

Educación intercultural y formación docente: aportes desde las éticas del cuidado y la relación de reciprocidad (Ayni)

*Gabriela Ferreira Olaso*¹

DOI: <https://doi.org/10.46681/Temas/a2021n6a4>

Resumen

Este análisis está basado en un conjunto de estudios universitarios en el ámbito de la Filosofía de la Educación vinculados a actividades de extensión; nos hemos acercado a un planteo de educación intercultural y a una perspectiva feminista de educación ética para pensar la formación del operador penitenciario en Uruguay con un papel educador y no punitivo². Ahora nos proponemos reflexionar sobre la profesionalidad docente en clave de reutilizar y resignificar algunos aportes de dos vertientes: las perspectivas feministas de Nel Noddings y la educación hacia un cuidado ético, y el principio y relaciones de reciprocidad andina, Ayni. La indagación realizada en el marco de aportes del Instituto de Educación, FHUCE-UdelaR y el CEFOPEN, INR revisita críticamente los vínculos institucionales punitivos y propone reflexiones y modelos de formación humana y educación moral. Resalta un modelo de relación que conoceremos como cuidado y ahora nos interesa pensarlo en una reflexión contemporánea sobre la docencia y las relaciones institucionales contemporáneas. En la perspectiva del cuidado ético es posible deliberar sobre las relaciones pedagógicas en formación docente y ejercitar en una ética relacional como parte de una formación humana. Complementariamente a este aporte de una ética relacional, urgente tal vez para el momento contemporáneo de pandemia y reformas neoliberales, nos acercamos al pensamiento andino pues esta comunidad sostiene y educa en el principio de reciprocidad, ayni. Este principio cultural sostiene una formación que enseña a dar como a recibir cuidados, sea en el mutualismo, complementariedad y en el cuidado natural, y así fortalece los sentimientos de cuidar y habitar con equilibrio y sustentabilidad un ambiente social y natural, vulnerable y delicado. Un encuentro se vislumbra entonces para realizar una reflexión sobre formación docente en un horizonte ético intercultural.

¹Licenciada en Ciencias de la Educación (FHUCE-UdelaR). Maestra de Educación Común (CFE-ANEP). Maestranda en Teorías y Prácticas educativas (UPEP- FHUCE, UdelaR). Integra varias Líneas de Investigación en FHUCE-UdelaR. Participa en varias asociaciones y redes internacionales y regionales sobre Filosofía de la Educación (RED Sur Paideia) y en Educación Intercultural, Cátedra Internacional de Pensamiento Crítico e Interculturalidad. Docente de Pedagogía en el Depto Pedagógico, Histórico y Filosófico del CFE. Fundadora de la Comisión de Género e Inclusión en Institutos Normales de Magisterio (CFE-ANEP).

²Parte de estas reflexiones se editaron como resultados de investigación en "La educación intercultural: diálogos entre la investigación educativa, la docencia y la militancia política".

Palabras clave: Cuidado ético, educación intercultural, feminismo, formación docente, reciprocidad Ayni.

Abstract

The present analysis is based on a set of university studies in the field of Philosophy of Education linked to extension; we have approached a feminist perspective of ethical education to think about training in Uruguay in an educating and non-punitive role. Now we propose to reflect on the teaching professionalism in the key of resignifying some contributions achieved from these two aspects: the feminine and feminist perspectives starting from Nel Noddings with her educational practices towards an ethical care and on the other hand, the original wisdoms and their approach together with their practices of reciprocity relations, Ayni. The research carried out within the framework of contributions from the Institute of Education, FHUCE- UDELAR and CEFOPEN, INR critically reviews the punitive institutional links and proposes reflections and models of human formation and moral education. It highlights a model of relationship that we will know as care and now we are interested in thinking about it in a contemporary reflection on teaching and contemporary institutional relations. In the perspective of ethical care, it is possible to think about relationships in teacher training: a relational ethics emerges as part of a human training. Complementary to this contribution of a relational ethics, urgent perhaps for the contemporary moment of pandemic and neoliberal reforms, we can approach the Andean thought; this community educates in the principle of reciprocity, ayni. This cultural principle supports an instruction that teaches to give as well as to receive care, whether in mutualism, complementarity and natural care, and thus strengthens the feelings of caring and living with balance and sustainability in a social and natural environment, vulnerable and delicate. A meeting is then envisioned to open the reflection of teacher training to an intercultural ethical horizon.

