



**Universitat**  
de les Illes Balears

# Título: Ética del cuidado y educación

AUTORA: Pilar González López

## **Memoria del Trabajo de Fin de Máster**

Máster Universitario en Políticas de igualdad y prevención de la violencia de género  
(Especialidad/Itinerario: Ciencias sociales y jurídicas )

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2018-19

*Fecha: 12 de Febrero del 2019*

*Nombre Tutora del Trabajo: Rosabel Rodríguez Rodríguez*

# ÉTICA DEL CUIDADO Y EDUCACIÓN

## Resumen

La ética del cuidado de Carol Gilligan (1982) surge en contraposición a las teorías morales imperantes de su época. La teoría de Gilligan surgió a partir de investigar la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral. Ésta mostraba que el juicio moral de las mujeres se encontraba en un estadio inferior del desarrollo moral. Pero lo que la autora defendió a través de sus investigaciones era que el juicio moral de las mujeres no se trataba de una deficiencia, sino de un juicio que se escapa del marco normativo al tener en cuenta elementos como el cuidado, las emociones y entender al ser humano como un ser contextual que se encuentra sumergido en una red de relaciones.

Actualmente, diferentes estudios hablan de los posibles beneficios de la ética del cuidado en la educación, entre ellos promover un currículum ajeno a las diferencias sexista. Por eso se propone una aplicación práctica de la ética del cuidado a través de las asignatura de Valores Éticos, con el objetivo de formar a personas que sean moralmente autónomas, pero también emocionalmente sanas.

**Palabras clave:** *ética cuidado*, educación, Gilligan y Kohlberg.

# ÍNDICE

<b>I. MARCO TEÓRICO</b>	4
1. Introducción. ¿Qué entendemos por ética del cuidado?	4
2. Antecedentes a la ética del cuidado	5
2.1. El concepto del cuidado en la filosofía	5
2.2. La teoría de Kohlberg	6
3. La crítica de Carol Gilligan a Kohlberg	8
3.1. Distinción entre justicia y cuidado	9
3.2. Distinción entre el otro generalizado y el otro concreto	10
4. Crítica a las teorías morales del contrato sociales	13
5. La teoría del cuidado de Gilligan	14
6. Después de Gilligan: Neil Nodings	18
7. Conclusiones	20
<b>II. APLICACIÓN PRÁCTICA</b>	22
1. La necesidad de la ética del cuidado en la educación	22
2. Objetivo de la propuesta	23
3. Propuesta	23
4. Programa	24
4.1. 1º ESO: emociones y resolución de conflictos	24
4.2. 2º ESO: cuidado y roles de género	25
4.3. 3º ESO: dilemas morales y roles de género	27
4.4. 4º ESO: la teoría de Gilligan	28
5. Ejemplos de Actividades	29
6. Evaluación	37
6.1. Evaluación anual	37
6.1.1. Alumnado	37
6.1.2. Profesorado	38
6.2. Evaluación final	39
<b>III. CONCLUSIONES</b>	40
<b>IV. BIBLIOGRAFÍA</b>	43
<b>V. ANEXOS</b>	44
1. Dilema de “Heinz” de Kohlberg	44
2. Ejemplo de actividad sobre la asertividad	45
3. El árbol propuesto por el psicólogo Pip Wilson	46

## I. MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado trata sobre la ética del cuidado, y para ello trabajaré diferentes elementos que se estructuran de la siguiente forma: primero encontraremos una breve introducción a la ética del cuidado para familiarizarnos con el tema de este trabajo, en ella se tratará el concepto de cuidado y qué se entiende por ética del cuidado a rasgos generales. Una vez introducidos en el tema, se presentarán los antecedentes a ésta: se mencionarán las teorías de algunos filósofos que tratan elementos de la ética del cuidado para, posteriormente, presentar algunas de las teorías morales filosóficas más relevantes y como éstas se contraponen a la teoría del cuidado de Carol Gilligan. La teoría de esta autora nace en oposición a la teoría de Kohlberg, por esto, aparecerán diferentes críticas a su teoría. También expondré una crítica a las teorías morales universalistas, entre ellas a las del contrato social, que tienen relación con la crítica que Gilligan realiza en su teoría.

