

Ética del cuidado y profesión docente, un desafío en tiempos de crisis

Tabisa Verdejo Valenzuela*

Recibido: 10/11/2025

Aceptado: 22/12/2025



Resumen

Este artículo presenta un análisis teórico-reflexivo sobre la ética del cuidado y su relevancia para pensar la educación y la profesionalización docente en contextos contemporáneos atravesados por múltiples crisis. El escrito se organiza a partir de tres preguntas orientadoras. En primer lugar, examina cómo el cuidado atraviesa la educación y las ambigüedades que emergen al nombrarlo como dimensión pedagógica y social, abordando la enseñanza como trabajo de cuidado, el rol de la escuela en la organización social de los cuidados y la centralidad del cuidado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, analiza las tensiones que surgen al pensar la profesionalización docente desde la ética del cuidado. Finalmente, reflexiona sobre el aporte de la pedagogía del cuidado a una visión política y transformadora de la educación, destacando su potencial para resistir la racionalidad neoliberal y promover justicia relacional, reciprocidad y sostenimiento de la vida en clave «más-que-humana». El artículo sostiene que integrar la ética del cuidado reconfigura la comprensión de la profesionalidad y abre horizontes democráticos.

Palabras clave

Afectividad, interdependencia, justicia social, educación feminista, pedagogía del cuidado.

Ethics of Care and the Teaching Profession: A Challenge in Times of Crisis

Abstract

This article presents a theoretical-reflective analysis of the ethics of care and its relevance to the conceptualization of education and teacher professionalization in contemporary contexts marked by multiple crises. The text is structured around three guiding questions. First, it examines how care permeates education and the ambiguities that arise when framing it as both a pedagogical and a social dimension, addressing teaching as care work, the school's role in the social organization of care, and the centrality of care in teaching-learning processes. Second, the article analyzes the tensions that emerge when teacher professionalization is considered through the lens of the ethics of care. Finally, it reflects on the contribution of a pedagogy of care to a political and transformative vision of education, highlighting its potential to resist neoliberal rationality and to promote relational justice, reciprocity, and the sustaining of life from a «more-than-human» perspective. The article argues that integrating the ethics of care reconfigures the understanding of professionalism and opens up democratic horizons.

Key Words

Affectivity, Interdependence, Social Justice, Feminist Education, Pedagogy of Care.

* Universidad de Playa Ancha, Chile. Correo electrónico: tabisa.verdejo@upla.cl

1. Introducción

En las últimas décadas, la profesionalización de la docencia se ha posicionado como una prioridad en las agendas internacionales, materializándose en políticas públicas, planes de formación inicial y continua, y sistemas de acompañamiento docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015). Si bien estas iniciativas han buscado elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y revalorizar el oficio docente, investigaciones recientes advierten efectos no deseados, tales como la reducción de la docencia a indicadores estandarizados, el bajo estatus de la profesión y la persistencia de condiciones laborales precarias, quedando relegados los componentes valorativos y éticos de la formación (Boyd, 2013; Fairchild & Mikuska, 2021; Simmie & Murphy, 2021).

Es más, este énfasis tecnocrático ha desatendido aspectos centrales de la educación y su función social, favoreciendo una mirada instrumental asociada a lógicas de mercado centradas en la eficiencia y la eficacia. Tanto en la formación del futuro profesorado como en las prácticas docentes cotidianas, se ha tendido a excluir o minimizar dimensiones vinculadas al género y al cuidado (Matarranz, 2023), las cuales no han sido consideradas parte constitutiva de la profesionalización docente. Frente a estas limitaciones, emergen propuestas que reivindican la centralidad de los vínculos, la reflexividad y la justicia social, situando el cuidado como hilo conductor de una educación orientada a la transformación (Noddings, 2002, 2005). Desde esta perspectiva, enseñar trasciende la mera aplicación de técnicas, exigiendo un marco ético que sostenga relaciones orientadas hacia la equidad y la dignidad humana y más-que-humana (Puig de la Bellacasa, 2017).

En sí, la reflexión sobre la ética profesional docente cuenta con un extenso recorrido; sin embargo, la ética del cuidado ha cobrado una reciente relevancia en el campo educativo en los últimos años, como respuesta a los desafíos contemporáneos. La confluencia de crisis globales tales como las climáticas, sanitarias y de seguridad, así como la «crisis de los cuidados», ha instalado nuevos desafíos para el profesorado, invitando a repensar, en clave ética, las condiciones que sostienen la vida común y, consigo, la tarea educativa. En este escenario, el cuidado se visibiliza como un componente ineludible de los procesos de formación y ejercicio docente.

Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es desarrollar una reflexión a partir de diversos antecedentes teóricos y empíricos reportados en la literatura científica sobre el cuidado y la ética del cuidado en el campo educativo. El análisis se articula en torno a tres preguntas orientadoras. La primera, *¿de qué maneras el cuidado atraviesa la educación y qué ambigüedades emergen al intentar nombrarlo como dimensión pedagógica y social?*, busca revisar distintos posicionamientos en torno a la relación entre cuidado y educación, así como sus implicancias en la configuración de la docencia como trabajo de cuidado y su relevancia para los procesos educativos. La segunda pregunta, *¿qué tensiones emergen al pensar la profesionalización docente desde la ética del cuidado?*, constituye el eje central de este ensayo, al problematizar los cruces entre cuidado y profesión docente, así como las perspectivas que permiten articular ambos conceptos. Finalmente, la tercera pregunta, *¿en qué medida la pedagogía del cuidado aporta a una visión política y transformadora de la educación en tiempos de crisis?*, permite abrir una reflexión sobre las implicancias políticas del cuidado en el ámbito educativo y social.

2. Aproximaciones al cuidado y la ética del cuidado

El concepto de cuidado ha sido ampliamente debatido en la teoría feminista, ética y sociológica, revelando consensos en torno a su centralidad para el bienestar humano, pero también notables divergencias respecto a su ubicación en lo público o lo privado, sumado al debate sobre qué prácticas son reconocidas como legítimas (Thomas, 1993). Mientras algunas perspectivas lo conciben como una práctica concreta que abarca dimensiones físicas, económicas y emocionales (Arriagada & Miranda, 2021), otras lo abordan principalmente como un valor moral que orienta nuestras relaciones (Held, 2006). En ambos enfoques, el cuidado es comprendido como un fenómeno relacional, vinculado a la atención de necesidades y a dinámicas de dependencia (Waerness, 1984) históricamente feminizadas e invisibilizadas dentro de los sistemas sociales y económicos (Batthyány, 2021).

