sobre la tierra a un cataclismo universal, debería esforzarse, como Ezequiel, en resucitar a la humanidad, o no le quedaría sino morir. El desarrollo o autorrealización personal, el crecimiento de las capacidades individuales, no se produce sin la referencia a la comunidad familiar, a la comunidad política y a la comunidad humana (Escámez, García y Pérez, 2009).

7. LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO

Es necesario asumir la interdependencia humana y posibilitar que varones y mujeres sean educados en una moral anclada en la solidaridad y la preocupación por el bienestar del otro. Así proponemos una pedagogía que parte de los saberes prácticos del hogar y los transfiere a otros contextos, que aplica los aprendizajes nuevos al ámbito cotidiano, y que incluye valores y contenidos curriculares significativos para la vida diaria en las familias (desde nociones de economía doméstica a competencias para las relaciones interpersonales y el autoconocimiento personal).

Esta propuesta amplía los contenidos que actualmente se defienden para el sistema educativo. Hasta el momento, no se han incluido en el currículum escolar generalizado los conocimientos y valores relacionados con la aceptación de la interdependencia humana, la preparación para la vida familiar y doméstica, y el trabajo no retribuido del cuidado. La escuela ha mantenido la separación entre lo público y lo privado, lo masculino y lo femenino (Arnot & Dillabough, 1999). Y esto es así porque la noción patriarcal de la democracia sitúa fuera de lo cívico todo aquello relacionado con lo femenino, como son la dependencia, la vulnerabilidad y la necesidad de cuidado.

La pedagogía del cuidado invita a afrontar el reto que supone desarrollar en el alumnado una postura crítica frente al pensamiento dicotómico

y estereotipado por razones de género, e incluir el reconocimiento de la interdependencia y los vínculos emocionales como parte de la vida humana y de la identidad moral. Así, propone que el sistema educativo incluya contenidos curriculares que enseñen el valor y la práctica del cuidado como bien público, y contribuya a que estos se distribuyan de forma equitativa.

La equidad entre varones y mujeres sólo se conseguirá si se aplican los principios democráticos hasta sus últimas consecuencias y en todos los aspectos de la vida humana: el mundo laboral, las organizaciones políticas, el activismo comunitario, las actividades de ocio, la paternidad y la vida en el hogar. La ciudadanía no puede desentenderse del trabajo del cuidado, ya que incluye una serie de actividades y valores vitales para la supervivencia y el bienestar humanos. De hecho, las necesidades de las personas dependientes sólo han salido a la esfera pública cuando las mujeres han accedido al mercado laboral y se han problematizado las responsabilidades domésticas, que hasta entonces asumían las mujeres como amas de casa y cuidadoras. El cuidado ha de dejar de ser una cuestión privada que los individuos han de procurarse, normalmente en las espaldas de las mujeres, y convertirse en un asunto de responsabilidad pública para varones y mujeres.

Es necesario impulsar un cambio de creencias y actitudes que reorganice tiempos, espacios y normas en relación a la equidad de género; no basta con apelar a que en los hogares se efectúe la corresponsabilidad, sino que la escuela misma ha de evaluar sus propias prácticas y contenidos. No basta con instar a que las familias distribuyan las responsabilidades de forma más equitativa, sino que la escuela misma, al igual que el resto de instituciones sociales, ha de hacer uso de la capacidad crítica y ha de evaluar el profundo androcentrismo de sus prácticas. La escuela no puede echar balones fuera, debe mantener una postura crítica y actitud vigilante para evaluar:

“Si ésta enfatiza, por ejemplo, el mundo laboral y público (considerado masculino) sobre el doméstico y privado (considerado femenino), el trabajo retribuido (ejercido mayoritariamente por los hombres) sobre el voluntario y “del amor” (realizado por las mujeres), la producción sobre la salud y el bienestar, la racionalidad sobre la emotividad, la competitividad sobre la cooperación, los deportes competitivos (el fútbol, el baloncesto, el jockey, etc) sobre los juegos (las gomas, la rayuela, etc.), la rapidez sobre la reflexividad, la palabra sobre el silencio, etc.” (Subirats y Tomé, 2007, 53).

