



Reseña bibliográfica:

Comins Mingol, I. (2009), *Filosofía del Cuidar, una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria.

**Fernando Tula
Molina**

Universidad Nacional de
Quilmes (UNQ) – Consejo
Nacional de
Investigaciones
Científicas y
Tecnológicas (CONICET)
– Agencia Nacional de
Promoción Científica y
Tecnológica (ANPCyT)

ftulamolina@gmail.com

La hipótesis inicial de este libro es sobre la naturaleza humana: "Los seres humanos somos competentes, no sólo para matarnos (como muestran a diario los informativos), sino también para ayudarnos, solidarizarnos, cuidar del otro y hacer las paces" (Mingol, 2009, p. 15). La *filosofía del cuidado* es parte de un intento de sacar la filosofía a la calle, al mundo distanciado del reconocimiento de los seres humanos como seres humanos (p. 18); entendida como un aporte a la *cultura de la paz*, su objetivo consiste en superar la *esquizofrenia cognitiva*, es decir, la "escisión entre lo que deseamos (paz) y aquello que investigamos, vemos y contamos (violencia)" (p. 20).

El contenido primordial de esta indagación, entonces, es la *paz* entendida no desde su lado negativo, como "ausencia de guerra, sino a partir de su lado positivo, como los contenidos culturales, valores y prácticas del cuidar". Dado que la paz es un concepto ambiguo, y de construcción cotidiana, la propuesta de Comins Mingol es de naturaleza *co-educativa*; es decir, contraria al adoctrinamiento y basada "en el aprendizaje de unos con otros". Se trata de una educación centrada más en habilidades que en conceptos, con el objetivo de desarrollar capacidades afectivas que permitan "el razonamiento moral, el compromiso y la participación social" (p. 25). El entender el "cuidado" como una *competencia*, permite verlo tanto como "educación para la paz" (p. 26), como una "educación en hábitos que nos ayudan a vivir juntos". Con este fin, Comins Mingol aprovecha las reivindicaciones del feminismo para abogar por la introducción en el currículum de valores vinculados al *cuidado* y una mirada que otorgue importancia "al reconocimiento y expresión de las emociones" (p. 24). En cualquier caso, debe tenerse en cuenta -y éste es uno de sus puntos centrales-, que es necesario avanzar hacia un proceso de *des-generización* de

Recibido: Sept. 2013.

Aprobado para
publicación: Dic. 2013.

las tareas de cuidado; es decir, el *cuidado* entre unos y otros es una responsabilidad que no tiene género.

El libro se estructura en dos partes, una primera *cultural*, donde muestra los aportes de la ética del cuidado hacia una cultura para la paz, y otra *educativa*, donde propone al cuidado como eje central de una educación para la paz. Veámoslas en ese orden:

I. Si bien la *ética del cuidado* surge de una crítica cultural sobre la violencia asociada al género, su acento está puesto en los aspectos propositivos en las siguientes tres dimensiones: (i) Para la transformación pacífica de conflictos, al constituir un "nuevo modo de plantear y resolver conflictos", (ii) Como vector de desarrollo y bienestar y (iii) En relación al tiempo. Para Comins Mingol es tan importante señalar que *todos* nos beneficiamos al aumentar el tiempo de cuidado (los valores de cuidado *no son sólo femeninos*), como defender que haya "equidad entre el hombre y la mujer" con relación al tiempo dedicado a las tareas de atención y cuidado (27).

La *ética del cuidado* es presentada en el contexto de la crítica de Carol Gillian (1982) a los seis estadios de desarrollo moral propuestos por Lawrence Kohlberg (1927-1987). Gillian da cuenta del sesgo masculino del modelo de Kohlberg y propone, fruto de su investigación, una visión a partir de la revalorización del comportamiento de las niñas en los juegos infantiles; a diferencia de los niños, "juegan por turnos", "el que uno gane no implica que el otro pierda" y, en caso de disputa, "se pone fin al juego" (p. 36). A ello le suma las observaciones de J. Piaget (1896-1980) respecto a que las niñas tienen "mayor tolerancia, mayor innovación y mayor disposición a hacer excepciones a la regla" (p. 37). Si bien la ética del cuidado es "una de las diferentes éticas feministas" (p. 38), se busca ofrecer una "lectura diferente, no una lectura de mujer" (p. 42), por entender que "la clave para la cultura de la paz no es dar la vida, sino cuidarla".