En función de lo anterior, el cuidado no remite únicamente a una práctica interpersonal, sino que adquiere una dimensión política. Es más, Tronto y Fisher (1990) amplían su definición para incluir todas aquellas acciones necesarias para “mantener, continuar y reparar nuestro mundo”, abogando por su reconocimiento como un valor público y un principio democrático sustentado

en la interdependencia y la justicia relacional. Esta concepción, que articula ética del cuidado y justicia social (Held, 2006), ha sido desarrollada posteriormente por autoras como Hankivsky (2014) y Puig de la Bellacasa (2017), quienes proponen un cuidado situado, el cual considera tanto a las personas como a otros seres en contextos ecológicos y sociales interdependientes.

No obstante, estas aproximaciones han sido objeto de críticas por su limitada incorporación de una perspectiva interseccional. Diversos trabajos han señalado que muchas conceptualizaciones del cuidado tienden a invisibilizar la manera en que el género, la raza y otros sistemas de opresión se entrecruzan en la organización y distribución del trabajo reproductivo (Duffy, 2007; Narayan, 1995). Asimismo, se ha advertido que el discurso del cuidado puede ser instrumentalizado para legitimar relaciones de poder coloniales, normativas o paternalistas (McGill, 2016; Narayan, 1995). Estos cuestionamientos subrayan la necesidad de una ética del cuidado crítica, plural e históricamente situada, capaz de nombrar y problematizar las desigualdades estructurales que atraviesan las prácticas de cuidado.

Particularmente, para efectos de este trabajo, la ética del cuidado será entendida como una disposición afectiva, relacional y situada que reconoce y valora a las otrasidades, asumiendo el carácter de interdependencia entre personas y no-personas en el sostenimiento de la vida. Esta disposición se orienta hacia la reciprocidad y la responsabilidad compartida, al mismo tiempo que busca develar las relaciones de poder y las estructuras de opresión que configuran las prácticas de cuidado. En este sentido, la ética del cuidado se concibe como una orientación crítica y afectiva para comprender y actuar en las prácticas cotidianas vinculadas al bienestar compartido que hacen posible la vida en común.

3. Tres interrogantes para pensar la ética del cuidado en educación

Como se anunció previamente, en este artículo se plantean tres interrogantes que permiten examinar las implicancias de la ética del cuidado en el campo educativo. En primer lugar, se aborda la relación entre cuidado y educación; luego, las tensiones que plantea para la profesionalización docente; y, finalmente, el aporte de una pedagogía del cuidado a una comprensión política y transformadora de la educación.

3.1. ¿De qué maneras el cuidado atraviesa la educación y qué ambigüedades emergen al intentar nombrarlo como dimensión pedagógica y social?

Durante el último tiempo, la ética del cuidado ha dejado de ser una noción periférica, para convertirse en una categoría analítica relevante en la investigación educativa. Originalmente, sus desarrollos iniciales se concentraron principalmente en países anglosajones y nórdicos; sin embargo, en los últimos años (y de manera más visible a partir de la crisis provocada por la pandemia de covid-19) este campo se ha expandido hacia otros territorios, mientras que en Latinoamérica este desarrollo aún es incipiente. Tras décadas de elaboraciones teóricas en los campos de la filosofía y la psicología feminista, un número creciente de estudios empíricos y conceptuales ha retomado estos postulados, diversificando contextos, niveles educativos y metodologías.

Este conjunto de trabajos ha permitido interrogar el lugar de la escuela y de la educación en la distribución social de los cuidados, así como su potencial transformador en los procesos educativos y sociales. Ambas dimensiones reabren un debate central para este ensayo: si la enseñanza, y con ello, la docencia, puede ser comprendida como una forma de trabajo de cuidado y qué implicancias tiene esta comprensión para pensar la educación y la profesión docente.

3.1.1. Enseñanza como trabajo de cuidado

En un principio, el concepto de «trabajo de cuidados» surge para visibilizar las labores asociadas a la reproducción social, inicialmente circunscritas al ámbito doméstico y a la crianza. Con el tiempo, su significado ha sido ampliado para incluir actividades remuneradas y no remuneradas, desarrolladas en contextos públicos y privados, que implican tanto atención directa a personas, como tareas indirectas orientadas a sostener la vida cotidiana (Thomas, 1993). Este tipo de trabajo se caracteriza por su naturaleza relacional y emocional, siendo fundamental para los procesos de socialización, la construcción identitaria y el bienestar, particularmente en la infancia y la vejez (Carrasco et al., 2019).

Desde esta perspectiva, la enseñanza puede ser comprendida como una forma de trabajo de cuidado, en tanto responde a necesidades específicas del estudiantado y promueve vínculos de

confianza, empatía y sensibilidad (Held, 2006). Esta dimensión relacional potencia aprendizajes significativos y posibilita entornos escolares cooperativos, seguros y creativos (Engster & Hamington, 2015). El trabajo educativo implica, por tanto, no solo una labor formativa, sino también una ética del cuidado, en la que el profesorado desempeña un rol decisivo en el desarrollo emocional y social del estudiantado (Adati et al., 2018).

Asimismo, asumir la docencia como trabajo de cuidado supone, además, la formación de un «yo ético» orientado hacia la responsabilidad mutua y la construcción de comunidades más solidarias (Noddings como se citó en Bergman, 2004). No obstante, esta comprensión se ve tensionada por modelos educativos centrados en la eficiencia, la estandarización y la orientación al mercado, los cuales tienden a desvalorizar las dimensiones humanas, afectivas y relacionales de la educación (Engster & Hamington, 2015; Held, 2006; Tronto, 2013).

En este punto emerge una primera ambigüedad relevante: el reconocimiento de la enseñanza como trabajo de cuidado tensiona el carácter profesional de la docencia, considerando que esta ha sido históricamente comprendida desde marcos de saber experto y técnico. Lejos de constituir un avance lineal, esta asociación problematiza la larga lucha del profesorado por el reconocimiento social y profesional, configurando un escenario ambivalente respecto del lugar del cuidado en el trabajo pedagógico. Así, comprender la enseñanza desde el cuidado permite reorientar el debate pedagógico y superar nociones meramente asistencialistas; sin embargo, también exige sostener un diálogo crítico, y necesariamente tensionante, entre lo que implica cuidar y las consecuencias de concebir la docencia como una práctica carente de una ética del cuidado.