El sistema educativo ha de ser crítico consigo mismo, ser consciente de que la implantación de la escuela mixta no es garantía infalible para la igualdad entre chicos y chicas, y asumir las dicotomías que arrancan de las propias asunciones de la teoría patriarcal democrática. Es decir, hemos de

ser conscientes de que las dicotomías sexistas impregnan todas las concepciones y prácticas sociales; no es algo que esté fuera, o debajo o al lado o encima de las cosas, sino que forma parte de ellas. Es parte integrante y profunda de nuestro lenguaje, nuestros hábitos, nuestra cultura, y también de nuestros currícula escolares. Es urgente que la escuela trasforme su currículum para demostrar al alumnado que no existen ciudadanos de primera y ciudadanas de segunda, y que el cuidado de la vida es un bien público y una responsabilidad ciudadana:

“Así pues en aras a la consideración igualitaria del género, en relación con los contenidos, se puede empezar por incorporar la visión de la vida de las mujeres, sus experiencias y necesidades a la hora de fijarlos, de manera que se considere la función económica del trabajo doméstico, se plantee su necesidad, y su importancia para la calidad de vida y su realización por parte de todos los que conviven, se revalorice el cuidado de los hijos y su relación con los hombres, se integre la existencia de las mujeres como coautoras del proceso histórico” (Buxarráis, 2008, 108)

Por eso, la necesidad de que la escuela muestre interés por la ética del cuidado, la solicitud, el compartir y el amar; de hacer educación desde el amor que fomenta la responsabilidad social y personal por el cuidado en las relaciones con una misma, las demás personas y el mundo. “Partir del amor a la vida, al ser humano, es una condición para poder establecer vínculos afectivos y de compromiso social” (Colom, 2007, 244). La ética del cuidado puede ser la base sobre la que pivotar una forma diferente de hacer educación que lleva a las personas a la plenitud de su ser y de su valor:

“Sólo el amor promueve amor. No enamoran las condiciones superiores de un ser. Una persona puede poseer en abundancia las más altas calidades y ser, al mismo tiempo, en otros aspectos, repelente. Ni la sabiduría, ni la fuerza, ni la aptitud artística o técnica son suficientes para despertar el amor. Basta la sola presencia. De la misma manera que no se ve, ni se manifiesta ni ostenta la elegancia el verdadero elegante, ni la virtud del que es de veras virtuoso, existe una virtud invisible que atrae amorosamente y enamora. Esa virtud es el amor. (...) Educar es, en esencia, amar. Sólo es posible llevar las personas a la plenitud de su ser y de su valor si nos colocamos ante ellas y las consideramos con intelecto y amor” (Xirau, 2008, 148)

Para bien y para mal, en el aprendizaje no se pueden desligar los aspectos cognitivos de los afectivos. El proceso educativo no ha de limitarse a la implementación de una serie de acciones técnicas, sino que es un encuentro humano que se alimenta de narraciones y afectos positivos y nega-

tivos compartidos como elementos facilitadores u obstáculos para el aprendizaje del compromiso ético. El papel que juegan los vínculos afectivos interpersonales es prioritario para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

El currículum escolar, fruto del modelo que orienta el futuro de los niños hacia el trabajo productivo y la esfera pública, ha de ser rediseñado para incluir elementos que se reservaron al currículum femenino. Aunque existen resistencias a enseñar en la escuela aquello relacionado con el cuidado, la dependencia, lo doméstico y lo femenino debido a que estos contenidos y valores no formaban parte del currículum escolar que la modernidad concibió para los varones; hoy resultan necesarios para el conjunto de la ciudadanía. Es decisivo dar valor curricular a las experiencias y valores tradicionalmente relacionados con las mujeres y el ámbito de lo reproductivo. El sexismoy todos los fenómenos que lo acompañan, el androcentrismo, los géneros como elementos limitadores de las posibilidades de acción individuales, la exaltación de la violencia, el menosprecio de la vida y de quienes cuidan de ella, están siendo devastadores para nuestra sociedad. Pero ya no estamos en el tiempo de la resignación, sino en otro tiempo, de plantar la semilla de un nuevo modo de actuar, que fructificará o no, pero que tal vez se convierta en la base de una forma de ser indispensable para las mujeres y hombres que vivirán dentro de un siglo y habrán olvidado que, alguna vez, hubo personas de primera y de segunda categoría porque nacieran hombres o mujeres (Subirats y Tomé, 2007).