Un esfuerzo importante del libro consiste en mostrar que la *ética del cuidado* no debe rivalizar con la *ética de la justicia*, sino enriquecerla (p. 53); y ello en al menos dos puntos: (i) El juicio moral de las mujeres es más contextual y (ii) Las mujeres tienen una propensión mayor a adoptar "el punto de vista del otro particular" (p. 50). Mientras la *ética de la justicia* "nos recuerda la obligación de no actuar injustamente con los demás, la del cuidado nos recuerda no girar la cabeza ante las necesidades de los demás"; pasamos de enfrentar la pregunta "¿Qué es justo?" a "¿Cómo responder?" (p. 52). Desde el punto de vista del cuidado, "pensar éticamente es pensar en los demás" (p. 52) aunque, para que esto constituya una *práctica*, es necesario que ello se traduzca en "medidas de justicia y actitudes de cuidado" (p. 52).

Para este fin es necesario revisar la relación entre *emociones* y *razones* y dejar de verlas como opuestas. El problema con las teorías de Rawls, Apel, Habermas o Kohlberg es que, en su

reacción contra el emotivismo y el relativismo, "refundaron la moral en procedimientos" y con ello la asepsia emocional condujo "a teorías vacías e inertes" (p. 56). Por el contrario, debe considerarse que "las emociones están interconectadas con las razones" y que "el razonamiento tiene un componente afectivo". Al hablar de *interconexión* lo que se desafía es que la justicia sea vista "como la primera virtud de las instituciones sociales". Por otra parte, si bien "las emociones no son peor guía que los principios abstractos", el cuidado es "un valor que depende siempre de otros" (p. 63); efectivamente, en sí mismo no siempre tiene contenido moral y "hay que cuidar bien, de lo que es justo y correcto cuidar", por lo que "hace falta principios para que el cuidado sea bueno" (p. 60).

La *ética del cuidado* busca superar "el abismo entre las grandes declaraciones sobre los derechos humanos y su práctica, ya que consiste en una aplicación efectiva" (p. 67). En este sentido, su punto central "no es el *juicio moral*" (p. 60); si la *ética del discurso* "complementó la ética kantiana con una perspectiva intersubjetiva basada en el diálogo", la *ética del cuidado* "abunda sobre esa intersubjetividad de la moral" (p. 69). Paradójicamente, "si buscamos autonomía, lo tenemos que hacer de modo heterónomo"; es decir, *a través del otro*, "no renunciamos a nuestra autonomía, la *heteronomizamos* (Barcena y Mèlich, 2000)" (p. 69).

Veamos la presentación de los aportes:

1. En cuanto a la *resolución pacífica de conflictos*, el aporte sería doble: a) por prestar *atención a la multiplicidad*, "dedicando tiempo y energía a considerarlo todo" (p. 77) y b) por la *ausencia de perdedores*, al tener primacía "la satisfacción de necesidades, antes que el castigo de la agresividad" (p. 81). Justamente, la *ética del cuidado* está ligada a estrategias de *no violencia* y al reto de "reconstruir el valor del amor y cultivarlo" (p. 83). Toda filosofía y religión importante "alienta a correr el riesgo de amar y ser amados" (p. 83) (Mayor Zaragoza, 1994). Como *combatientes sin poder* "las madres recurren a estrategias de no violencia: ruego, persuasión, apaciguamiento" (p. 85). La *no violencia* queda definida, entonces como "la capacidad de transformación en lo cercano, modificación de actitudes cotidianas con perseverancia" (p. 83).
2. En relación al *desarrollo humano*, el cuidado establece "relaciones de empoderamiento mutuo" (p. 89) donde, por un lado, el propio cuidado "suministra la necesidad de apoyo emocional que todos tenemos" (p. 88) y, por otro, "el sentimiento de utilidad e interconexión aumenta la autoestima personal y la felicidad... la recompensa es el acto mismo: aquí el más dispendioso es el más rico" (p. 92).

3. Con relación al *factor tiempo*: "el cuidado y el amor no pueden tener prisa" (p. 145). La ambición, la competitividad y el éxito profesional a toda costa suponen una "violencia cultural sobre la necesidad de dedicar tiempo al cuidado" (p. 156-157). Reformulando la noción griega de "virtud" (*areté*), señala que toda virtud "debe ser continuada en el tiempo", implica la "continuidad y coherencia temporal de la acción" (p. 156).