Una vez vistos los antecedentes, pasaremos a hablar de la teoría del cuidado en profundidad. Y entre los diferentes trabajos sobre dicha ética, me centraré en el de Carol Gilligan, al ser ésta el gran referente en este ámbito. Finalmente, también veremos que hay un después de la teoría de Gilligan y para ello, mencionaré algunos aspectos de la teoría del cuidado de Neil Nodding.

### 1. Introducción: ¿Qué entendemos por ética del cuidado?

El término cuidado proviene del verbo cuidar del cual en la RAE aparecen diferentes acepciones<sup>1</sup>, las dos primeras son:

1. *tr. Poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo.*

2. *tr. Asistir, guardar, conservar. Cuidar a un enfermo, la casa, la ropa. U. t. c. intr. Cuidar DE la hacienda, DE los niños.*

Por tanto, el cuidado hace referencia a una acción que se realiza poniendo atención o buscando conservar, como es el cuidado de los niños.

Otra definición interesante es la de “(...) mantener la vida asegurando la satisfacción de un conjunto de necesidades indispensables para la vida, pero que son diversas en su manifestación” (Francoise, citada en Alvarado, 2004:31). Así, el cuidado tiene que ver con cubrir las necesidades que tienen las personas, las cuales variarán dependiendo de cada persona particular y las circunstancias o contexto que a esta persona le envuelven.

Una vez mencionado que entendemos por cuidado, tenemos que ver a qué hace referencia el cuidado ético. Para que éste tenga lugar es indispensable la relación o interacción moral entre dos personas. En esta relación, hay una demanda y una responsabilidad por cubrirla. Así, podemos

1 <https://dle.rae.es/?id=Bbp9xqI> [Consultado: 6.02.19]

inferir que la ética del cuidado “(...) es la disciplina que se ocupa de las acciones responsables y de las relaciones morales entre las personas, motivadas por una solicitud, y que tienen como fin último lograr el cuidado de sus semejantes o el suyo propio”. (Alvarado, 2004:31)

Es por esto que, la ética del cuidado, comprende el mundo como una red de relaciones humanas, donde se produce un reconocimiento y una responsabilidad hacia los otros. El ser humano, al reconocer al otro y ver una necesidad o demanda en éste, se siente con la responsabilidad de ayudar a que la resuelva.

Esta ética tiene que ver con situaciones reales, con personas singulares y concretas, con necesidades particulares. Entiende la moralidad como “(...) el compromiso que deriva de la certeza de que el bienestar, e incluso la supervivencia, requiere algo más que la autonomía y justicia: el reconocimiento y cumplimiento de derechos y deberes”. (Alvarado, 2004:31)

## **2. Antecedentes a la ética del cuidado**

### **2.1. El concepto del cuidado en la filosofía**

Algunos de los elementos que defiende la ética del cuidado, los encontramos en algunas teorías o pensamientos filosóficos contemporáneos. En las obras del filósofo danés Søren Kierkegaard (1813-1855), por ejemplo, encontramos una reivindicación por el individuo concreto, particular o singular; en contraposición al individuo abstracto y universal. Visión del ser humano que defenderá y reivindicará la ética del cuidado.

Para dicho autor en la filosofía moderna había una “excesiva objetividad”, y frente a ésta, él reivindica la singularidad. El actuar ético en Kierkegaard se debe basar en el actuar real donde tiene lugar un vínculo entre singularidades. Así, se produce el salto de la moral abstracta basada en individualidades universales, a la existencia concreta, al actuar concreto y real de los individuos singulares. Al actuar éticamente, debemos tomar una elección, y esta elección dependerá de nuestras singularidades, nuestras capacidades, aspiraciones, pasiones y disposiciones concretas.