Keywords: Ethical care, intercultural education, feminism, Andean reciprocity, Ayni.

Introducción

Para esta reflexión sobre formación docente en clave de educación intercultural nos proponemos generar un encuentro entre las perspectivas feministas del cuidado ético y las nociones de reciprocidad andina, ayni. Así nos proponemos leer y operar con estas interesantes contribuciones contemporáneas en el campo de la reflexión de la docencia. Es este un esfuerzo que importantes pensadoras regionales y decoloniales han venido comprendiendo y sintetizando. (Fernández Braga, 2020) (Walsh, 2013)

Esta vía que intentamos desarrollar tiene como objetivo estudiar e indagar en la perspectiva feminista de Nel Noddings (2009) quien observa las prácticas de un cuidado cotidiano y femenino que pueden ser pensadas para diversos ámbitos de la educación y de la formación docente. El cuidado femenino es una práctica desvalorizada y desechada en una formación docente que reproduce un modelo patriarcal y

unidimensional, dualista y racionalista; debido a esto, aquellas prácticas femeninas no se comprenden como un aporte a la formación en ciudadanía o de educación ética. Luego de abordar algunos aspectos, vinculamos esta perspectiva a la relación de reciprocidad, del pensamiento milenario indígena andino.

El origen e intención del estudio sobre el cuidado ético, proviene de un proyecto de extensión y educación enmarcado en el departamento de Historia y Filosofía de la Educación, (FHUCE- UDELAR, Uruguay). Con varios años de trayectoria se constituye un proyecto integral de "Investigación y desarrollo" en el campo de las instituciones carcelarias. El proyecto coordinado por la Dra. Andrea Díaz Genis se concentró en indagar y reflexionar junto a los actores penitenciarios sobre las capacidades humanas a desarrollar en sí y luego en las personas privadas de libertad como parte de una intervención educativa. En ese contexto emergen las nociones introducidas por Nel Noddings en Educación moral. Propuesta alternativa sobre la educación del carácter (2009) sobre el cuidado ético, pues atesoran conocimientos sobre relaciones de atención, cuidado y trato hacia los otros.

En el modelo teórico que revisaba desde la filosofía de la educación, elementos de la formación humana en el desarrollo del Conocimiento, Cuidado e Inquietud de sí y de los otros (Díaz Genis, 2016) nos permitían deconstruir los dispositivos punitivos; aún eran necesario otros elementos operativos y contemporáneos para el desarrollo de prácticas de Conocimiento y cuidado de sí y del otro, los cuales buscamos en la presente propuesta de Nel Noddings. (2009) Y este giro nos permitirá reflexiones sobre la formación docente en clave del cuidado ético desnaturalizando características patriarcales en relaciones pedagógicas en educación superior.

El estudio del cuidado ético ofrecía en primer lugar un grupo de reflexiones sobre prácticas de cuidado que se desarrollan cotidianamente en variados contextos históricos protagonizados fundamentalmente por mujeres. Estas prácticas contrastan agudamente con la lógica cosificadora y deshumanizante de las relaciones en instituciones masivas, y especialmente, las de vigilancia y control, (escuelas, manicomios y hospitales) como las específicamente punitivas como la cárcel. Se identifica esta lógica en la formación de profesionales, ciudadanos y educadores, puesto que

... la ciencia, el arte, la filosofía y, en consecuencia, también las teorías del desarrollo y la educación moral sostenidas académicamente se han desarrollado desde planteamientos claramente androcéntricos lo cual ha excluido al ámbito de lo cotidiano de la política, la ciencia y todo aquello relacionado con lo público. La epistemología estudiada desde la tradición masculina se caracterizó por ser considerada objetiva y tener por finalidad el control de la naturaleza y las mujeres. (Vázquez Verdera, 2009, p.56)