En los inicios del siglo XXI, donde se ha perdido el optimismo y donde queda una sensación de culpa "por no haber escuchado a los afectados por el desarrollo" (p. 139), hay que replantear en su conjunto las *políticas de desarrollo* como manera de enfrentar la paradoja de que son "las culturas desarrolladas las que han desmantelado las tareas de atención y cuidado" (p. 139). Es por ello que existe un "pensamiento crítico sobre desarrollo", entre los que cita el *antidesarrollismo del sur* (Shiva, 1991) y a los *objetores del crecimiento* (I. Illich, M. Polanyi) (p. 139). Comins Mingol hace una referencia, a mi juicio sumamente certera, a "la tendencia creciente del movimiento *Slow* y de las propuestas de *downshifting* y *voluntary simplicity*"; es decir, al conjunto de movimientos que avanzan en el sentido de la "disminución del tiempo de consumo y de trabajo" (p. 160). Ante la necesidad de "parar el ritmo de producción y consumo" (p. 160). Comins Mingol revaloriza "el valor de la austeridad", y alerta sobre la necesidad de que, para relaciones de cuidado "sean satisfactorias, auténticas y enriquecedoras para las dos partes, es necesario recuperar espacios de tiempo" (p. 160).

El *factor tiempo* es uno de los puntos más desarrollados, y a mi juicio el más interesante: "el uso del tiempo constituye un factor clave para una cultura para la paz". Es necesario avanzar "hacia un tiempo menos agobiante y más colectivo", como así también hacia una nueva educación que permita "pasar de una sociedad que valora lo fácil, rápido y visible a otra que priorice la dedicación, la paciencia y el tiempo invertido" (p. 170). Esto implica un cambio cultural, un *cambio de prioridades*. Comins Mingol cita el abordaje de Kenneth Boulding (1993) sobre "las tres caras del poder con relación al tiempo: destructivo, productivo e integrador"; lo que hace notar es que "los dos últimos requieren tiempos lentos" (p. 169). Y, aún más fundamental, es el *tiempo distendido* el que se requiere para la reflexión y capacidad de diálogo necesarias para la *actitud moral*.

Por este motivo también es necesario considerar como, "tanto el sistema educativo como los medios de comunicación promueven un registro inconexo de datos sin reflexión" (p. 167); es decir, se dirigen en sentido contrario al *tiempo moral*. Además, mientras la concentración y la creatividad requieren "la desaceleración de la mente" (a la que Milan Kundera se refería como *la sabiduría de la lentitud*), "nuestras agendas están repletas de actividades que no nos acercan a las auténticas necesidades y nos alienan en un diminuto e inmenso universo ególatra" (p. 168). Esta *velocidad* que se ha apoderado de nuestras vidas es

teorizada a partir de Erich Fromm (1900-1980): en parte, al responsabilizar al "sistema industrial que alienta la rapidez en lugar de la paciencia como valor necesario para el desarrollo humano" y, por otra parte, al poner en evidencia la paradoja de que "el hombre moderno piensa que pierde algo -tiempo- cuando no actúa con rapidez; pero luego no sabe qué hacer con el tiempo que gana" (p. 163). Por todo ello, "el uso del tiempo no es sólo un asunto individual, sino colectivo y público" (p. 172). En la actualidad, el tiempo está "monopolizado por los medios audiovisuales" propios del *turbocapitalismo*, "en un viaje de ida hacia la extenuación del planeta y las personas (Honoré, 2005)" (p. 171). Para revertir esta tendencia necesitamos "recuperar el tiempo comunitario" (p. 170) y una nueva educación "en la línea del *contraconsumo*" y, para este fin, "ayudar a la infancia a que se divierta de otra manera" (p. 171).

II. Será la segunda parte del libro la encargada de llevar adelante una nueva propuesta educativa *hacia la paz*, basada en la *ética del cuidado*. Según Comins Mingol son tres los aspectos en los que la *ética del cuidado* resulta valiosa en términos educativos:

1. El valor de lo *multifactorial*: siguiendo a Edgar Morin (2000) se defiende "el pensamiento complejo en lugar del artificio racionalista" (p. 181). Esto supone la *valoración de la diversidad*, es decir, la "promoción y admiración por las diversas culturas" (p. 182).
2. El valor de la *empatía*: la empatía constituye un "requisito para toda respuesta moral". Es necesario favorecer el desarrollo de una conciencia transpersonal que facilite los comportamientos altruistas: "aprender a interesarse por los demás exige libros y maestros adecuados" (p. 185).
3. La *ética cívica*: mientras la *ética de la justicia* "aliena moralmente al individuo al separarlo de su fuente de moralidad; es decir, de su interconexión con los otros (Baier, 1995)" (p. 190). Por el contrario, la *ética del cuidado*, en términos de Gillian, parte de una "concepción relacional del sujeto", opuesta a la concepción "separada y autónoma del sujeto moderno" (p. 100). La implicación en la comunidad es vista como necesaria para el correcto desarrollo moral" (p. 191), por lo que el abordaje a partir del cuidado se convierte en un "agente motivador de la participación" (p. 189).