Por otro lado, entre el pensamiento filosófico alemán encontramos a Martin Heidegger (1889-1976). Éste entiende que la existencia humana no tiene una esencia previa, sino que el ser humano es un ser arrojado al mundo (*dasein*), que tiene que construirse a sí mismo a partir de la relación con éste. Esta relación con el mundo, incluye la relación con las personas que en él habitan. Y aquí aparece su concepto de cuidado, ya que éste nos permite tratar a cualquier cosa o persona del mundo como parte de nuestro proyecto en el mundo, de nuestra construcción como ser humano.

Para Heidegger, el cuidado es el sentido de referencia de la vida, ya que el sentido del *dasain* es cuidar el mundo y preocuparse por aquellos que habitan en éste. En palabras de Heidegger: “La *perfectio* del hombre, el llegar a ser lo que puede ser en su ser libre para sus más

peculiares posibilidades [en la “proyección”], es una obra de la “cura” (Vázquez, 2009:45). Así, el cuidado es el que permite al ser humano construirse a si mismo, llegar a ser aquello que es posible que sea. Aunque cabe destacar que del concepto del cuidado de Heidegger no se deriva una teoría ética del cuidado directamente porque para él “(...)el cuidado es más un modo de existencia que se hace posible por la relación del sujeto con el mundo, que una forma de relación ética entre los seres humanos”. (Vázquez, 2009:46)

Por último, Emmanuel Levinás (1906-1995) también contiene en su obra elementos de la ética del cuidado. El discurso de éste sobre el otro y la responsabilidad con el otro, tiene relación con dicha ética. Para este pensador la relación con el otro, es la relación con el rostro del otro, que se nos muestra desnudo y vulnerable, hecho que exige una responsabilidad que no podemos eludir. “Positivamente, diremos que, desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que *tomar* responsabilidades en relación con él; su responsabilidad *me incumbe*” (Lévinas, 2015:80). El rostro del otro me obliga a ponerme en su lugar y a cargar con sus necesidades. Es decir, me siento en la responsabilidad moral de cubrir sus necesidades porque el rostro me muestra dependencia de mí (Vázquez, 2009). Además, en esta relación con el rostro del otro no tiene lugar una reciprocidad, no es una relación simétrica, ya que somos responsable de un otro que identifico con lo que no soy, con lo que está fuera de mí:

“Incluso en el interior mismo de la relación con otro que caracteriza nuestra vida social, aparece la relación con otro como relación no recíproca, es decir, como relación que quebrante la contemporaneidad. El otro en cuanto otro no es solamente un *alter ego* es aquello que yo no soy. Y no lo es por su carácter, por su fisonomía o su psicología, sino en razón de su alteridad misma. Es, por ejemplo, el débil, el pobre, la viuda y el huérfano, mientras que yo soy el rico y el poderoso. Podríamos decir que el espacio intersubjetivo no es simétrico”. (Lévinas, 1993, citado en Vázquez, 2009:49)

Para el autor, la relación con el otro no es recíproca, porque si así fuera esto supondría una reducción del otro o bien un intento de posesión. En la reducción del otro a lo que yo soy, no tendría lugar la diferencia con el otro, sino la posesión o apropiación de éste. Para que esto no sea así, Lévinas sugiere acceder al otro desde el respeto y la responsabilidad.

## **2.2. La teoría de Kohlberg (1960)**

Las teorías morales modernas han buscado un modelo de individuo que responda a principios generalizables o universalizables. Respecto a esta pretensión, algunas teorías feministas han criticado que este intento de universalizar y homogeneizar las diferencias tiene una parte negativa porque ocultan o invisibilizan las diferencias y desigualdades existentes, entre ellas se

ocultan las desigualdades de género o de diferentes grupos sociales. Además, estas teorías de carácter universalistas, adoptan el modelo masculino y a partir de él intentan implantar unos principios morales universales. Entre las teorías feministas encontramos el trabajo de Carol Gilligan, cuya ética del cuidado surge como crítica a este tipo de morales, especialmente a la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral de la persona.

