

La ética del cuidado en educación física

Víctor Pérez Samaniego
Universidad de Alcalá

Resumen

Desde la ética del cuidado (Gilligan, 1982), la reflexión ética se considera inseparablemente unida a los contextos de acción y de relación que se establecen entre personas y grupos concretos. Noddings (1986 y 1995) adapta estos postulados al ámbito educativo y Armour y Jones (1998) y Gregory (2000) los trasladan al ámbito de la educación física. La ética del cuidado resulta una noción especialmente útil en la educación física porque acerca el propósito moral a las acciones concretas y contextualizadas que se dan en procesos de enseñanza-aprendizaje concretos en los que interviene lo corporal.

1. La ética del cuidado

La denominación *ética del cuidado* fue acuñada por Gilligan (1982), una discípula de Kohlberg, autor de la conocida escala de desarrollo moral. Aplicando esta escala, Gilligan se percató de que, en general, las mujeres se quedaban en escalones más bajos de desarrollo, lo que achacó a que la cultura de los hombres y mujeres les hacía aspirar a ideales morales distintos. Las mujeres estaban más preocupadas por las relaciones concretas, mientras que los hombres lo estaban por los principios generales. Sobre esta diferencia fundamental empezó a elaborar la concepción ética basada en el estudio de las relaciones particulares y de proximidad que se dan entre las personas.

A diferencia de las aproximaciones basadas en la reflexión sobre principios éticos genéricos y universales, la ética del cuidado se centra en consideraciones sobre la calidad emocional de las acciones y la interacción puntual de las personas. El cuidado, la compasión y la conexión con los demás se plantean como los pilares básicos de la reflexión moral. La ética del cuidado no niega la utilidad de los principios éticos como *atajos* para comprender cómo actuar en situaciones concretas. Lo que se rechaza es que la reflexión en torno a los principios descontextualizados de la acción concreta sea el núcleo central de la ética. En cambio, se enfatiza la importancia de que persona que cuida y que es cuidada participen activamente en la definición de la relación de cuidado. Como afirma Noddings (1995:188), “no puedo retirarme a mi oficina e imaginar lógicamente qué debería hacer, qué principios debería invocar para justificar mis actos. Ni puedo confiar en un cálculo de utilidades. Ni puedo acudir a mis virtudes o al repertorio de virtudes heroicas más valoradas por la comunidad. Por su puesto puedo verme influenciada por cualquiera de estas consideraciones. No obstante, en última instancia, debo responder a la persona que es cuidada, que se dirige a mí de una forma especial y espera de mí algo concreto y, quizá, único”. Para comprender las relaciones puntuales, la ética del cuidado insiste en que la discusión ética se realice en interacción con los que se ven afectados por ella (Noddings, 1995:187).

“En vez de preocuparse de los principios que guían su acción, el que cuida se preocupa por la persona a la que cuida. ¿Qué necesita? ¿Sentir esa necesidad afecta negativamente a los otros que conviven en la red de cuidado? ¿Soy capaz de atender a esa necesidad? ¿Debo sacrificar demasiado de mí mismo para satisfacerla? ¿La necesidad expresada es realmente de interés para la persona a la que cuido? Si la persona a la que cuido es una extraña, debo preguntarme cómo respondería si perteneciera a mi círculo cercano.”

2. La ética del cuidado y la educación

Precisamente Noddings (1986 y 1995) ha sido quien más ha estudiado las implicaciones del cuidado en la educación y, más concretamente, en la formación del profesorado. Esta autora plantea que el ideal ético educativo está caracterizado por actuar para establecer, mantener o ampliar las relaciones de cuidado. Para las dos cuestiones clave que debe plantearse un educador serían: “¿qué efectos tendrá lo que enseñe sobre las personas a las que enseñe? ¿Qué efecto tendrá en la comunidad de cuidado que queremos construir?” (Noddings, 1986:499).

Ser un buen educador significa desarrollar la predisposición y las capacidades que permitan cuidar bien de los que te rodean y contribuir a la creación de una comunidad de cuidado a través del modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación, cuatro características resultan esenciales si se quiere dirigir la formación del profesorado hacia la producción de personas que aprendan a ser maestros en una comunidad de cuidado. El *modelado* supone demostrar cualidades deseables en nuestra propia docencia como formadores de formadores. El *diálogo* implica desarrollar capacidades y plantear situaciones que permitan comprender a los otros y argumentar acerca de sus ideas, no descalificando a las personas. Otro aspecto importante es proporcionar habilidades y desarrollar actitudes para *practicar* el cuidado. Finalmente, la *confirmación* sirve para percibir los ideales éticos en nuestro trabajo a través del diálogo y la cooperación. Esta autora señala que convertir los centros universitarios en comunidades de cuidado hace emerger conflictos similares, aunque de distinto cariz, que en las escuelas. Para afrontarlos, recuerda que no conviene olvidar los propósitos educativos de la escuela para las que se forman los estudiantes.