En conjunto estos tres puntos permiten concluir que las actividades de atención y cuidado son "vertebrales para vivir juntos" (p. 199). Si se integrase la "educación en la cultura de atención con responsabilidad, y más tiempo libre, se favorecería debates públicos y democracia más participativa" (p. 198). En esta línea, el cuidado se vuelve "parte del capital ético compartido por el que la humanidad adquiere grados de humanidad" (p. 199), y la *convivencia*

se torna la preocupación principal. El *nuevo currículum*, teniendo en cuenta la relación entre razones y emociones, no debería tener como fundamento "sólo la emotividad o el cientificismo, sino una *emoción razonada* o una *razón emocionada*"; la principal capacidad a desarrollar sería "el propio proyecto vital y la capacidad para la convivencia (Olivera, 1998)". Se trata entonces de una *educación emocional* que fomente los valores de "respeto al otro, trabajo y esfuerzo, justicia, cuidado por los otros, por la naturaleza, y propia autoestima" (p. 205).

El último de los puntos que Comins Mingol desea destacar es que no se trata de un proyecto *educativo* sino *co-educativo* donde "se aprende entre todos". En su opinión, esta línea metodológica supone tres etapas: (i) Estimulación al conocimiento sobre las diferencias de género, (ii) Eliminación de las jerarquías que puedan existir, (iii) Transformación de las diferencias de género en "muestreo de modelos comportamentales" disponibles para cualquiera (Busquets).

Al finalizar la lectura resulta evidente que el trabajo surge de una reivindicación de género: igualdad en el tiempo tanto en lo *cualitativo* (horas dedicadas al cuidado y a la producción) como *cuantitativo* (remuneración). Explícitamente, Comins Mingol establece que el reto consiste en la "incorporación de las mujeres en los puestos de autoridad", la necesidad de reformar la estructura laboral para que las mujeres tengan la "oportunidad de un ingreso similar al de sus parejas que les permita negociar la responsabilidad del cuidado en el hogar". De hecho el libro termina sumándose a las palabras de Alcañiz Moscardó (2001) en la esperanza que la apertura de los "espacios técnicos para las mujeres quizás *humanice* la tecnología". Ahora bien, este reclamo tensiona las dos partes de su libro, dejando más de una pregunta sin respuesta:

I. ¿Cómo compatibilizar la interesante propuestas de *desgenerizar* las tareas de cuidado con un reclamo de género? ¿Cómo avanzar hacia una *cultura slow* en la lucha por reivindicaciones *laborales*? ¿Cómo entrar en el tiempo reflexivo y moral, en una carrera por puestos de autoridad y espacios técnicos a partir de los cuales "negociar" el tiempo del cuidado en el hogar?

II. Si la principal tarea a desarrollar es *la capacidad de convivencia* hacia tiempos sin prisa: ¿Cómo una educación, explícitamente concebida como *obligatoria*, puede ayudar a ampliar los espacios de *tiempo* libre y *convivencia* familiar requeridos para "la atención efectiva del otro concreto", aquel que forma parte de nuestra vida afectiva y nuestra conciencia transindividual? Finalmente, y siguiendo a I. Illich (1926-2002), a quien Comins Mingol cita incidentalmente: ¿para qué la educación *formal* si la propuesta es *coeducativa*, es decir, si "se aprende entre todos"?

Bibliografía

- Gilligan, C. (1986). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Mayor Zaragoza, F. (1994). *La Nueva Página*, UNESCO/Galaxia Gutemberg/Círculo de Lectores.
- Shiva, V. (1991), *Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia*, Montevideo, Instituto del Tercer Mundo-ITeM SRL.
- Boulding, K. E. (1993). *Las Tres Caras del Poder*. Barcelona: Paidós.
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Baier, A. C. (1995). The Need for More than Justice. En Held, V. (Ed.), *Justice and Care: Essential Readings in Feminists Ethics*. Colorado: West-view Press.
- Olivera, M. (1998). *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona: Icaria.
- Alcañiz Moscardó, M. (2001). Cambio tecnológico y género: planteamientos y propuestas, *Asparkía, Investigación Feminista*, 12, 19-35.