La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral en las personas surge a partir de unos estudios sobre el razonamiento moral en los años cincuenta y sesenta. Estos estudios consisten en presentar a un grupo de personas, inicialmente niños varones en diferentes etapas de su crecimiento: infancia, adolescencia y edad adulta, una serie de dilemas o situaciones hipotéticas donde se plantea un conflicto de valores. El objetivo de este estudio era “(...) desentrañar las bases de la moralidad humana, definiendo las estructuras mentales de razonamiento lógico y moral compartidas por los seres humanos”. (Medina-Vicent, 2016:85)

Los estudios de Kohlberg defienden que el desarrollo moral comprende seis etapas sucesivas por las que pasan todas las personas. En cada nueva etapa el pensamiento se vuelve más abstracto, y una vez que se pasa a una nueva etapa no se vuelve a la anterior. Así se construyen “(...) diferentes estructuras de conocimiento, valoración y acción necesarias para construirnos como seres morales”(Medina-Vicent, 2016:85). Al centrarse en las estructuras mentales de razonamiento (que serían comunes a todos los seres humanos) y no en el contenido de los juicios de valor se pretende una universalidad que deje de lado diferencias sociales, culturales, de género, etc.

En la siguiente tabla<sup>2</sup> podemos apreciar los tres niveles relacionados con los seis estadios propuestos por Kohlberg:

**Tabla 1**  
Niveles del desarrollo moral formulada por Kohlberg (1992)

NIVELES	ESTADIOS
Nivel I (pre-convencional)	Estadio 1: moralidad heterónoma
	Estadio 2: individualismo
El nivel II (convencional)	Estadio 3: expectativas interpersonales mutuas (relaciones y conformidad interpersonal).
	Estadio 4: Sistema y conciencia social
El nivel III (postconvencional)	Estadio 5: contrato social o utilidad y de derechos individuales.
	Estadio 6: de principios éticos universales.

<sup>2</sup> <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2088/5306> [Consultado: 6.02.19]

Los estadios de Kohlberg se enmarcan en tres niveles del desarrollo moral: nivel preconvencional, convencional y postconvencional (Kohlberg, 1992). Cada nivel representa la perspectiva que la persona puede adoptar en relación a las normas sociales:

- En el nivel preconvencional la persona se rige por sus propios intereses y beneficios a la hora de decidir actuar moralmente, aquella acción correcta será la que favorezca sus intereses. No se tienen en cuenta las normas morales, y si se cumplen es por miedo al castigo o para obtener una recompensa. Este nivel es propio de la infancia, aunque también se puede dar en la adolescencia o edad adulta como casos aislados.
- En el nivel convencional la persona es consciente de que vive en sociedad y tiene en cuenta también los intereses del resto de personas con las que convive. Se consideran adecuadas o correctas aquellas normas que la sociedad dicta, pero estas normas se aceptan o cumplen de forma acrítica, sin ser reflexionadas o cuestionadas. Según Kohlberg este tipo de razonamiento moral empieza en la adolescencia y gran parte de las personas adultas se mantienen en él.
- El último nivel, el nivel postconvencional es el nivel más alto de desarrollo moral. En él, la persona es capaz de establecer por ella misma aquellas normas o principios morales correctos, a través de un proceso de razonamiento autónomo. La persona es capaz de diferenciar entre sus propios valores o principios morales y aquellos que la sociedad les dicta, actúa según sus propios valores que están basados en principios morales universales. Según el autor, pocas personas consiguen alcanzar este nivel.

### **3. La crítica de Carol Gilligan a Kohlberg**

Frente a la posición teórica sobre el desarrollo moral de Kohlberg, Carol Gilligan hará varios estudios que la llevarán a realizar una crítica a dicha teoría sobre el desarrollo moral, y a proponer su teoría de la ética del cuidado.

En su obra *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982), Gilligan criticó que las teorías morales del desarrollo habían “(...) adoptado implícitamente la vida del varón como norma, tratando de crear mujeres a base de un patrón masculino” (Medina-Vicent, 2016:89). La teoría de Kohlberg deja de lado la diferencia de género al no incluir en sus investigaciones la perspectiva femenina. Por esto, Gilligan reivindica que es importante y necesario incorporar la perspectiva o voz de las mujeres a las teorías morales. Para ella, la teoría de Kohlberg y otras teorías morales habían, por un lado, entendido al sujeto como un otro generalizado y no concreto, como más adelante desarrollaré; y, por otro, la teoría de Kohlberg sólo estudiaba un aspecto del desarrollo moral, aquel centrado en la justicia y los derechos, dejando de lado las



cuestiones particulares del cuidado o “la buena vida”<sup>3</sup> (Benhabib, 2006).

