

# CONTEXTOS SOCIOCULTURALES DEL CUIDAR Y EJERCICIO ÉTICO REFLEXIVIDAD Y COMPROMISOS PEDAGÓGICOS PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE VIDA COMPARTIDA

**María Jesús Vitón de Antonio**  
Universidad Autónoma de Madrid

**Fructuoso de Castro de la Iglesia**  
Universidad Autónoma de Madrid

---

**Resumen:**

El presente artículo intenta reflexionar sobre el ámbito en el que se desarrolla la ética del cuidar y su despliegue en el quehacer colectivo cotidiano para desarrollar ese proceso exploratorio que es el vivir, cultivando relaciones que vayan construyendo nuestra biografía como una historia de compromisos decididos por hacer de ese vivir, un saber convivir. Para saber ir haciendo en los contextos comunitarios, históricos y culturales la profundización de un ejercicio de democratización de saberes y hacer, con su dialógica, un auténtico desarrollo glocal humano integral y sostenible, consciente de los descuidos que lo amenazan. Éstos no son otros que los que generan las lógicas mercantilistas instaladas y fomentadas en las actuales tendencias neoliberales, que distan de dar respuesta al derecho para toda la ciudadanía a la salud y la educación. Qué duda cabe que una concepción individualista, occidentalizada, centrada en la pura autodeterminación, hiere otro tipo de susceptibilidades culturales más comunitarias, siendo un marco inadecuado para incorporar la ética del cuidado en el amplio paraguas de los derechos humanos y de los compromisos democratizadores de su ciudadanía.

En este marco nos planteamos profundizar en el cuidado del ejercicio pedagógico ético- reflexivo para la mejora de la convivencia en el marco de las sociedades complejas.

**Palabras claves:**

Ética del cuidado. Tarea educativa. Reflexividad. Democratización.

---



---

**Abstract:**

The present article tries to reflect on the field in which the ethics of care develops and its deployment in the daily collective work. It tries to develop that exploratory process, which is living, cultivating relationships that build our biography as a history of commitments decided by making that living, knowing how to live together. To know how to do in the community, historical and cultural contexts the deepening of an exercise of democratization of knowledge and make, with its dialogic, an authentic integral and sustainable human glocal development, aware of the oversights that threaten it. These are none other than those that generate the mercantilist logics installed and encouraged in the current neo-liberal tendencies, which are far from responding to the right for all citizens to health and education. There is no doubt that an individualized, westernized conception, centered on pure self-determination, hurts another kind of more communitarian cultural susceptibilities, being an inappropriate framework to incorporate ethics, care in the broad umbrella of human rights and the democratizing commitments of Your citizenship. In this framework we propose to deepen the care of the ethical-reflexive pedagogical exercise for the improvement of coexistence within the framework of complex societies.

**Keywords:**

Ethics of care. Educative task. Reflexivity. Democratization.

---

# Conflictividades en el marco de las sociedades complejas

*Pensar éticamente es pensar en los demás. Si ese pensamiento queremos que sea una práctica, debe traducirse en medidas de justicia y actitudes de cuidado. Ambas cosas son imprescindibles. Lo único que hace la ética del cuidado es llamar la atención sobre el olvido del cuidado como prescripción ética básica (V. Camps, 1998).*

En la cultura occidental hemos reducido excesivamente el ámbito de atención y cuidado. No cabe duda de que el número de personas que conocemos durante nuestra vida es reducido y que el tipo de entrega y amor que podemos ofrecer a nuestros más íntimos no puede ser generalizado. Pero esto no impide que nos eduquemos en un sentimiento de unidad global en el que nos sintamos preocupados y responsables por lo que les ocurre a seres humanos que viven fuera de nuestra esfera privada y familiar.

Plantearnos esta problemática en el marco de las sociedades complejas (Keagan, 2002), y tratar de abordarla desde una intencionalidad educativa, tomando en cuenta el enfoque interactivo que nos propone Max Neef (1993) de las necesidades humanas, nos exige situar el compromiso pedagógico reflexivo para con los tratamientos a los que nos desafían los auténticos procesos de democratización, y que enmarcan el reto de un desarrollo ético para profundizar en los entornos conflictuados que habitamos y asumir un compromiso de cuidados a fin de corresponsabilizarnos con la mejora de la vida compartida, en la línea que recoge Fullan (2011), para trazar cambios esperanzadores en tiempos complejos. Tiempos que, como analiza Han (2018), están marcados por la hiperaceleración y la multiocupación productivista que destila activismos, rasgos que no dialogan fácilmente con los requerimientos del cuidado que exige la atención de la salud y la educación, conflictuándonos en los tratos y el tratamiento que contradicen su requerimiento básico, su mirada serena. Esta mirada obliga a interrogar no

sólo formas, sino también sentidos de la tarea del vivir como tarea de cuidados que transversalizan la cotidianidad de lo que necesitamos, atendiendo la vulnerabilidad que somos.