La revisión de los actos cotidianos y de la posibilidad o no de un trato humano y humanizante en las instituciones nos posicionaron abiertamente ante la necesidad

de profundizar en estos modelos de formación. Estas perspectivas del cuidado y del encuentro podrían dar algunas claves nuevas, alternas y tanto prácticas como accesibles en la revisión del rol de operadores penitenciarios en tanto educadores y no agentes de represión, seguridad o vigilancia. Representan una alternativa a una educación moral tradicional y a una formación intelectual o prescriptiva como aprendizaje de normas o reglamentos, de máximas o principios. En tal sentido también se piensan variadas consecuencias para la educación y en formación docente colaborarían en problematizar el vínculo pedagógico.

Las propuestas de Noddings (2009) surgen del estudio de las relaciones femeninas tradicionales de cuidado y allí se detectan aspectos humanizantes en cada acto doméstico o privado y en cada encuentro, por lo que se logra una construcción humana, un acto con sentido y con significado aún en el detalle de la atención y escucha a alguien. Esto nos desafía a replantearnos el lugar concreto de una práctica ética. Interpelan entonces al modelo institucional de relaciones públicas o políticas e institucionales que cosifican y deshumanizan al sujeto en cada acto u gesto de un encuentro basado en el anonimato, indiferencia u neutralidad de un vínculo objetivo, ascético y distante, el cual culmina en la tele-aula grabada.

Centrados en la “tarea” educativa se desecha el encuentro, el diálogo y la escucha a estudiantes y aprendices como actividades extra-pedagógicas. Entonces urge problematizar en la herencia androcéntrica en la construcción de las relaciones pedagógicas, y según la pensadora española del cuidado ético, Vázquez Verdera (2009):

... el pensamiento postmoderno y feminista vino a estudiar la complejidad de los fenómenos sociales desde ópticas y objetos de estudio bien distintos. Se comenzó a estudiar lo cotidiano, las narrativas personales, las subjetividades y a cuestionar el paradigma que había reinado en el pensamiento teórico conocido hasta entonces. La ética del cuidado se sitúa en el contexto de este cambio de paradigma epistemológico y viene a dar valor a experiencias y valores cotidianos considerados femeninos y ajenos a aquello que había sido susceptible de ser abordado académica y políticamente. (p. 57).

Desde estas perspectivas se evidencia el valor y el estatus de lo cotidiano en las relaciones burocratizadas pues se trata de procesos de construcción o no, de lo humano: el buen trato o maltrato, cuidado, solidaridad o indiferencia hacia otras y otros, conocimiento o prejuicio de las necesidades y anhelos de la persona, del afecto y la sensibilidad de esa otra y ese otro, del cuerpo, del rostro y de los ojos de quien está frente a nosotras y nosotros.

Algunos de estos saberes provienen del estudio con perspectivas femeninas en instituciones con población infantil como orfanatos y asilos, realizados por María Montessori y luego de la Segunda Guerra Mundial, por Emmi Pickler (Godall, 2008). La revisión actual de Noddings resulta relevante a una formación que se proponga la

transformación de vínculos estereotipados, cosificantes y masificados como es la tendencia actual de la formación docente disparada por la implantación de modalidades no-presenciales ni personalizadas en enseñanza a distancia.

Adquieren sentido entonces análisis políticos como el siguiente:

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. (Vázquez Verdera, 2009, p. 57)

Es necesario así desnaturalizar las prácticas cotidianas burocratizadas e intentar operar con estos elementos al momento de pensar las relaciones pedagógicas en educación superior y en formación en docencia. En este sentido urge explorar algunas intuiciones para el momento contemporáneo de pandemia, confinamiento y desregulación laboral en educación y sobre-explotación causadas por el tele-trabajo. También, ante el avance de corrientes neoliberales que imponen un modelo antropológico de un sujeto competitivo, autosuficiente e indiferente a la integralidad de sus estudiantes, sus pares y sus comunidades educativas.