### **3.1. Distinción entre justicia y cuidado**

Para solventar la deficiencia de Kohlberg de centrar su teoría sólo en el aspecto moral de la justicia y los derechos, Gilligan llevará a cabo diferentes investigaciones para intentar expandir el ámbito de la moral al incluir el desarrollo moral de las mujeres. La autora aplicó algunos dilemas<sup>4</sup> de Kohlberg sobre conflictos morales a sus investigaciones, y en los resultados observó que las mujeres solían llegar a un nivel más bajo del desarrollo moral categorizado por el autor. La autora no dio por hecho existía una inmadurez moral de las mujeres, sino que siguió investigando hasta que llegó a la conclusión de que “(...) los estudios de Kohlberg no tenían en cuenta las estructuras sociales de exclusión sexo-género, ni el hecho de que las experiencias concretas de los sujetos condicionan los modos que tienen de desarrollar sus razonamientos morales” (Medina-Vázquez, 2016:90). De esta forma, podemos decir que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg sólo es válida si se centra en la ética de la justicia y los derechos. El autor pone su foco en una sólo orientación del desarrollo moral, pero hay otra orientación, la de la ética del cuidado y la responsabilidad. Esta distinción le permite a Gilligan explicar el desarrollo moral de las mujeres, caracterizado por ser más contextual, por tener más en cuenta las circunstancias concretas en las que está inmersa la decisión moral. Las mujeres tienen más en cuenta las relaciones concretas que se dan entre las personas, teniendo más sentimientos de empatía que los hombres. Lo relevante de todo esto es que estas características asignadas a las mujeres no “(...) son consideradas como deficiencias sino como componentes esenciales del razonamiento moral adulto en el estadio postconvencional, la aparente confusión moral de juicio de las mujeres se convierte en un signo de fortaleza” (Benhabib, 2006:172). Es decir, el hecho de considerar otros elementos asociados al desarrollo moral de las mujeres como propios del estado postconvencional, hace que las mujeres dejen de ser “inferiores” a los hombres en el desarrollo moral categorizado por Kohlberg. Lo que Gilligan descubre es que:

“La contextualidad, narratividad y especificidad del juicio de las mujeres no es un signo de debilidad ni de deficiencia, sino una manifestación de una visión de madurez moral que considera al yo como algo inmerso en una red de relaciones con los otros”. (Benhabib, 2006:173)

Según esta teoría el respeto hacia las necesidades de los demás, propio de la ética del cuidado, es un signo de madurez moral y no una deficiencia.

---

3 El concepto de buena vida aquí hace referencia a tener una buena calidad de vida, relacionada con el cuidado y con tener las necesidades cubiertas.

4 En el anexo encontramos un ejemplo de un dilema de Kohlberg.

La respuesta de Kohlberg a estas críticas es que:

“(…) los únicos estudios que muestran diferencias de sexo muy frecuentes son los de los adultos, usualmente las amas de casa. Muchos de los estudios que comparan a varones adultos con mujeres adultas sin controlar la educación ni las diferencias de trabajo... no dan cuenta de las diferencias de sexo en favor de los varones” (Kohlberg, citado en Benhabib, 2006,173).

Para Kohlberg aquello que hace que varíen los resultados es el acceso al empleo y a los espacios públicos, espacios relegados al hombre y excluidos a la mujer a lo largo de la historia. El autor concluye que las diferencias que aparecen son debido a que es necesario controlar factores como la educación y el empleo a la hora de valorar las diferencias de sexo en el razonamiento adulto. Pero para él, las diferencias no están relacionadas fuertemente con el sexo, como defiende Gilligan; sino que dependen de las dos orientaciones morales -justicia o cuidado- que son excluyentes o dicotómicas, y que adoptar una orientación u otra dependerá del dilema planteado y no del sexo.