Pues si bien, estas conflictividades forman parte de nuestra vida personal, colectiva, social y política; su resolución exige no sólo entender comprensivamente la complejidad, en las claves que nos indica Morin (2002), sino atender con una postura reflexiva los tratos y tratamientos en los marcos relacionales donde acontecen nuestras prácticas. Y para hacerlo, tal vez, hemos de recuperar las sugerentes reflexiones que nos apunta Augé (1998) cuando refiere los no-lugares que proliferan en nuestra sociedad globalizada, y donde se da una ausencia de las relaciones afectivas, de las identidades y las pertenencias históricas. Es importante cuestionarnos sobre estos fenómenos que interrogan significativamente los tratamientos cuidados en el ámbitos de la salud y la educación para atender adecuadamente la complejidad del desarrollo humano. Pues, por otro lado, cuidarlos requiere tratar de potenciar lo diverso para que, atendido con equidad, se haga más real el desarrollo de una convivencia democratizadora inclusiva. En este horizonte la práctica educativa, como práctica saludable, precisa de un cuidado para hacer de ella una praxis transformadora. Esto es un tratamiento, consideramos, que sitúe al menos tres aspectos interrelacionados:

1. El cuido de una articulación dialógica de saberes, prácticas, conocimientos y experiencias, que permitiera profundizar miradas para reconocer otras visiones y formar críticamente para desarrollar una autonomía relacional (Noddings, 2015).
2. El cuidadoso acompañamiento pedagógico del proceso de aprendizaje, sostenido en el ejercicio ético reflexivo, desde el que promover recreaciones críticas con las que concretar transformaciones que potencian la responsabilidad compartida en la mejora de la vida colectiva.
3. El cuidado de una acción sostenida que garantice evaluar crítica y autocríticamente las conflictividades y generar, a partir de ellas, procesos de deliberación, disensos y consensos que comprometan a mejorar las condiciones y realizaciones con las que hacer posible un verdadero cuidado de los bienes comunes<sup>1</sup>, (UNESCO, 2015), y su disfrute equitativo para, en las interdependencias que nos constituyen, sostener la vida compartida.

1 - Es bien común la educación, el conocimiento, la salud, así como otros bienes naturales que nos sostienen: el agua, el aire y su cuidado compartido nos corresponsabiliza de un cuidado sostenible.

¿Qué papel puede jugar la ética en estos procesos para situarnos ante conflictividades relacionales que nos atraviesan las formas de vida? En una primera aproximación pensamos que la primera tarea es abordarlo previo, los puntos de partida. Naturalmente, el contenido de una ética no son los problemas que debe afrontar, sino los principios con que debe resolverlos. Sin embargo, hay una cuestión radical y previa cuando hablamos de principios éticos: ante una situación que se nos plantea, ¿por qué tenemos que ser éticos? No estamos obligados por naturaleza y no estamos obligados a serlo. Pero ante realidades de violencia que enmarcan nuestra cotidianidad, hemos de considerar que lejos de defender una normativa o moral contraída que la justifique, es fundamental defender una ética para argumentar una postura acorde con los compromisos de una democracia vital (Simón, 2002). Y con ella hacer un calado reflexivo, a fin de abordar las múltiples inequidades y, desde una perspectiva de género, analizar los cuidados que requieren los avances de una ciudadanía plena.