Nos proponemos subrayar frente a la perspectiva de las relaciones humanas de la visión neoliberal, este aporte filosófico y esta revalorización pedagógica de las tareas femeninas, de los valores y las experiencias sobre lo humano que traen estas éticas. Complementamos este aporte con otra de nuestras herencias, la reflexión andina sobre las relaciones humanas, la relación de reciprocidad o Ayni.

Formar en éticas del cuidado y educar para la reciprocidad

Sobre las prácticas femeninas de cuidado que Nel Noddings estudia, es necesario detenernos en algunas cuestiones. Primeramente habrá que resaltar y pensar con ella este aporte para variados contextos educativos contemporáneos, pero valorando que las prácticas de cuidado provienen de actividades femeninas que se han desarrollado en relaciones de subordinación, lo cual “no es motivo para rechazarla, sino para valorarla,... animar a los jóvenes de ambos sexos a adoptar su espíritu y su práctica” (Noddings, 2009, p.35).

Es relevante indagar en la historia de las relaciones de cuidado pues asumen primero un modelo de maternaje que se torna metáfora en las relaciones con la comunidad o con el suelo o espacio de origen. A pesar de la importancia que puede ofrecer el

pensar también el lugar de la paternidad y de la necesidad en el encuentro con la mirada del otro con Levinas (Vázquez Verdera, 2009) optamos por aproximarnos a otra de nuestras herencias filosóficas. Así es que precisamente de Nuestra América tomamos una acepción de la noción de reciprocidad como relación de cuidado de sí y del otro lo cual nos enseña mucho sobre las relaciones que se establecen en horizontalidad. La característica de seminalidad aparece entonces en un modelo epistemológico y ético: “El pensamiento occidental es causalista, el andino es seminal, esto es, sigue el curso de la vida... cómo las cosas nacen, crecen y se reproducen siguiendo su propio curso” (Peña Cabrera, 2008, p. 33).

Sobre la reciprocidad el pensamiento indígena es recuperado pues enseña importantes distinciones, especificidades y abstracciones dentro de las relaciones de intercambio y encuentro con el otro, sea persona, comunidad, ente abstracto o fenómeno natural. La ubicación y posición de sí en ese universo de intercambios promueve el sostener ideas como “el buen vivir”: sin promover el conocer por conocer o por expandir el poder humano, ni reducir el trabajo y aumentar la eficiencia, se propone conocer para cultivar un equilibrio del sujeto en la comunidad y de la comunidad en el mundo. El sujeto está dedicado a dar y recibir en reciprocidad, vida y cuidados, en dependencia mutua y ello constituye “el centro del cultivo en esta cosmología andina”. (Fernández Braga, 2020, p.88)

La reparación, la complementariedad o la reconstrucción de vínculos son elementos que además de ciertas prácticas específicas o cotidianas tienen una representación simbólica y ritual así como modelos de enseñanza y de ejercicios integrales, espirituales y materiales. (Milla Villena, 2002)

Es necesaria tal contrastación en un horizonte intercultural para resaltar la riqueza que se atesora en las prácticas femeninas de cuidado, sin olvidar su contexto de negación y de ausencia de valoración, por ejemplo en algunos espacios pedagógicos. Tampoco desconocer el problema de la representación desde simbólica, académica hasta artística y política de estas experiencias y procesos de humanización o cuidado ético. En tal sentido defiende Victoria Vázquez Verdera (2009) que,

La ética del cuidado es, por tanto, una ética que 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. (p. 59).

A partir de esta constatación recuperamos una herencia desechada, la de las sabidurías originarias, para pensar el cuidado como una práctica política, pública y ambiental. Y nos dedicamos justamente a lo que fuera quitado según los estudios feministas de las prácticas femeninas subalternadas, en pro del cultivo de virtudes

“verdaderamente” valiosas y políticas, loables y heroicas. De aquí que la postura de estar en el mundo y con los demás en el cultivo de un sujeto comunitario andino, el cual participa en el curso de la vida (Peña Cabrera, 2008) expresaría esa reciprocidad en todas las áreas. Lo podemos pensar en la vida pública y política, en la ciencia y en la educación pues quien quiera compartir esos espacios ha de desaprender para aprender nuevas formas de estar y cuidar en reciprocidad. Fernández Braga (2020) en *Pedagogías insurgentes* identifica que: “Se trata de privilegiar la actitud del vivir bien y del buen gobierno, lo que se conseguiría prestando atención al testimonio de la vivencia campesina o ancestral” (p. 88).