3.1.2. Escuelas y organización social de los cuidados

Basado en lo anterior, este debate se extiende al papel institucional de la escuela dentro de la organización social de los cuidados (Esquivel et al., 2012). Es más, estudios comparados han evidenciado tensiones entre marcos normativos que relegan el cuidado al ámbito familiar, y otros que atribuyen a la escuela un rol central para la inserción laboral, especialmente de las mujeres (Masterson & Johnson, 2024). Estas tensiones configuran una comprensión ambigua respecto de si los cuidados forman o no parte del rol profesional docente.

Particularmente, la pandemia de COVID-19 intensificó estas discusiones al visibilizar el lugar de la escuela como parte de la infraestructura social del cuidado y al evidenciar, simultáneamente, la precariedad laboral docente y las desigualdades en el acceso a recursos por parte del estudiantado. Esta experiencia crítica puso en relieve la función de las escuelas en la articulación de redes de apoyo y en el sostenimiento de la continuidad pedagógica. En este contexto, la pedagogía del cuidado adquirió un protagonismo inédito como perspectiva capaz de conjugar exigencias académicas, contención emocional y gestión de crisis (Ailwood et al., 2022; Kolarić & Taczyńska, 2022).

Desde esta mirada, el cuidado en las prácticas pedagógicas trasciende la comprensión asistencialista y se configura como un eje constitutivo de la enseñanza, entendido como un vínculo sostenido en el tiempo a través del cual se construye sociedad. Específicamente, la pandemia tensionó esta dimensión del trabajo educativo y, al mismo tiempo, develó su relevancia para el bienestar individual y colectivo, evidenciando el cuidado como una condición fundamental para la vida social y la sobrevivencia humana.

Simultáneamente, la experiencia de «enseñar sin cuerpo» reabrió interrogantes en torno al vínculo pedagógico presencial, y a la urgencia de integrar el autocuidado en las políticas de desarrollo profesional docente, reconociendo que el trabajo educativo implica un desgaste asociado al cuidado de otros (Moorhouse & Tiet, 2021).

Paralelamente, y de modo similar al caso de la docencia, la histórica feminización y devaluación del cuidado sitúan a la escuela en una encrucijada difícil de resolver: ¿es el rol de la escuela ser una institución que cuida? Esta pregunta interpela directamente el posicionamiento profesional del profesorado y la función social de la educación. Si bien pensar la escuela como institución de cuidado no implica reducirla a un espacio meramente asistencial, sí obliga a preguntar, entonces, qué es una escuela que no cuida, hasta qué punto la disociación entre enseñanza y cuidado invisibiliza la responsabilidad ética del proceso educativo, y a qué se expone tanto el estudiantado como el profesorado cuando el cuidado queda excluido de la experiencia escolar.

3.1.3. *Cuidado y procesos de enseñanza-aprendizaje*

En este punto, es relevante establecer que comprender el cuidado más allá de una disposición afectiva individual, es decir, como una práctica relacional situada e históricamente configurada por relaciones de poder, obliga a repensar la interacción docente-estudiante, el currículo y la noción de autoridad pedagógica. La literatura converge en señalar que la fuerza educativa del cuidado reside en su dimensión afectiva y vincular, mediada por la empatía y el reconocimiento recíproco. Desde esta perspectiva, la denominada «pasión por dar» se convierte en un motor de la profesionalización docente: el vínculo interafectivo legitima al otro como agente de su propio aprendizaje y convoca a la autorreflexión profesional (Watkins, 2011).

Ahora bien, en contraste con las lógicas neoliberales que individualizan el éxito escolar, la ética del cuidado desplaza la responsabilidad exclusiva del rendimiento hacia un proyecto compartido basado en la interdependencia (Done et al., 2016; Tronto, 2020). El vínculo pedagógico deviene así un elemento movilizador del aprendizaje individual y social. En este sentido, una pedagogía del cuidado se expresa como práctica democrática, al sustituir el paradigma del control por la escucha atenta y la negociación curricular, otorgando a la participación, el diálogo y la toma de decisiones un lugar equivalente al compromiso, el respeto y la responsabilidad docente (hooks, 1994).

Existe evidencia empírica que ilustra este enfoque. En el nivel postsecundario canadiense, el estudiantado asoció sentirse cuidado con la claridad de la retroalimentación, la explicitación de normas, la existencia de ambientes libres de juicio y las oportunidades para incidir en el currículo (Maultsald & Harrison, 2023). De manera similar, se ha señalado que una ética del cuidado sitúa al alumnado como agente pleno de su experiencia educativa, articulando el derecho a la educación con un enfoque relacional (Masterson & Johnson, 2024).

Sumado a esto, pensar la enseñanza desde el cuidado exige, además, un currículo flexible y arraigado en las realidades del estudiantado, capaz de reorganizar prioridades según las circunstancias. Por ejemplo, durante la pandemia de covid-19, diversas escuelas prevalecieron el bienestar y la contención por sobre la cobertura de contenidos, mostrando que la flexibilidad curricular constituye una expresión de cuidado y una condición para el aprendizaje significativo en contextos de crisis (Kolaric & Taczynska, 2022).

Esta mirada situada incorpora también una dimensión histórica, ya que cuidar implica acoger las trayectorias personales y colectivas, validar las experiencias vividas y orientar la acción pedagógica hacia la construcción de condiciones que eviten la repetición de las violencias. La memoria compartida se convierte así en un recurso pedagógico que proyecta el cuidado social en el presente y contribuye a la protección del lazo social frente a experiencias que lo erosionan (Kolaric & Taczynska, 2022). Consiguientemente, el cuidado se materializa en la existencia de vínculos seguros y confiables que posibilitan prácticas compasivas consigo mismo y con los demás (Taggart, 2016), favoreciendo la creatividad y el compromiso educativo (Sofyan et al., 2025).

No obstante, los argumentos que sitúan el cuidado como elemento crucial en los procesos de enseñanza y aprendizaje no están exentos de cuestionamientos, debido a que el cuidado, a pesar de su potencial virtuoso, no es en sí mismo necesariamente emancipador. Por lo tanto, pensarlo como parte de la práctica pedagógica exige analizar su intersección con otras categorías que operan en el vínculo educativo, especialmente en la relación profesor-estudiante, tales como el adultocentrismo, los discursos de vulnerabilidad y marginalización, y los estigmas asociados a la pobreza, la clase social y la raza. Estas dimensiones se entrecruzan de manera silenciosa, de modo que el cuidado puede configurarse como un discurso y una práctica proteccionista que reproduce y legitima relaciones de poder desfavorables para el estudiantado, limitando sus posibilidades de agenciamiento, transformación y aprendizaje. En otras palabras, el cuidado puede también operar como una práctica colonizadora si no es sometido a una revisión crítica.