En este marco de complejidad entre desafíos educativos y retos reflexivos para el análisis de las conflictividades que nos habitan, la ética del cuidado ha de tener relación directa con una ética de ciudadanía. La ética del cuidado no es meramente una ética personal, sino que, por su inherente y radical intersubjetividad, podemos clasificarla como una ética cívica. Pertenecer a lo cívico el ámbito de la participación que, además de buscar la equidad para posibilitar la igualdad, ha de incorporarlo haciendo del cuidado un valor transformador de las relaciones y de las realidades. Se trata de hacer de la construcción de ciudadanía un referente del quehacer educativo sobre el que ha de volver la reflexión pedagógica para contribuir a mejorar procesos en los que el diálogo inclusivo va posibilitando la comprensividad de los cuidados que atraviesan la vida y que, en entornos de complejidad creciente, exigen fortalecer relaciones de reciprocidad y de aprendizaje en el cuidado mutuo, basado en un reconocimiento mutuo de compartir corresponsabilidades con las que hacer posible llegar a profundizar en la calidad de una convivencia democrática, en un contexto de inequidades que la atentan y en un escenario que descuidan un tratamiento a la diversidad desde la radicalidad de la humanidad que nos une.

Desde esta perspectiva actuar éticamente es una exigencia, no un movimiento para sentirse bien con uno mismo ni una estrategia inconsciente para disolver culpabilidades o aclarar la conciencia<sup>2</sup>. Se trata de una práctica situada, generadora de vínculo de confianza, comprensividad y compromiso con los otros, con el saber y la construcción de conocimiento, configurando comunidades para avanzar en la democratización de saberes, conocimientos y praxis emancipatorias. Se trata de incluir transformaciones, en la línea de la teoría de las emociones (Langle, 2019), y redimensionar las políticas desde otra mirada, atendiendo el cuidado del quehacer educativo y desarrollando procesos colectivos como los que nos refieren, por ejemplo, las organizaciones de mujeres indígenas ante el cambio climático<sup>3</sup>.

Desde estos procesos situados, no vale esgrimir argumentaciones que subrayen los beneficios económicos o estratégicos, porque el compromiso ético no es un puro cálculo, ni es un instrumento para un fin superior. Quien obra éticamente no lo hace por ganar dinero, ni por credibilidad, ni por prestigio, ni por obtener repercusión mediática, ni por ganarse una vida superior. La persona actúa éticamente porque siente que ha de hacerlo, porque experimenta la necesidad y la importancia de atender y cuidar al otro, responder a su requerimiento, a su expectativa o a su grito y se dispone a su apoyo. Tiene que ver con una apertura hacia los demás que fortalece la comunidad y causa bien a otras personas y a uno mismo, pero la raíz de la experiencia ética es un enigma que escapa a la razón instrumental y que no puede reducirse a la lógica mercantil (Torralba, 2016), pues precisa de situarse reflexivamente en la vulnerabilidad de la vida y su compleja sostenibilidad, sujeta al cuidado de múltiples factores en equilibrio.

2 -La moral como conjunto de normas vigentes en una comunidad, supone prescripciones que se transmiten en la familia y que regulan la vida colectiva; mientras que la ética es una experiencia interior que con cierta frecuencia trasciende la moral y cuestiona costumbres y hábitos colectivos. No coinciden, por tanto, la moral y la ética. En ocasiones, actuar éticamente significa transgredir la norma, hacer aquello que no está bien visto o incluso atender a aquello que la norma prohíbe.

3 -Planteamiento estratégico de acciones y actuaciones comprometidas por la ONAMIAP (Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú) para el cuidado del planeta y presentado en la Cumbre del Clima COP25 (diciembre 2019).

# Aspectos socioculturales en torno al concepto de cuidar.

## Tarea educativa democratizadora, reflexión pedagógica y ejercicio ético

El concepto de cultura nunca ha dejado de ser problemático. El término “cultura”, propone A. Pazos (Pazos 2015), más allá de algo representacional, debería sustituirse por una noción expresiva que la asimilara a lo que es una forma social de vida. Es decir, los seres humanos y la realidad forman parte indistinguible de un mismo mundo vital. El término agruparía representaciones, prácticas, estilos, afectos, sentimientos, estilos referidos a los valores que articulan ese mundo de vida. Lo que hacen las personas son expresiones de posiciones existenciales valorativamente marcadas.

Desde esta perspectiva cuidarnos y cuidar la vida da sentido al quehacer educativo y razón a su tarea democratizadora. Es así como podemos entender que el desarrollo de las competencias sociales y cívicas signifique llenar de contenido el ejercicio reflexivo para con los cuidados compartidos en el proyecto común de construir una ciudadanía crítica y recreativa (Vitón 2019), que toma conciencia de su agencia transformadora para implicarse en la resolución de conflictividades de manera propositiva y proactiva.