Este propósito moral enfatiza el compromiso de fidelidad que el profesorado debe mantener con el alumnado. La *fidelidad*, como plantea Noddings (1986), tiene un doble sentido de lealtad y de cierto grado de exactitud en la tarea. La lealtad, más que a la institución escolar o a los principios éticos abstractos y descontextualizados, se asocia a las relaciones particulares que mantenemos con un alumnado concreto en contextos de interacción específicos. El cuidado ético supone buscar la comprensión de los aspectos subjetivos y contextualizados de la interrelación personal. Esto no supone un rechazo frontal a la ética utilitaria ni a la búsqueda de un bien óptimo de desarrollo intelectual, físico o social. Pero sí se rechaza sacrificar la fidelidad que se le debe al alumnado en aras de aumentar su rendimiento académico o afinar los procesos de selección aduciendo que todo ello se hace por su propio bien.

3. La ética del cuidado en educación física

Llevar a la práctica la ética del cuidado supone dar salida, confiar y trasladar a las relaciones entre el profesorado y el alumnado las respuestas naturales de cuidado que se dan entre las personas que se quieren y se preocupan por quiénes les son cercanos, por ejemplo, entre madres e hijos o entre amigos. En estas situaciones, el cuidado surge por sí mismo. De ahí que la ética del cuidado entienda la relación profesorado-alumnado como un *tipo moral de amistad*. Gregory (2000) plantea seis virtudes que pueden servir para orientar la acción educativa hacia esa voluntad y capacidad de cuidado ético en la educación física.¹

A) *Relación social de proximidad*. Cuidar significa, sobre todo, ser consciente de la red de relaciones en las que estamos inmersos, rechazándose así la concepción de una ética atomista e individualista. Esto implica desarrollar un conjunto habitual de conductas que

¹ En inglés, estas virtudes se denominan *acquaintance, mindfulness, moral imagining, solidarity, tolerance* y *self-care*.

tengan en cuenta a los otros que existen a nuestro alrededor (nombrarlos, comunicarse con ellos, preocuparse de sus necesidades), así como ser consciente de posibles implicaciones (incluso las más sutiles) que nuestras acciones puedan tener en las personas con las que nos relacionamos.

- B) *Consideración*. La consideración supone tener en cuenta las diferentes maneras en que nuestra conducta afecta a los otros. Esta virtud se sitúa en una escala que iría desde la consideración más genérica por los demás, a la atención más específica que prestamos a los que conocemos bien y con los que interactuamos habitualmente. La consideración general supone contemplar a los otros en su universalidad como seres humanos, mientras que la consideración cercana supone atender a los otros en su particularidad. En ambos casos se trata de comprender y tener en cuenta las necesidades e intereses de los demás para actuar sintiendo con las otras personas. Se trataría de sufrir y disfrutar con personas que sufren y disfrutan por cosas distintas a las que nos hacen sufrir y disfrutar a nosotros. La consideración se plantea así como una *empatía radical* basada en una sensibilidad por los detalles particulares que provocan el dolor y la humillación de los otros, incluso con personas cuyas formas de sentir nos son poco familiares.
- C) *Solidaridad*. La solidaridad supone ayudar a los otros a alcanzar sus objetivos, sean estas necesidades vitales o sueños difíciles de alcanzar. Este compromiso por actuar en nombre de los otros es quizá una de las características más reconocibles de la ética del cuidado, ya que supone un proceso que incluye ser consciente de las necesidades de los demás y sentirlos como nuestras. La solidaridad supone, bien que nos adaptemos a las formas de vida de los otros, o bien que empaticemos suficientemente con ellas.
- D) *Imaginación moral*. En directa relación con lo anterior, la aspiración de la ética del cuidado no es que todos compartamos las múltiples formas de querer y de creer de las personas que nos rodean, sino que seamos capaces de imaginar cómo son. Se trata de un intento honesto por imaginar que lo que los otros consideran como bueno o malo lo es, al menos, para ellos. Imaginando las peculiares formas de entender el mundo podemos estudiar y entender sus causas y, en su caso, ganar la solidaridad de los otros para persuadirles mediante el diálogo de que nuestra forma de ver el mundo es buena para ellos.
- E) *Tolerancia*. La tolerancia supone aceptar que existen formas distintas de entender la realidad. Desde la ética del cuidado se entiende como una virtud casi negativa, ya que no se trata del tipo relación que queremos ejercer con las personas que nos son próximas. Sin embargo, resulta imprescindible reprimir acciones represivas ante personas con las que mantenemos discrepancias profundas, pero con las que convivimos en un sistema democrático. Se trataría por tanto de una predisposición a conceder a todas las personas un espacio de interacción no discriminatorio.
- F) *Autocuidado*. El cuidado, bien entendido, empieza por uno mismo. Esto supone que el cuidado de los otros no puede tener un excesivo coste personal, ni ir en contra de nuestros propios intereses. La ética del cuidado reconoce que los intereses y necesidades de las personas que se encuentran en una red de interacciones sociales deben resolverse de forma creativa, compaginando los conflictos y las tensiones que se dan entre las aspiraciones de compasión y autonomía, o la virtud y el poder. La importancia de articular nuestras propias necesidades, intereses y deseos, y aprender a negociarlos con los demás puede ayudarnos además a evitar caer en espirales inversas de cuidado, en las que la persona que debería cuidar sienta que deber ser ella la que sea cuidada. Armour y Jones (1998) señalan que estas espirales inversas pueden iniciarse por condiciones intolerables de enseñanza o por un alumnado problemático. Entonces la persona que cuida se convierte el foco principal de su cuidado. Estas situaciones problemáticas, que pueden redundar en una enorme frustración y e incluso el abandono profesional, requieren de un coraje que lleve a reevaluar las prioridades y volver a cuidar.