Aquello que podemos recriminar al autor, es que elementos como el empleo o el acceso a los espacios públicos, si que son elementos fuertemente relacionados con la construcción de la identidad de género. Ya que a la hora de construir la identidad de género se adjudican dos espacios claramente diferenciados a cada género, por un lado, el espacio público del reconocimiento, de la razón y de la justicia al hombre; y, por otro lado, el espacio privado del cuidado, las emociones y la responsabilidad hacia las necesidades de los otros a la mujer.

Si continuamos analizando la visión de Kohlberg, podremos observar como su concepción sobre la moral está relacionada con la distinción entre justicia y buena vida. Es por esto que, aunque reconoce de la teoría de Gilligan la orientación del cuidado y la responsabilidad, considera que estos elementos forman parte de aquello más personal que del ámbito moral: “(…) generalmente se entiende que las esferas de parentesco, amor, amistad y sexo que eliciten consideraciones del cuidado, son esferas de toma de decisión personal, como son, por ejemplo, los problemas de matrimonio y divorcio”. (Kohlberg, citado en Benhabib, 2006:177)

Los elementos que el considera más de dominio personal que moral son aquellos elementos relacionados con el cuidado y la responsabilidad, como es el amor, la amistad o las relaciones de parentesco, elementos asociados al ámbito de la mujer. Mientras que con la justicia se relaciona el reconocimiento público o los derechos, elementos considerados propios del hombre.

### **3.2. Distinción entre el otro generalizado y el otro concreto**

Como mencioné anteriormente, otra de las críticas que realiza Gilligan a Kohlberg y que éste comparte con otras teorías molares, es la concepción que adopta del ser humano como otro

generalizado y no como otro concreto.

A la hora de hablar sobre las relaciones humanas, podemos diferenciar dos formas de relacionarse el yo con el otro. Una en la que entendemos al otro como yo generalizado y otra como yo concreto.

Si analizamos el punto de vista del otro generalizado entendemos a todos y a cada uno de los individuos “(...) como seres racionales con los mismos derechos y deberes que desearíamos concedernos a nosotros mismo” (Benhabibi, 2006:182). Para poder alcanzar este punto de vista debemos hacer una abstracción o universalización de las identidades particulares y singulares de cada uno de los individuos. Debemos concebir a los individuos como seres que aunque tengan deseos y necesidades particulares, comparten una misma visión de la dignidad moral. Desde esta perspectiva, podemos establecer con el otro una relación de igualdad formal o reciprocidad.

Si pasamos a analizar el punto de vista del otro concreto, a diferencia del anterior, “(...) nos hace ver a cada ser racional como un individuo con una historia, una identidad y una constitución afectivo-emocional concretas” (Benhabib,2006:183). Desde este punto de vista, concebimos a los individuos como seres singulares y particulares, con necesidades específicas. Aquí al relacionarnos con el otro podemos hacerlo desde la equidad porque tenemos en cuenta sus necesidades. Somos conscientes de que las personas con la que nos relacionamos, el otro, tiene al igual que nosotros necesidades y motivaciones concretas. Aquí quedamos reconocidos como seres humanos, pero seres humanos que tienen una especificidad concreta, seres reales y concretos, en definitiva, seres de carne y huesos.

Al ver en que consisten las dos perspectivas, podemos apreciar como las teorías morales imperantes en la historia del filosofía han adoptado casi siempre el punto de vista del otro generalizado, ya que dichas teorías exigen un punto de vista universalista como el propio Kohlberg reconoce:

“Los juicios morales implican asumir roles, tomar el punto de vista de los demás concebidos como *sujetos* y coordinar estos puntos de vista... En segundo lugar, los juicios morales equilibrados implican principios de justicia o de lo que es justo. Una situación moral desequilibrada es aquella en la que hay demandas conflictiva por resolver. La resolución de una situación es aquella en la que a cada uno “se le da lo suyo” de acuerdo con algún principio de justicia cuya justicia puede ser reconocida por todas las partes del conflicto”. (Kohlberg, citado en Benhabib, 2006:184)

Esta visión de Kohlberg sobre los juicios morales o el principio de justicia tiene relación con la teoría de Rawls<sup>5</sup> (1921-2002) sobre “el velo de la ignorancia”. Según esta teoría a la hora de

---

5 Teoría publicada en su obra *Teoría de la justicia* (1971).

establecer los principios o valores morales debemos partir de una situación a “ciegas”, una situación donde no sabemos que lugar ocuparemos en nuestra sociedad, nuestro contexto social o necesidades particulares, es decir, ignoramos nuestra identidad a la hora de establecer un criterio de justicia.