Hace suyo un paradigma del desafío, (Rubio y Puig, 2015), para desarrollar una resiliencia con la que potenciar indagaciones dialógicas y planteamientos de cuidados compartidos emancipatorios (Lagarde, 2001) donde dar sentido al desarrollo de un buen vivir en una sonoridad situada.

La ética del cuidado se ciñe, por tanto, a las circunstancias concretas del caso, a las emociones suscitadas por la situación y a las relaciones personales existentes y el bienestar de cada sujeto implicado. Este concepto, además de ser una tarea profesional o una actividad, es una actitud y un compromiso.

Si bien es cierto que desde la perspectiva del cuidar son las emociones y no la razón las que nos hacen pensar en las necesidades de los demás, también lo es el que la respuesta ética no es simplemente emocional, ya que el cuidado tiene una función cognitiva que hay que tener en cuenta, ya que nos permitirá conocer y entender las necesidades para poder respetarlas. Pero, al mismo tiempo, nos sitúa en el ejercicio de responsabilizarnos frente a la vulnerabilidad, considerando lo que la neurociencia nos recuerda en relación a la estructura de plasticidad de la mente y el potencial desarrollo resiliente humano.

En este sentido, quizás, lo primordial puede ser hacernos reflexivos con nuestra experiencia vital, (de las correspondencias con las situaciones, circunstancias, hechos vividos), en estas tramas conversacionales que plantean Maturana (2009) y Varela, a fin de dialogar la tarea pedagógica con el referente reflexivo ético de los Derechos humanos. Para que, siendo este un dinamizador de la acción del quehacer educativo, se propicien procesos de aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1998) a partir de la realidad de los conflictos situados, y haciendo del potencial resiliente un desarrollo dialógico de apoyos pedagógicos comprometidos con las realidades de vulnerabilidad y la finalidad emancipatoria educativa (Vitón y Muñoz, 2018)

Porque es, desde ellos, donde adquiere todo su sentido fortalecer la corresponsabilidad y, de forma colectiva colaborativa, repensar de manera conjunta mediaciones pertinentes con los entornos educativos que nos retan para el avance democratizador, a fin de incidir en las relaciones, los conocimientos y los procedimientos que posibiliten el cuidado de un empoderamiento del desarrollo humano integral y sostenible en un marco de derechos.

En cualquier caso, y por esta razón, la ética del cuidado

no puede contraponer la diversidad cultural a los derechos humanos<sup>4</sup>, como si éstos fueran principios atemporales e inmutables, ignorando su dimensión de historicidad. Al contrario, tendrá que fomentar una cultura de los derechos humanos que revise distintas formas culturales, que respete la humanidad que está en la base de la dignidad de cada persona y que se expresa en una cultura concreta.

Este cuidado relacional que conlleva la vida social y el desarrollo de calidad democratizadora de una colectividad, exige fortalecer vínculos saludables que nos garanticen, junto a la responsabilidad para con los compromisos compartidos y realizaciones acordadas, el establecimiento de relaciones sinérgicas con las que cuidar la democratización de la vida, profundizando en el sentido de lo educativo y concretando praxis en las que ir desarrollando:

- a) Adquisición de hábitos reflexivos y autocríticos que dan sentido a una transformación que pasa por resolver realidades problemáticas, potenciando resiliencias (Ruiz y Puig2015) y desarrollando una cultura de los cuidados compartidos y vividos recíprocamente.
- b) Actuaciones en las que se integran miradas cuidadas para, en la escucha atenta a diferentes lenguajes, desarrollar un tacto pedagógico (Vitón, 2012) a fin de tratar el fortalecimiento de capacidades críticas, para potenciando el conjunto de habilidades para la vida (Herdenson, 2005) significar una participación colectiva de resiliencias en desarrollo.

Se trata, por tanto, de ir potenciando la organización de sistemas vitales que, apoyados en un cuidadoso acompañamiento pedagógico, sitúen realizaciones compartidas recreadoras de comunidad de saberes y prácticas (Vitón, 2013) con las que favorecer:

1. construirnos como sujetos que, desde una flexibilidad crítica, se potencian en sus niveles humanizadores (Riviere, 2003) como parte de colectivos corresponsables, y que dan tratamiento a las interacciones conflictuadas con un ejercicio ético de cuidados.
2. fortalecer los procesos de empoderamiento que contribuyen a desarrollar la capacidad participativa, a fin de lograr la democratización del conocimiento metacognitivo entre todas las

personas y con todas las dimensiones que nos constituyen.