4 Consideraciones finales

La ética del cuidado resulta una noción especialmente útil en la educación física porque acerca el propósito moral a las acciones concretas y contextualizadas que se dan en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que interviene lo corporal. A este respecto, la ética del cuidado básicamente nos dice dos cosas.

Primero, que tenemos un compromiso profesional de cuidado con todo el alumnado, al que debemos fidelidad. El compromiso ético del docente no se establece con el currículo oficial, el sistema educativo, o con una serie de contenidos, metodologías o procedimientos de evaluación determinados, sino con las personas concretas. Nuestra docencia debe basarse -aunque no reducirse- en comprender y practicar el cuidado ético desde el modelado, el diálogo y la práctica. A partir de esta predisposición los docentes pueden llegar a confirmar o reafirmar aquellos modos de proceder que sean acordes con el cuidado ético. Un riesgo de esta predisposición resultaría un planteamiento individualista y competitivo del cuidado en el que *cada* docente intente demostrar que *su* consideración por el alumnado es *mejor* que la de los demás. De ahí la importancia de discutir, difundir y consolidar la red de cuidado entre colegas, padres y otros miembros que forman la comunidad educativa. La escuela se convertiría así en uno de los ejes vertebradores de la acción ética (Bolívar, 2002).

Segundo, la ética no se reduce a una cuestión de razonamientos abstractos, sino una cuestión de acciones concretas en ámbitos de relación cercanos. En estos contextos, el profesorado de educación física debería utilizar los recursos que tiene a su alcance con el fin de cuidar bien y para el bien. Esta obligación moral, que no debería supeditarse a nada, resulta incompatible con el etiquetado que tan habitualmente se produce en las clases de educación física en función de la capacidad motriz, el comportamiento o, peor, la apariencia del alumnado. En educación física, el cuidado ético exige entender que la corporeidad de cada alumno y alumna es digna de respeto en sí misma; que el profesorado debe hacer esfuerzos honestos por tratarla con consideración, por comprenderla desde su singularidad y por ofrecer oportunidades adecuadas para su disfrute y desarrollo.

Por supuesto, la ética del cuidado no dibuja un camino de rosas. Entraña conflictos de muy distinta índole, en gran medida indeterminados, que el profesorado debe estar preparado a afrontar. El cuidado ético no significa rechazar la disciplina, ni la autoridad intelectual y moral del profesorado. Tampoco debe confundirse con un ingenuo paidocentrismo basado en la natural bondad del alumnado, o una visión romántica que sobrevalore su capacidad de autodeterminación ya que el alumnado define sus problemas y necesidades en un contexto cultural que en gran medida los mediatiza. Mucho menos supone caer en una *tiranía del alumnado* pensando que, como si fueran clientes, siempre llevan la razón ya que también se equivocan y entre ellos existen además relaciones de poder. Interpretar la ética del cuidado desde esa óptica supondría hacer dejación de las funciones docentes. Para evitar caer en simplismos e ingenuidades, el respeto y el trato digno al alumnado, a sus cuerpos, a sus acciones, a sus identidades, debe ir acompañado de una deontología que dé sentido a la responsabilidad social del profesorado (Pérez Samaniego, 2003). Desde este presupuesto, el profesorado debe aprender a negociar los diferentes intereses que se conjugan en la clase y a evaluar sus intentos por potenciar una comunidad de cuidado.

Bibliografía

- Armour, K. y Jones, R (1998). *Physical education teacher's lives and careers* Falmer press, Londres.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*, Síntesis, Madrid
- Gilligan, C.J. (1982). *In a different voice: psychological theory of women development*, Harvard University Press, Massachusetts

- Gregory, M. (2000). "Care as a goal of democratic education?", *Journal of moral education*, 29(4), 445-461
- Noddings, N. (1986). "Fidelity in teaching, teacher education and research for teaching", *Harvard educational review*, 56(4), 496-510
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*, Westview press, Colorado
- Pérez Samaniego, V. (2003). "Deontología, profesión y formación del profesorado de educación física", *Actas del VII congreso nacional de la AIESAD*, Gijón