En síntesis, el cuidado atraviesa la educación de múltiples maneras —como trabajo docente, como función institucional y como condición pedagógica del aprendizaje—, configurando un campo profundamente ambivalente. Reconocer esta ambigüedad resulta clave para evitar tanto su idealización como su reducción instrumental, y abre la pregunta por las condiciones bajo las cuales el cuidado puede ser reconocido como una dimensión legítima de la profesionalidad docente, cuestión que se aborda en el siguiente interrogante.

3.2. ¿Qué tensiones emergen al pensar la profesionalización docente desde la ética del cuidado?

3.2.1. *Feminización de la docencia y cuidado: ¿una amenaza para la profesionalización?*

Una línea de investigación que ha indagado la histórica relación entre docencia, feminidad y maternidad muestra que la desvinculación del cuidado de la esfera profesional docente respondió, en parte, al conflicto que suponía concebir la enseñanza como «trabajo femenino» (Casey, 1990; Drudy, 2008; Warin & Gannerud, 2014). Esta operación contribuyó a naturalizar habilidades afectivas como rasgos inherentes a las mujeres y, en consecuencia, a su devaluación en términos profesionales (Vrcelj, 2019). La feminización del cuidado, encarnada en la figura de la «profesora-madre», ha sostenido estereotipos de género, perpetuado brechas salariales y asignado al profesorado, especialmente a las mujeres, una elevada responsabilidad afectiva, frecuentemente acompañada de una escasa autoridad curricular y de reconocimiento institucional (Ailwood et al., 2022).

Para revertir estas lógicas, diversas autoras y autores proponen desesencializar la asociación entre cuidado y maternidad, y reconocer la solidaridad y la corresponsabilidad como pilares de una ética profesional que involucre a toda la comunidad educativa. Ello implica articular el saber estar juntos, el ser, el hacer y el conocer dentro de un marco pedagógico ético que reconozca el cuidado como una dimensión constitutiva, y no accesorio, de la profesionalidad docente (Vázquez & Escámez, 2010).

Desde esta perspectiva, la relación entre cuidado y profesionalidad se complejiza, al comprender la docencia como un campo históricamente generizado y en disputa. Por lo tanto, el cuidado emerge aquí como un eje que tensiona el estatus profesional de la docencia, no solo por su asociación con el trabajo femenino, sino también por su inscripción como un trabajo invisible y socialmente devaluado. Esta tensión invita a desplazar la pregunta propuesta: más que interrogar si el cuidado constituye una amenaza para la profesionalización, resulta necesario problematizar las estructuras de género que han situado, tanto al cuidado como a la feminización de la docencia, en posiciones de bajo reconocimiento y legitimidad profesional.

3.2.2. *Más allá de la tecnificación de la docencia y la rendición de cuentas*

Por otra parte, actualmente las políticas educativas contemporáneas se encuentran atravesadas por tendencias tecnocráticas de profesionalización que definen al profesorado, ya sea como ejecutor de prescripciones externas o como experto en un saber disciplinar altamente especializado. Ambas lecturas, instrumental y meritocrática, se inscriben en una racionalidad orientada a la eficiencia, la cuantificación de resultados y la demostración pública de la valía profesional mediante indicadores estandarizados. En este marco, la reflexividad, la dimensión ética y, especialmente, la dimensión afectiva y vincular de la enseñanza, quedan desplazadas a los márgenes del debate.

Es más, la profesionalización docente no ha estado exenta de controversias ni de posiciones, a menudo antagonistas, respecto de qué componentes conforman el núcleo de la profesión. Desde perspectivas críticas, enseñar no se concibe como un quehacer meramente técnico sustentado en la aplicación de métodos, sino como una práctica ética, política y reflexiva (Cochran-Smith, 2004; Freire, 1970, 1994; Giroux, 1988). En este marco, la justicia social opera como eje orientador de la *praxis* pedagógica y como punto de encuentro entre la ética del cuidado y aquellas concepciones de profesionalidad que reivindican la responsabilidad ética y el compromiso con la transformación social (Vázquez, 2010). De esta forma, reconocer la dimensión política del cuidado implica asumir que el profesorado no solo transmite saberes, sino que también interpela estructuras de poder, promueve prácticas democráticas y revisa su propio quehacer de manera colectiva y auto-reflexiva (Cochran-Smith, 2004; Giroux, 2011).

Así, la profesionalidad docente se vincula con la capacidad de agencia y de resistencia frente a modelos tecnocráticos de control, situando la reflexividad como eje constitutivo del oficio. No obstante, estas aproximaciones han tendido a privilegiar la razón y el juicio cognitivo, incorporando de manera limitada la dimensión afectiva y relacional de la enseñanza. Para Biesta (2010), la deliberación ética docente requiere considerar el contexto relacional y subjetivo como parte ineludible del proceso profesional, ampliando la noción de reflexividad más allá del plano estrictamente racional.

3.2.3. La docencia como profesión ética y vincular

Entendida desde los feminismos como una ontología relacional, la ética del cuidado reconoce que la práctica educativa se configura en entramados de interdependencia que exponen al profesorado a dilemas éticos cotidianos. Ello demanda visibilizar al otro, atender a la dimensión relacional y adoptar decisiones situadas, justas y comprensivas. Incorporar la dimensión afectiva, sin embargo, no equivale a «gestionar» emociones como recursos instrumentales. En un contexto de expansión de enfoques socioemocionales orientados al control y la adaptación, suele predominar una noción individualizada de los afectos que invisibiliza las relaciones de poder implicadas en estas dinámicas (Bonhomme & Schöngut–Grollmus, 2023).

Frente a ello, la reflexividad crítica se vuelve indispensable para evitar la reproducción de paternalismos y jerarquías en las relaciones pedagógicas. En este sentido, la supervisión reflexiva y el cuidado colectivo emergen como dimensiones profesionalizantes del profesorado, en tanto sea descrito como sujeto cuidador que también necesita ser cuidado, permitiendo reconocer los límites éticos del cuidado y prevenir su traducción en sobreexigencia o desgaste emocional (Taggart, 2016).

Así, pensar la profesión docente desde la ética del cuidado implica articular *praxis* pedagógica, ontología relacional y justicia social. Esto exige programas de formación que equilibren la instrucción técnico-disciplinar con competencias afectivas como la empatía, la reciprocidad y la creación de espacios seguros, configurando un profesorado capaz de sostener vínculos éticos y, al mismo tiempo, desafiar estructuras opresivas en los contextos educativos (Christopher & Pinias, 2025).