3. contribuir en la resolución pacífica de los conflictos, facilitando la revitalización de los entornos de aprendizaje como espacios para la adquisición competencial que afronta la complejidad en el diálogo de saberes, integrándolos (Delors, 1996) y recreando situaciones desde una capacidad crítica reflexiva y recreativa (Vitón 2019)
4. potenciar las oportunidades de mejorar las praxis educativas tomando como eje la recreación del proyecto de convivencia como proyecto vital saludable integral. Viendo esta proyección como enraizamiento de proceso endógeno, integral y sostenible, en una trama conversacional que dialoga los conflictos, construye consensos y sitúa acuerdos con pertinencia, velando corresponsablemente con su cumplimiento en un marco socio-histórico de avances democratizadores paritarios, inclusivos y equitativos para la vida todas las personas y pueblos, en la línea que nos propone Valcárcel (2002).

4 -Pues, como reflexiona Valcárcel (2002), nos plantea una tabla de mínimos, a partir de la cual, lejos de verlos nos permiten un punto de partida para situar la ética en un mundo globalizado.



# La ética del cuidado.

## Desarrollo colectivo y fortalecimiento de la cultura colaborativa

El concepto de ética del cuidado (o de la responsabilidad) fue acuñado por primera vez por Carol Gilligan en 1982 para distinguirlo de la ética de la justicia. Gilligan desafía la concepción tradicional de la teoría del desarrollo moral a luz de las voces y experiencias de las mujeres que habían sido excluidas en la capacidad moral. Gilligan define una nueva era moral que describe a las mujeres como iguales y en donde la perspectiva del cuidado no está biológicamente determinada ni es exclusiva de las mujeres. La distinción entre ética de la justicia y los derechos, y la ética de la justicia y de la responsabilidad sirvió de recurso a Gilligan para explicar de otro modo el desarrollo moral de las mujeres y las habilidades cognitivas que muestran. La generalización del cuidado no responde a un reflejo de las características psicológicas innatas, sino a la división sexual del trabajo según la cual a las mujeres se les ha atribuido históricamente el rol del cuidado. Según Gilligan, el juicio moral de las mujeres es más contextual, está más inmerso en el detalle de las relaciones y, además, muestra una mayor propensión a adoptar el punto de vista del otro particular. La ética del cuidado enfatiza las responsabilidades que se dan a partir de las relaciones, los vínculos interpersonales que se producen entre los seres humanos y la importancia en la atención a las necesidades concretas (Gilligan, 1982). En la ética del cuidado se enfatiza el rol de las emociones en la vida moral, el enfoque sensitivo frente al contexto, el mundo de las relaciones consigo mismo y con el entorno (Gilligan, 1982). Se analiza que, aunque

se haya asignado principalmente a las mujeres y personas en situaciones de subordinación, este papel no depende de un rol de género, o clase, ya que se trata de una *competencia ética* que debe ser aprendida desde la infancia y en todas las condiciones de convivencia (Nodding, 2002). Consideramos necesario profundizar en ella en las claves de calidad democratizadora, tomando con ello un horizonte lleno de posibilidades al cuidado de los aspectos de inclusiones y equidad.

La ética de la justicia agudiza la importancia del razonamiento abstracto imparcial y universal, pero descuida la vulnerabilidad de los sujetos reales, las circunstancias concretas y las necesidades específicas de las personas en sus situaciones reales. Así, la aplicación de la ética del cuidado a la esfera pública nos aporta la visión de un sujeto concreto no-generalizado y una perspectiva de análisis centrada no sólo en la prevención de cualquier agresión, sino también en la satisfacción de las necesidades.

Tendremos que considerar, no obstante, que debería de existir un complemento entre las éticas del cuidado y de la justicia, puesto que el cuidado mejora y amplía la forma de aplicar la justicia. El cuidado implica dar y recibir, es una capacidad de todos, debe ser realizado en condiciones de igualdad, integrar las alternativas formales y contextuales, las racionales y las emocionales y enriquece las relaciones. La ética del cuidado nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros (Comins, 2009). En este sentido, la ética del cuidado se integra dentro del marco de la fundamentación de los derechos humanos y conlleva la exigencia de la equidad para posibilitar en el tratamiento a la diversidad cuidando las diferencias y construyendo la igualdad compleja. Es por tanto el trato cuidado a las múltiples relaciones, que nos teje como humanidad diversa, lo que está en juego.