NOTAS

1. El equipo de Marina Subirats y Amparo Tomé han demostrado, a través de una serie de investigaciones empíricas, que la obra de Simone de Beauvoir (*El segundo sexo*) está hoy de total actualidad. Cfr. Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
2. Se vienen realizado declaraciones de intenciones en este mismo sentido desde la mayoría de instituciones y agencias implicadas en la educación. Resaltamos en la LO 2/2006, de Educación, de 3 de mayo en el artículo 1 del capítulo 1º, el principio "I" relativo a la igualdad entre varones y mujeres. Para una justificación normativa más extensa de este principio ver Escámez, J.; García, R.; Pérez, C.; Morales, S.; Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia: Brief, 22-23.
3. Celia Amorós (2006) explica cómo la visión que Hobbes mantiene de los hombres como hongos niega el vínculo de dependencia: Si se considera que los hombres, como los hongos, surgen de la tierra y, de repente, llegan a su madurez plena sin la necesidad del cuidado de nadie, la madre de la que todo individuo ha nacido es sustituida por la tierra. De esta manera y por medio de la negación de haber nacido de mujer, el ego masculino se libera del vínculo de dependencia más natural y básico. En su lugar, la fraternidad, entendida como libertad o autonomía juramentada, privilegiará la relación de hermandad entre los varones como el lazo constitutivo mismo de la virilidad que ha irracionalizado el vínculo genealógico como la base legitimadora del poder político —y patriarcal, en última instancia—.
4. En el contexto español destaca —por lo pionero de su trabajo y por el impacto social que tuvo— la investigación sociológica “De puertas adentro” dirigido por MªÁngeles Durán-Heras, al que le han seguido otras muchas investigaciones sobre los usos del tiempo y las identidades femeninas vinculadas al trabajo doméstico y al cuidado de personas dependientes. Entre los estudios más recientes en el contexto español, señalamos los realizados por el Instituto de la mujer: *Cuidados a personas dependientes prestados por mujeres: valoración económica* (2008) y *Usos del tiempo, estereotipos, valores y actitudes* (2007).
5. La ética del cuidado es, por tanto, una ética femenina (en el sentido que arranca de experiencias históricamente vividas por las mujeres) y es también una de las éticas feministas posibles. De hecho, la ética del cuidado ha sido y es una postura muy controvertida en el interior del pensamiento feminista, ya que existe una gran preocupación porque este tipo de moral mantenga a las mujeres en posiciones subordinadas y permita la explotación y el abuso. Aunque desde la perspectiva de la ética del cuidado se conocen este tipo de peligros, se tiene una postura muy clara con respecto al tema: el valor y la práctica del cuidado, aunque tienen su origen en las experiencias de subordinación de las mujeres, son los únicos que permiten una cultura de paz; y por eso ha de ser enseñada tanto a niños como a niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C. (2006). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Arnot, M (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge.
- Arnot, M. & Dillabough, J. (1999). Feminist politics and democratic values in education. *Curriculum Inquiry*, 29 (2), 159-189.
- Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática, en Cobo, R. (ed.) *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, 151-186.
- Beauvoir, S. (1969). *Le deuxième sexe* 2. Paris: Gallimard. (La 1.^a edición es de 1949).
- Beauvoir, S. (1970). *Le deuxième sexe* 1. Paris: Gallimard. (La 1.^a edición es de 1949).
- Beauvoir, S. (1971). *Pyrrhus et Cinéas*. Paris: Gallimard.
- Buxarrais, R. (2008). La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad de género en educación, en Aznar, P. y Canovas, P. *Educación, género y políticas de igualdad*. Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de València, 95-121.
- Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía, en Cobo, R. (ed.) *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, 19-52.
- Colom Bauzá, J. (2007). La educación en la construcción personal: Una perspectiva de género, en Arenas, M.G., Gómez, M.J. y Jurado, E. (coords.) *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga, 233-245.
- Escámez, J., García, R. y Pérez, C. (2009). Individuo y comunidad. Un problema no resuelto, en Ibáñez, J. *Educación, conocimiento y cultura*. Madrid: Dykinson, 79-97.
- Escámez, J; García, R.; Pérez, C.; Morales, S.; Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Valencia: Brief.
- Noddings, N.. (2002a). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002b). *Starting at home: Caring and social policy*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003a). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California Press.
- Noddings, N. (2003b). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 241-251.
- Noddings, N. (2006). Principles, feelings and reality. *Theory and Research in Education*, 4 (1), 9-21.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 227, 5-30.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Standford: Standford University Press.
- Pateman, C. (1989). *The disorder of women*. Cambridge: Polity Press.
- Solsona, N. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela, en García, M., Calvo, A. y Susinos, T. (eds.) *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea, 199-228.
- Subirats, M y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, M. (2001). Los géneros y la imagen del futuro profesional, en

- Tomé, A. y Rambla, X. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Universidad Autónoma de Barcelona: Síntesis, 57-82.
- Vázquez, V. (en prensa). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Valencia: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Xirau, J. (2008). *Amor y mundo*. Salamanca: Kadmos. (La 1.^a edición es de 1940).

PALABRAS CLAVE

Ética del cuidado, educación, feminismo.

KEY WORDS

Ethics of care, education, feminism.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Victoria Vázquez Verdera, doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Entre sus publicaciones destacan *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* (en prensa), *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción* (2008) y *Género y educación para la ciudadanía en clave internacional* (2009). Ha realizado dos estancias internacionales de varios meses en la Universidad Nacional Autónoma de México (D.F.) y en la Universidad de Cambridge (Reino Unido).

Dirección de la Autora: Victoria Vázquez Verdera
Despacho 208
Facultad de Filosofía
y Ciencias de la Educación.
Avda. Blasco Ibañez 30
46010 Valencia
E-mail: Toya.Vazquez@uv.es

Fecha de Recepción del artículo: 09. Septiembre. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 26. Octubre. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 26. Octubre. 2009