No obstante, aunque algunas perspectivas reconocen que las relaciones afectivas forman parte del desarrollo profesional docente, esta dimensión continúa infrarrepresentada en los discursos hegemónicos de la profesionalización, especialmente en los instrumentos de evaluación y rendición de cuentas, que rara vez la consideran. Si bien los afectos han sido incorporados en políticas de convivencia escolar y en contextos de crisis —particularmente en la pospandemia—, ello ha ocurrido principalmente desde enfoques de regulación y aprendizaje socioemocional que tienden a situar las emociones como una problemática a gestionar, más que como un fundamento ético de la profesión (Palacios et al., 2023). De este modo, la dimensión moral de la enseñanza permanece escasamente reconocida, operando como una «carga moral invisible» con efectos significativos en las trayectorias profesionales del profesorado (Ailwood et al., 2022).

Al respecto, Day (2004) subraya la necesidad de comprender al profesorado como un sujeto integral, para el cual el dominio emocional y la calidad de los vínculos interpersonales constituyen dimensiones centrales del desempeño profesional. De manera similar, la enseñanza centrada en el estudiantado ha evidenciado la relevancia de los vínculos significativos para el aprendizaje (Darling–Hammond, 2006), mientras que el concepto de trabajo emocional permite describir la densidad relacional, el compromiso con el otro y el desgaste afectivo que implica la docencia cuando las condiciones institucionales no permiten un cuidado genuino (Hargreaves, 1998). Estas dimensiones —el compromiso con los otros, la responsabilidad moral y el sentido ético del oficio— resultan cruciales en la configuración de la identidad docente y, por ende, en la toma de decisiones pedagógicas (Bolívar, 2010).

3.2.4. Afectividad como dimensión profesional

Existen, además, perspectivas que sitúan los afectos como motor político del quehacer educativo, incluso más allá de los marcos tradicionales de la profesionalización. Freire (1970, 1994) ya identificaba el amor como una *praxis* disruptiva frente a los discursos bancarios de la educación, concibiéndolo como condición para el diálogo auténtico y la emancipación. Asimismo, hooks (1994) profundizaba esta articulación, al concebir la docencia como práctica de libertad basada en el compromiso, el cuidado y la transformación colectiva. Desde esta óptica, la pedagogía del amor, entendida como capital social que genera pertenencia, motivación y protección (Luguetti et al., 2019), confirma que el cuidado no es un añadido, sino un fundamento político de la autoridad pedagógica.

Estas formas de comprender el amor pedagógico trascienden, sin excluir, a un cuidado asistencialista y unidireccional: se trata de una práctica recíproca que desestabiliza jerarquías y propone una lógica relacional alternativa. Ilustrando lo anterior, Noddings (2005) caracteriza el amor profesional como una disposición basada en la atención, la receptividad y la corresponsabilidad

mutua, mientras que Page (2018) muestra cómo la reflexividad amorosa articula escuela y familia. Desde esta perspectiva, reivindicar una profesionalidad cuyo eje central sea el cuidado compartido, implica situar valores como la honestidad, la valentía y la amabilidad en la base de una deliberación ética sistemática (Zajac, 2023).

De esta manera, comprender la ética del cuidado como dimensión profesional y situar en el centro del trabajo docente la responsabilidad vincular y afectiva, no solo se contrapone a las miradas tecnocráticas y expertas de la docencia como profesión, sino que también abre desafíos complejos en torno a los límites de dicha responsabilidad, las implicancias para el profesorado y la distribución de responsabilidades entre familias y escuelas. Estas tensiones remiten, finalmente, a la necesidad de repensar los actuales programas de formación docente, las condiciones laborales, los niveles de participación y responsabilidad compartida, y los marcos institucionales que sostienen la profesionalización.

3.3. ¿En qué medida la pedagogía del cuidado aporta a una visión política y transformadora de la educación en tiempos de crisis?

3.3.1. Crisis contemporáneas y cuidado: la pedagogía como proyecto político

En las últimas décadas, las prácticas educativas han sido interpeladas por múltiples crisis que trascienden el ámbito sanitario. La violencia estructural, la exclusión social, el racismo, los feminicidios y el deterioro ambiental, entre otras problemáticas contemporáneas, han tensionado los sentidos tradicionales de la educación, impulsando propuestas pedagógicas en las que la ética del cuidado converge con pedagogías antirracistas, decoloniales y amorosas. Estas perspectivas sitúan la reciprocidad, la historicidad y la interdependencia como claves para construir esperanza y resistencia en contextos de profunda desigualdad, aun cuando continúan siendo marginalizadas en los discursos hegemónicos de gestión educativa (Dadvand & Cuervo, 2020).

En este escenario, se han desarrollado intentos por traducir el cuidado en políticas educativas concretas, con resultados ambivalentes. Un ejemplo de esta perspectiva se observa en programas de educación infantil en Noruega, orientados a la salud mental, que han promovido prácticas de cuidado colaborativo basadas en un vocabulario común y en la corresponsabilidad, fortaleciendo la ética relacional y visibilizando el cuidado como parte del trabajo docente (Brenne & Åmot, 2024). Sin embargo, otros estudios advierten sobre la instrumentalización del cuidado como recurso utilitario para reforzar lógicas de productividad, control y rendición de cuentas, vaciándolo de su potencial crítico y transformador (McGill, 2016).

Sumado a esto, la literatura crítica ha puesto de relieve los sesgos racializados presentes en algunas intervenciones pedagógicas inspiradas en el cuidado. Investigaciones desarrolladas en Australia muestran cómo discursos asentados en paradigmas blancos reproducen desigualdades y deslegitiman saberes indígenas, evidenciando que no toda pedagogía del cuidado es, por definición, emancipadora (MacGill, 2016). Frente a ello, la pedagogía del cuidado ha sido conceptualizada como una propuesta ética que busca legitimar formas diversas de comprender el mundo y las relaciones históricamente desvalorizadas, recuperando saberes situados en los márgenes, particularmente aquellos de pueblos indígenas, colectivos sexualmente disidentes y racializados, así como de otros seres y especies no sólo humanas. Desde esta perspectiva, se cuestiona el enfoque antropocéntrico dominante y se abren paso éticas «más-que-humanas», concebidas como respuestas necesarias frente a la crisis climática y al desafío colectivo de sostener la vida en su pluralidad (Puig de la Bellacasa, 2017; Sidebottom & Mycroft, 2024).