En este marco, cuidar lo relacional que nos constituye ha de ser un ejercicio continuo coevaluativo crítico y autocrítico, con el que fortalecernos en el compromiso compartido de avanzar en el horizonte de una calidad de vida con equidad. De una vida cuidada en los tratamientos corresponsables a fin de mejorar las articulaciones entre el bienestar personal y colectivo. Se trata de integrar e integrarnos en una atención a la igualdad compleja, entendiendo el valor de la diversidad y contribuyendo a enriquecer, desde la diferencia, las políticas de equidad étnica y genérica (Vitón, 2018). Pues como ya indicábamos anteriormente por su propia naturaleza, la ética del cuidado ha de tener relación directa con una ética de ciudadanía, dado que no se trata de una ética personal,

sino que por su inherente y radical intersubjetividad podemos clasificarla como una ética cívica, que se concreta en el cotidiano vivir con los otros. A lo cívico pertenece el ámbito de la participación que, además de buscar la justicia y fomentar la perspectiva de igualdad y equilibrio, necesita de una motivación. Entendemos que pocos factores son tan potentes de motivación como el cuidado de otras personas y del entorno de vida. El cuidado como valor puede transformar los conceptos éticos sobre los que se practica y se ejerce la implicación y la ciudadanía, con su poder de agencia para replantearse el cuidado de la vida con criterios de respeto profundo y corresponsabilidad en hacerla sostenible, potenciando relaciones horizontales (Santos Gómez, 2008) en el encuentro que configura la relación e interactividad educativa, tratando de promover emancipación, recordando siempre la implicación mutua entre poder y saber que nos señala Foucault (1992) a fin de tener una actividad crítica.

En este sentido, la ética del cuidado, en el ámbito de la ciudadanía, nos puede ayudar a superar uno de los vicios más extendidos en nuestras sociedades democráticas: la pasividad. Como nos advierte Adela Cortina (1994) «el estado paternalista ha generado un ciudadano dependiente, “criticón” –que no “crítico”– pasivo, apático y mediocre; alejado de todo pensamiento de libre iniciativa, responsabilidad o empresa creadora”.

Al mismo tiempo somos seres marcados por los límites. La persona se siente vulnerable, siente miedo, incertidumbre, sufrimiento. Puede que no sea mala idea incorporar esta sensibilidad del cuidado y este compromiso en la definición de ser ciudadano, de vivir en comunidad y de ejercer la responsabilidad ética. Idea que nos hace recuperar lo válido de una educación crítica que desarrolla una democrática ciudadanía activa que hace suya los retos de un cuidado compartido, desarrollando su capacidad de agencia, transformando los conflictos en oportunidades de mejora, transformando las relaciones y haciendo de la resolución pacífica de los conflictos una escuela de buenos tratos, en la línea de lo que nos propone Caro y Fernández- Llebarez (2010). Se trata de asumir, ante las múltiples violencias, un decidido compromiso de cuidados para que, reflexionados éticamente y llevados a cabo críticamente, debamos dar alcance a un aprendizaje relacional democratizador con el que dar avance al desarrollo de la vida sostenible e inclusiva. Y de forma creativa dar respuestas a los múltiples descuidos generadores de malos tratos.

## Conclusiones

Considerando los espacios donde convergen las expresiones de las constantes, crecientes y diferentes tipos de violencias, se necesita vincular, en estas realidades contextuales, un cuidado acompañamiento pedagógico con el que fortalecer los procesos educativos, generadores de recreaciones situadas para potenciar una salutogénesis dinamizadora de un buen vivir, como buen convivir, incidiendo en un esquema de praxis intercultural con el que dar sentido a un trabajo colaborativo (Vitón, M.J. y Muñoz, P., 2018), desde donde situar el desarrollo cuidadoso de los fortalecimientos a los procesos emancipatorios.

De acuerdo a este quehacer, situamos el conflicto como lugar educativo y espacio transformador para afrontar el desafío del ejercicio de acompañamiento pedagógico como ejercicio ético-reflexivo, a fin de contribuir, desde el tratamiento de los conflictos, al desarrollo de una ciudadanía crítica cuidadosa con las crecientes tendencias de inequidad y exclusión que atentan la sana convivencia democratizadora. Aunque en la cultura occidental hemos reducido excesivamente el ámbito de atención y cuidado al ámbito privado y la esfera familiar, esto no impide que nos eduquemos en un sentimiento de unidad global en el que nos sintamos preocupados y responsables por lo que les ocurre a seres humanos que viven fuera de nuestra esfera familiar.