Nos interesa aportar aspectos éticos sobre relaciones horizontales, de reciprocidad, por sabidurías que educan en esas nociones y forman en una ética para vivir o bien vivir; han sido comprendidas como pedagogías insurgentes, del re-existir y del re-vivir. (Walsh, 2013) Estas prácticas femeninas desarrolladas en una relación presente en la crianza, educación y trato con otros y otras, pueden resultar esenciales para transformar las relaciones cosificadas en formación docente e identificar claves para resistir a una cotidianeidad alienante hacia un buen vivir y formación humana. Eso constituye una vía para transitar en reciprocidad de aprendizajes y enseñanzas sobre el cuidado y la ética en Nuestra América.

Por su parte Noddings (2009) critica y luego propone superar una educación moral basada en principios éticos y en morales normativas; así revisa varias tradiciones intelectuales, filosóficas y éticas, con un bagaje empírico que toma de las prácticas femeninas de humanizar y de desarrollar capacidades y cualidades humanas las cuales vendrá a sintetizar e intentar sistematizar:

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... 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 (Vázquez Verdera, 2010, p.181).

La revisión feminista constituye un espacio de reflexión que percibimos fermental para abrir vías a otros modelos éticos. Así es que lo advierte Vázquez Verdera (2010) pues “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” (p. 180). Detectar esta separación es fermental pues en los discursos como en las prácticas, la asunción del maltrato como de la indiferencia se entiende por ejemplo dentro de un trato institucional, objetivo y neutro. Este trato en la infancia, en la primera infancia, implicaba que niños y niñas no pudieran sostenerse en un lazo, como lo estudiara Pickler y fallecían en su mayoría tempranamente (Appell y David, 2010; Godall, 2008). En

otras situaciones se registra el debilitamiento de lazos sociales cuando se descuida a personas en situaciones o momentos vulnerables donde no pueden contar con nadie en instituciones masificadas donde el hábito es la competencia, el individualismo y la autonomía como base de la adultez y la profesionalidad. Así la relación ausente y alterna, una que admita la vulnerabilidad y la fragilidad, se aproximará a una relación humana horizontal que afirme el encuentro, el diálogo y no el tratamiento de objetos y de tareas cotidianas en vínculos disciplinantes, examinadores y punitivos.

Sobre la construcción social y masculina de la independencia frente a la dependencia, fragilidad o vulnerabilidad humana se desarrolla un importante análisis desde las perspectivas feministas. Advierten que las tareas femeninas han sido reducidas como íntimas o mínimas en la formación humana y del carácter, por lo que no se entienden como formación en capacidades públicas o sociales y fundamentalmente, no aportan ni representarían cualidades políticas. Tampoco esas prácticas femeninas se entendieron como virtudes o capacidades a cultivar, deseables, necesarias o imprescindibles para convivir, sobrevivir o bien vivir en el mundo, en una sociedad y en grupo. Sería así necesario modificar tales “premisas relacionadas con la concepción de ciudadanía (...) Lo propio de la ciudadanía se ha construido... según una imagen de individuo independiente, libre, asalariado y abstraído de necesidades materiales y emocionales.” (Vázquez Verdera, 2010, p.181)

En tal sentido algunas investigaciones han reconocido en estos ideales individualistas, egoístas, del cultivo de la autosuficiencia y la soledad como principios básicos en la formación de lo principalmente masculino. Los ideales del que vence y triunfa se aplican desde el punto de vista -reducidamente- individual. (Nussbaum, 2014; Ferreira y Estrade, 2020). Tal formación puede representar un obstáculo para pedir, recibir y dar cuidado a otro, y aún más, a considerar lo valioso de una convivencia complementaria, solidaria o recíproca, basada en lazos sustentados en la vulnerabilidad y de la dependencia de los sujetos.