3.3.2. Límites, vacíos y reducciones del cuidado en el campo educativo

A pesar del creciente interés académico, persisten importantes vacíos en el campo. Especialmente, la escasez de estudios interterritoriales dificulta comprender la ética del cuidado como una dimensión plural de la profesionalidad docente y limita el diseño de currículos sensibles a contextos diversos. Asimismo, parte de la producción continúa reduciendo el cuidado a un rasgo individual o disposicional, invisibilizando su carácter sociopolítico e institucional. Investigaciones de corte biográfico muestran que las experiencias vitales influyen en la empatía docente, pero advierten que focalizar exclusivamente la atención en trayectorias personales puede encubrir la responsabilidad estructural de las instituciones educativas en la formación para el cuidado (Odebiyi, 2025).

A ello se suma una tendencia a concebir el cuidado principalmente como un rasgo psicológico o como una práctica orientada a cubrir necesidades inmediatas del otro. Si bien estos elementos forman parte de las prácticas y éticas del cuidado, su predominio puede reducir la complejidad del concepto y dificultar la comprensión de su potencial político y democrático. Concebido de manera estrecha, el cuidado pierde su fuerza como práctica de distribución del poder, corresponsabilidad y reparación del lazo social, quedando limitado a una dimensión adaptativa o asistencial que no cuestiona las condiciones estructurales que producen desigualdad y exclusión.

3.3.3. Pedagogía del cuidado frente al neoliberalismo educativo

En paralelo, las políticas educativas inspiradas en el ideario neoliberal han consolidado una cultura de la competencia, la libre elección y la privatización, redefiniendo la escuela como un servicio de consumo y al estudiantado como clientela. Este modelo produce un régimen de subjetivación basado en el individualismo y la lógica del rendimiento, erosionando el vínculo social y debilitando la función democrática y relacional de la educación. En este contexto, la pedagogía del cuidado emerge como un proyecto político y una estrategia de resistencia que recoloca el bienestar relacional, la interdependencia y el sentido de comunidad en el centro de la experiencia escolar (Done et al., 2016).

Frente a escenarios atravesados por la tensión y el conflicto, cuidar se configura como una práctica transformadora que legitima las necesidades, tanto del estudiantado como del profesorado, sosteniendo vínculos basados en el reconocimiento mutuo y resguardando la agencia de ambas partes (Nazari et al., 2023). Por lo tanto, cuando la reciprocidad se instala como principio pedagógico, el lazo social se reconstruye y se fortalecen las posibilidades de acción colectiva y emancipadora (hooks, 2003).

3.3.4. Afectos, temporalidades y justicia relacional en la transformación educativa

Por su lado, las pedagogías amorosas refuerzan esta contracultura educativa, al subordinar la productividad a la dignidad. Estas perspectivas se centran en la reciprocidad, sostienen altas expectativas académicas y reconocen la vulnerabilidad docente como una vía de humanización del vínculo pedagógico (Lee & Smith, 2023). Así, optar por el bienestar relacional por sobre el rendimiento cuantificable constituye, en sí mismo, un posicionamiento político frente al paradigma de la estandarización y la eficiencia (Mehrotra, 2021).

Asimismo, el cuidado introduce una temporalidad alternativa en la experiencia educativa. Atender, escuchar, reflexionar y decidir de manera colectiva requiere un «tiempo justo» que entra en tensión con las exigencias de rapidez y productividad. En este sentido, *ratios* reducidas entre docentes y estudiantes, junto con ritmos pedagógicos pausados, se configuran como condiciones mínimas para respetar los tiempos del otro y posibilitar una agencia estudiantil efectiva (Sorrells & Madrid, 2024).

Por lo tanto, concebir la enseñanza como un espacio de encuentros subjetivos implica reconocer la dimensión socioemocional del aula, pero también interrogar críticamente qué experiencias y afectos son legitimados (MacGill, 2016). De ahí la necesidad de que las pedagogías del cuidado asuman una perspectiva histórica, antirracista y decolonial, cuestionando privilegios docentes y abriendo la escuela a memorias sociales y experiencias colectivas que amplíen el horizonte de lo educativo (Sosa-Provencio, 2017).

En síntesis, la pedagogía del cuidado no constituye un complemento emotivo de la enseñanza, sino una alternativa política a los regímenes autoritarios, individualizantes, hiperproductivos y culturalmente hegemónicos. Desplazar el foco del rendimiento individual hacia la reciprocidad, la justicia relacional y la interdependencia implica reconfigurar temporalidades, afectos y modos de conocer. De esta forma, integrar el cuidado en la formación docente y en la cultura escolar supone, en última instancia, politizar la práctica educativa, rehumanizar la experiencia escolar y conectarla con otras formas de vida, y abrir horizontes democráticos en contextos atravesados por la desigualdad y la crisis.

4. Discusión y conclusiones

Las reflexiones desarrolladas a lo largo de este artículo sitúan a la ética del cuidado en el campo educativo más allá de visiones asistencialistas o meramente sentimentales, proponiéndola como un principio político-pedagógico capaz de reorientar la profesionalización docente, el currículo

y la vida escolar. En este sentido, situar la interdependencia en el centro de los procesos educativos moviliza una comprensión de la docencia como práctica relacional, situada, afectiva y más-que-humana, que desafía la hegemonía tecnocrática de la estandarización, la competencia y el creciente individualismo.

Desde esta perspectiva, la docencia aparece no solo como una profesión orientada a la transmisión de contenidos curriculares, sino que también como una práctica ética comprometida con el sostenimiento de la vida. Ello interpela los modos dominantes de comprender la enseñanza y cuestiona la suficiencia del conocimiento disciplinar cuando las condiciones materiales, sociales y ecológicas que hacen posible la vida común se encuentran amenazadas. La pedagogía del cuidado sitúa así los afectos, los vínculos y la responsabilidad compartida como núcleos de una propuesta política de transformación social.

Efectivamente, el análisis histórico y contemporáneo evidencia que concebir la profesionalidad docente desde el cuidado desplaza el énfasis de la primacía técnica hacia la responsabilidad ética compartida, implicando repensar la relevancia del cuidado en la formación inicial docente (Vallejos-Silva et al., 2025). Este desplazamiento tensiona los marcos vigentes de evaluación, acreditación y rendición de cuentas, e invita a imaginar nuevas formas de desarrollo profesional que valoren la creación de vínculos seguros, la justicia relacional, la dignidad y el bienestar de quienes conforman las comunidades educativas (Lugueti et al., 2019; Taggart, 2016).