Sugerimos que el cuidado y la ética sean dos formas privilegiadas de aprendizaje y que ninguna atención puede escaparse de su gestión, de la medición de sus resultados y de la valoración de su impacto. Avanzamos hacia nuevas formas de comprensión y hacia nuevos paradigmas. Más allá de la moral de cada cual, en el siglo XXI tenemos que pensar, como nos recuerda Victoria Camps, en una ética sin atributos; es decir, una ética que valga para todos, independientemente de las diferencias culturales e ideológicas que separan a las personas y a los pueblos y aportando las respuestas más razonables, que son aquellas para las que tenemos razones, o al menos razones suficientes que muchas veces no pueden ser más que razones compartidas. Por eso se basa obligatoriamente en el diálogo, que es la pieza del reconocimiento mutuo y la base para generar relaciones de reciprocidad, con las que potenciar las acciones de corresponsabilidad para asumir los cuidados que atraviesan la vida y resistir a las violencias que la atentan.



## Bibliografía

- Augé, M. (1998). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, V. (1998). *La Ética del Cuidado. Siglo de las Mujeres*. Madrid: Ediciones Madrid.
- Caro, M.A., Fernández-Llebrez, F. (2010). *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la Razón Cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Comins, I. (2009). *La Filosofía del Cuidar. Una propuesta educativa para la Paz*. Barcelona: Icaria, Antrazyt.
- Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2011). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (coord. Hargreaves, A.). Madrid: Amorrortu.
- Gilligan, C. (1982). In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Han, B. (2018). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Henderson, N., Milstein, M.M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Keagan, R. (2004). Las competencias que funcionan como epistemologías: como queremos que los adultos sepan. En *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (Eds. Simone Rychen, D., Hersch Salganik, L.). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Langle de Paz, T. (2019). *La urgencia de vivir. Teoría feminista de las emociones*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Maturana, H. (2009). *La realidad ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Max-Neef, M. (1995). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago de Chile: CEPALUR.
- Morín, E. (2002). *Los siete saberes de la Educación el futuro*. Barcelona: Paidós.
- Noddings, N. Caring (1984). *A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teacher College Press. Nueva York :Columbia University
- Noddings, N. (2015). Autonomía relacional. En *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 9- 21). Barcelona: Octaedro.
- ONAMIAP (2019). *Mujeres indígenas peruanas frente a la crisis climática*. Lima: ONAMIAP.
- Pazos, Á. (2015). *Conceptos clave de antropología médica en Terapia Ocupacional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rivière, A. (2003). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En *Obras escogidas, vol II. Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203- 242). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rubio, J.L., Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Santos Gómez, M. (2008). *La educación como búsqueda*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Simón, E. (2002). *Democracia vital*. Madrid: Narcea
- Torralba, F. (2016). *La revolución ética*. Madrid: PPC.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial*. París: Ediciones UNESCO.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global*. Madrid: Temas de hoy.
- Varela, F. (2006). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Gedisa.
- Vitón, M.J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (Eds. Alfaro, M., Arias, S., Gamba, A.). Madrid: Catarata.
- Vitón, M.J., Muñoz, P. (2018). La educación reflexiva desde la praxis intercultural en el trabajo colaborativo, una esperanza emancipatoria. En *Comunidad, desarrollo y escenarios educativos emancipatorios. Reflexionando la alteridad sociocultural* (Coord. Muñoz, P., y Vitón, M.J.). Murcia: Compobell ediciones.
- Vitón, M.J. (2018). Propuesta pedagógica de género y perspectiva intercultural para el avance de procesos coeducativos democratizadores y paritarios. Los casos de Bolivia y Guatemala. En *Serie Género y Desarrollo 1: Experiencias de empoderamiento como estrategia de desarrollo para la igualdad* (Eds. Pajarín, M., Pérez, A., Leyra, B.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vitón, M.J. (2013). *Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Madrid: Editorial Popular.
- Vitón, M.J. (2013). Interés Público, política educativa y sociedad democrática. *Contexto & educação*, 28(89), 41-62.
- Vitón, M.J. (2012). *Reflexión Pedagógica: crisis y razón de la práctica docente como ejercicio crítico*. Saber & Educar, 17, 10-20.