Para la educación entonces “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” (Vázquez Verdera, 2010, p. 181). La crítica feminista al modelo de formación humana y de la ciudadanía como virtudes poco referidas a una construcción social horizontal, recíproca, complementaria y solidaria, atenta al otro sujeto, semejante o diferente, coloca así una clave sobre la pérdida de lo femenino en lo político.

En definitiva, es relevante problematizar en esta recuperación de las prácticas del cuidado ético en la construcción, resistencia y reparación de los vínculos pedagógicos en las condiciones actuales; pensamos además en la importancia de practicar estos modelos y formar en estas perspectivas éticas.

Reflexiones finales

Entendimos que lejos de los modelos de competencia e independencia, de soledad y egoísmo individualista, de la desconexión y del rompimiento de los lazos a los grupos originales o primarios, la reflexión sobre el cuidado ético observa cómo se desarrollan relaciones humanizantes. Es urgente detenerse y reflexionar para repensar en una noción de sujeto y de relaciones que han negado la perspectiva femenina de humanidad y han fortalecido la construcción del yo como independiente y solipsista. Tal noción de persona se basa en la autosuficiencia y en la indiferencia, en la soledad y en la insensibilidad al entorno, así sean sujetos o relaciones que en definitiva son contruidos como objetos y son utilizables como recursos, medios e instrumentos para acceder a fines. Comprendemos que la relación de reciprocidad es una forma de cuidado y de enseñar a cuidar el universo relacional, a habitar un mundo que no debemos destruir. Será necesario visitar las relaciones en donde se expresa, se alcanza o no algún modelo de reciprocidad, de encuentro, solidaridad y mutualismo. La mutualidad aparece como poco importante en la educación para la ciudadanía actual; tampoco modelos como el cooperativismo en el que se educaba en las escuelas públicas en Uruguay parecen respuestas humanas vigentes.

Mientras el diálogo y la escucha como prácticas de cuidado, son fundamentales para un encuentro en reciprocidad. Entonces es relevante dedicarse a escuchar resistiendo un modelo de educación que ha priorizado interpretar a otro y otras a través de las disciplinas y academias, y lo ha mediatizado con instrumentos y tecnologías. Formar para la reciprocidad implicará des-aprender una pedagogía que desprecia la escucha y que piensa la construcción del conocimiento como dictado de conferencia desde el que posee un saber, un poder y la voz.

Referencias bibliográficas

- Appell, G. y David, M. (2010). *Loczy, una insólita atención personal*. Octaedro - Rosa Sensat.
- Díaz Genis, Andrea (2016) *La formación humana desde una perspectiva filosófica*. Biblos, Buenos Aires.
- Fernández Braga, M. (2020). *Pedagogías insurgentes para la educación en derechos humanos: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana*. La Città del Sole.
- Ferreira, G. y Estrade, I. (2020). *Sobre las emociones públicas o políticas: aportes de las expresiones narrativas, dramáticas o lúdicas en la reflexión de la formación de operadores*. En Díaz Genis, A. (2021*). *Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes CSIC- UdelaR*. (*Aprobado. En proceso de edición).
- Godall, T. (2008). *Diálogo emocional y atención profesional. Visión pikleriana del bienestar en la primera infancia*. Universidad de Barcelona.
- Milla Villena, C. (2002). *Ayni. Ley de la reciprocidad*. Ed. Amaru Wayra.
- Noddings, N. (2009). *Educación moral. Propuesta para una educación del carácter*. Amorrortu.

- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas*. Paidós.
- Peña Cabrera, A. (2008). Racionalidad occidental y racionalidad andina. En *Los pueblos indígenas y la integración andina*. Primer foro de intelectuales e investigadores indígenas. CAN. www.comunidadandina.org/publicaciones.htm
- Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Ed. Universidad de Valencia, Valencia.
- Vázquez Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 177-197. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://www.redalyc.org>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.