Basado en lo anterior, este escrito invita a pensar el cuidado, entendido como *praxis* política, como un pilar que pueda operar frente a la fragmentación social producida por el avance del neoliberalismo educativo (Tronto, 2017). No obstante, este potencial no está exento de riesgos. Tal como se ha señalado, los discursos del cuidado pueden ser instrumentalizados y puestos al servicio de lógicas de rendimiento, control o adaptación, así como a reproducir relaciones coloniales, raciales o paternalistas, si no son sometidos a una revisión crítica y situada (Narayan, 1995).

Por lo mismo, reconocer esta ambivalencia resulta central para evitar idealizaciones y para sostener una ética del cuidado verdaderamente transformadora.

Paralelamente, desde una perspectiva feminista, la literatura revisada subraya la urgencia de desesencializar el vínculo entre docencia y maternidad, así como de redistribuir las labores afectivas dentro de la comunidad escolar. Pese a que la feminización de la educación y su efecto devaluativo sobre la profesión docente han sido ampliamente documentados, el cuidado continúa siendo naturalizado e invisibilizado como dimensión profesional, quedando al margen de los debates sobre políticas educativas, formación docente y condiciones laborales. Hacer visible el cuidado constituye, en este sentido, un desafío político-profesional, no solo como una práctica orientada hacia otros, sino también como una vía para la restitución de derechos del propio profesorado. Ello implica problematizar las consecuencias del cuidado en el trabajo pedagógico y la persistente invisibilidad del cuidado colectivo entre y hacia el profesorado, reconociendo que sostener cuidados transformadores exige condiciones laborales dignas y políticas institucionales que prevengan la explotación emocional.

Este recorrido abre, finalmente, diversos horizontes de investigación y acción: comparar políticas de cuidado entre territorios; explorar metodologías evaluativas centradas en la reciprocidad y la justicia relacional; indagar los efectos de temporalidades pedagógicas pausadas en los procesos de aprendizaje; y examinar cómo las voces estudiantiles, especialmente de colectivos históricamente marginados, resignifican el cuidado en clave antirracista, decolonial y más-que-humana.

Dicho de otro modo, la ética del cuidado y la pedagogía del cuidado emergen como un campo plural que desafía la visión instrumental dominante y ofrece claves para reconfigurar la profesionalización docente desde una perspectiva política, afectiva y transformadora. Profundizar esta dimensión en la formación inicial y continua, en la evaluación y en las políticas docentes, constituye un desafío ineludible, así como ampliar las posibilidades metodológicas que permitan sistematizar prácticas innovadoras y experiencias subjetivas que contribuyan a un campo de conocimiento aún incipiente.

Se invita, finalmente, a las y los lectores a continuar este diálogo, a interrogar los supuestos que sostienen sus propias prácticas educativas y a pensar colectivamente cómo construir redes de cui-

dado que, más allá de la escuela, contribuyan a un proyecto social comprometido con la justicia, el sostenimiento de la vida y la dignidad de todas las existencias.

Referencias bibliográficas

- Addati, L., Cattaneo, U., Esquivel, V., & Valarino, I. (2018). *Care Work and Care Jobs for the Future of Decent Work*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40dcomm/%40publ/documents/publication/wcms_633135.pdf
- Ailwood, J., Lee, I.-F., Arndt, S., Tesar, M., Aslanian, T. K., Gibbons, A., & Heimer, L. (2022). Communities of Care: A Collective Writing Project on Philosophies, Politics and Pedagogies of Care and Education in the Early Years. *Policy Futures in Education*, 20(8), 907–921. <https://doi.org/10.1177/14782103211064440>
- Arriagada, I., & Miranda, F. (2021). Social Organization of Care in Chile. En N. Araujo & H. Hirata (Eds.), *Care and Care Workers: A Latin American Perspective* (1st ed., pp. 165–184). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51693-2>
- Batthyány, K. (2021). *Políticas del cuidado* (1a ed.). Clacso.
- Bergman, R. (2004). Caring for the Ethical Ideal: Nel Noddings on Moral Education. *Journal of Moral Education*, 33(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/0305724042000215203>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (1st ed.). Routledge.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una revisión actual. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10–33. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.2.001>
- Bonhomme, A., & Schöngut–Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, 22(1), 18–30. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>
- Boyd, M. (2013). “I Love My Work But... The Professionalization of Early Childhood Education”. *The Qualitative Report*, 18(36), 1–20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1470>
- Brenne, A. S., & Åmot, I. (2024). Developing Professional Ethical Care Through Co–Creation in ECEC in Norway: A Qualitative Study. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(2), 226–237. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202452408>
- Carrasco, C., Borderías, C., & Torns, T. (2019). Introducción. El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales. En C. Carrasco, C. Borderías & T. Torns (Eds.), *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas* (2a ed., pp. 13–95). Los Libros de la Catarata.
- Casey, K. (1990). Teacher as Mother: Curriculum Theorizing in the Life Histories of Contemporary Women Teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/0305764900200310>
- Christopher, M., & Pinias, C. (2025). Assessing Contexts for the Implementation of a Pedagogy of Care in Teacher Development Within the Southern African Development Community: A Meta–Narrative Review. *International Journal of Inclusive Education*, 29(9), 1502–1525. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2490585>
- Cochran–Smith, M. (2004). *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education* (1st ed.). Teachers College Press.
- Dadvand, B., & Cuervo, H. (2020). Pedagogies of Care in Performative Schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 139–152. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1486806>

- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching* (1st ed.). Routledge Falmer.
- Done, E. J., Murphy, M., & Knowler, H. (2016). University-Based Professional Learning for Women Teachers and the «To Care» or «To Lead» Dilemma. *Professional Development in Education*, 42(4), 610–627. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.948690>
- Drudy, S. (2008). Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Duffy, M. (2007). Doing the Dirty Work: Gender, Race, and Reproductive Labor in Historical Perspective. *Gender & Society*, 21(3), 313–336. <https://doi.org/10.1177/0891243207300764>
- Engster, D., & Hamington, M. (2015). Introduction. In D. Engster & M. Hamington (Eds.), *Care Ethics and Political Theory* (1st ed., pp. 1–16). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716341.003.0001>
- Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. En V. Esquivel, E. Faur & E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el Estado y el mercado* (1a ed., pp. 11–43). Ides. <https://static.ides.org.ar/archivo/Las-l%C3%B3gicas-del-cuidado-infantil.-Entre-las-familias-el-Estado-y-el-mercado.1.pdf>
- Fairchild, N., & Mikuska, E. (2021). Emotional Labor, Ordinary Affects, and the Early Childhood Education and Care Worker. *Gender, Work & Organization*, 28(3), 1177–1190. <https://doi.org/10.1111/gwao.12663>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (1a ed.). Tierra Nueva.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (1a ed.). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* (1st ed.). Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy* (1st ed.). Bloomsbury Publishing.
- Hankivsky, O. (2014). Rethinking Care Ethics: On the Promise and Potential of an Intersectional Analysis. *The American Political Science Review*, 108(2), 252–264. <https://doi.org/10.1017/S0003055414000094>
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global* (1st ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195180992.001.0001>
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1st ed.). Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community: A pedagogy of hope* (1st ed.). Routledge.
- Kolarić, A., & Taczyńska, K. (2022). Pedagogy of Care: Building a Teaching and Learning Community. *Slavia Meridionalis*, 22. <https://doi.org/10.11649/sm.2890>
- Lee, A. F., & Smith, G. D. (2023). Where is the Love, Y'all? Punk Pedagogy in High School Choir. *Research in Education*, 115(1), 100–115. <https://doi.org/10.1177/00345237231152605>

- Lugueti, C., Kirk, D., & Oliver, K. L. (2019). Towards a Pedagogy of Love: Exploring Pre-Service Teachers' and Youth's Experiences of an Activist Sport Pedagogical Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1663499>
- MacGill, B. (2016). A Paradigm Shift in Education: Pedagogy, Standpoint and Ethics of Care. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(3), 238–247. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1272531>
- Masterson, J. E., & Johnson, A. K. (2024). A Caring Ethic and the Rights of the Child: Challenges for Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 52(5), 949–956. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01627-7>
- Matarranz, M. (2023). La dimensión de género en la profesionalización docente: una revisión bibliográfica. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, (14), 39–56. <https://doi.org/10.15366/jfgws2023.14.003>
- Maultsaid, D., & Harrison, M. (2023). Can Open Pedagogy Encourage Care? Student Perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(3), 77–98. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i3.6901>
- Mehrotra, G. R. (2021). Centering a Pedagogy of Care in the Pandemic. *Qualitative Social Work*, 20(1–2), 537–543. <https://doi.org/10.1177/1473325020981079>
- Moorhouse, B. L., & Tiet, M. C. (2021). Attempting to Implement a Pedagogy of Care During the Disruptions to Teacher Education Caused by covid-19: A Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education*, 17(2), 208–227. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1925644>
- Narayan, U. (1995). Colonialism and Its Others: Considerations on Rights and Care Discourses. *Hypatia*, 10(2), 133–140. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1995.tb01375.x>
- Nazari, M., Karimpour, S., & Ranjbar, M. (2023). «To Promote Justice is to Care»: Pedagogy of Care and Socially-Just Instruction Among Iranian English Language Teachers. *System*, 118, Art. 103128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103128>
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education* (1st ed.). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Odebiyi, O. M. (2025). Care and Justice: How Elementary Teachers Adapt Experiences for Social Issues. *Education, Citizenship and Social Justice*, 20(1), 107–122. <https://doi.org/10.1177/17461979231206917>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Orealc-Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074/PDF/244074spa.pdf.multi>
- Page, J. (2018). Characterising the Principles of Professional Love in Early Childhood Care and Education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125–141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>
- Palacios, D., Dufrax, I., Sisto, V., & Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10053. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>

- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds* (1st ed.). University of Minnesota Press.
- Sidebottom, K., & Mycroft, L. (2024). [Birdsong]: Pedagogies of Attunement and Surrender with More-Than-Human Teachers. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(2), 143–156. <https://doi.org/10.1017/aee.2024.15>
- Simmie, G. M., & Murphy, D. (2021). Professionalisation of Early Childhood Education and care Practitioners: Working Conditions in Ireland. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(3), 239–253. <https://doi.org/10.1177/14639491211010187>
- Sofyan, M., Finefter–Rosenbluh, I., & Barnes, M. (2025). Unpacking the Ethics of Care and Safe Learning Environments in Indonesian Vocational Higher Education Settings: A Contested Space of Power and (Teaching) Effectiveness. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 49–68. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2187437>
- Sorrells, C., & Madrid, S. (2024). Time for Slow Care: Bringing Slow Pedagogy into Conversation with Ethics of Care in the Infant/Toddler Classroom. *Policy Futures in Education*, 22(7), 1404–1420. <https://doi.org/10.1177/14782103241227489>
- Sosa–Provencio, M. A. (2017). Seeking a Mexicana/Mestiza Ethic of Care: Rosa’s Revolución of Carrying Alongside. *Race Ethnicity and Education*, 20(5), 650–665. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1150833>
- Taggart, G. (2016). Compassionate Pedagogy: The Ethics of Care in Early Childhood Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970847>
- Thomas, C. (1993). Deconstructing Concepts of Care. *Sociology*, 27(4), 649–669. <https://doi.org/10.1177/0038038593027004006>
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice* (1st ed.). New York University Press.
- Tronto, J. C. (2017). There Is an Alternative: Homines Curans and the Limits of Neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27–43. <https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583>
- Tronto, J. C. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* (1a ed.). Fundación Medifé Edita.
- Tronto, J. C., & Fisher, B. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. In E. K. Abel & M. K. Nelson (Eds.), *Circles of Care: Work and Identity in Women’s Lives* (1st ed., pp. 36–54). State University of New York Press.
- Vallejos–Silva, N., Cortés–Rojas, C., Reyes–Jedlicky, L., Contreras–Quiroz, N., & Ríos–Colmenárez, M. J. (2025). Integrar el cuidado en la formación inicial docente: un estudio desde el profesorado universitario. *Educação & Sociedade*, 46, e295760. <https://doi.org/10.1590/ES.295760>
- Vásquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación xxi*, 13(1), 177–197. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.282>
- Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(Esp.). <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>
- Vrcelj, S. (2019). Majčinstvo – podloga familijarizacije odgojno-obrazovnih ustanova. *JAHR: Europski Časopis za Bioetiku*, 10(1), 109–128. <https://doi.org/10.21860/j.10.1.6>

- Waerness, K. (1984). *Caring as Women's Work in the Welfare State*. In H. Holter (Ed.), *Patriarchy in a Welfare Society* (1st ed., pp. 67–87). Universitetsforlaget.
- Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, Teaching and Care: A Comparative Global Conversation. *Gender and Education*, 26(3), 193–199. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.928023>
- Watkins, M. (2011). Teachers' Tears and the Affective Geography of the Classroom. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.03.001>
- Zajac, D. (2023). Ethics of the Teaching Profession as an Ethics of Care. *Labor et Educatio*, 11, 55–71. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.23.005.19210>