El problema que surge en esta teoría es que se intenta buscar una posición inicial donde se ignora el punto de vista concreto. Al hacer la abstracción para partir de un punto de vista aceptable para todos los seres humanos, las diferencias de cada uno de esto son irrelevantes porque el individuo en Rawls no conoce:

“(…) que lugar ocupa en la sociedad, su posición o estatus de clase; ni conoce tampoco cuál sea su fortuna en la distribución de valores y capacidades naturales, su inteligencia y su fuerza, y demás. Ni conoce nadie tampoco cuál sea su concepción del bien, los detalles de su plan racional de vida, ni siquiera los rasgos especiales de su psicología tales como su aversión al riesgo o su tendencia al optimismo o pesimismo”. (Rawls, citado en Benhabib, 2006:185)

Estos individuos desconocen todos aquellos elementos particulares y singulares de cada individuo, desconocen sus necesidades y su identidad. Esta teoría se basa en que un individuo puede elegir libremente su concepción de la justicia o lo correcto sin tener en cuenta su identidad. Sin embargo, a la hora de elegir un criterio de justicia o establecer un imperativo moral de actuación defenderemos que nuestra historia o experiencias, nuestro “yo concreto”, no puede ser obviado.

“La identidad no se refiere a mi potencial de elección únicamente, sino a la realidad de mis elecciones, a saber, a cómo yo, en tanto que individuo finito, concreto e incardinado, conformo y modela las circunstancias de mi nacimiento y mi identidad familiar, lingüística, cultural y de género en una narración coherente que pasa por ser la historia de mi vida.” (Benhabib, 2006:186)

Si nuestra individualidad proviene de nuestras elecciones, si no tenemos en cuenta al otro concreto, si nos basamos en un ser abstracto y autónomo independiente de su historicidad, perdemos la pluralidad. En una situación donde los individuos establecen los valores morales con anterioridad a sus características individualizadoras, la relación con el otro diferente a mí se pierde.

Las teorías morales universalistas proponen que debemos establecer unas normas de actuación en las que cualquier persona (con independencia de su singularidad) actuaría de la misma manera en una situación semejante. Pero para que esto sea posible, debemos saber a qué se hace referencia cuando se habla de situación semejante, o que significa que la otra persona se encuentre en mi misma situación. Y aquí volvemos, una vez más, a necesitar al otro concreto. Debemos saber que siente la otra persona, sus motivaciones, deseos y no sólo su razonamiento autónomo e individual de cada uno. Es por esto que Benhabib llega a una conclusión que comparto:

“Sin asumir el punto de vista del otro concreto no se puede llevar a cabo ninguna prueba

coherente de universalidad, pues carecemos de la información epistémica necesaria para juzgar si mi situación moral es “semejante” a la tuya o si no lo es”. (Benhabib, 2006:188)

En definitiva, no puedo ponerme en el lugar del otro, no puedo establecer un criterio universal de actuación, sin tener en cuenta las diferentes individualidades.

#### **4. Crítica a las teorías morales del contrato social**

Otra crítica importante que tiene relación con la teoría moral que propone Gilligan, es la crítica que podemos realizar a los autores del contrato social entre los que encontramos a T. Hobbes (1588-1679), J. Locke (1632-1704) o J.J. Rousseau (1712-1778). Estos primeros teóricos del contrato diferencian entre privacidad o ámbito privado e individuo autónomo o ámbito público. La esfera de lo doméstico o ámbito privado que es asignada a la mujer, queda en estas teorías relegada al nivel convencional:

“(…)la esfera de la justicia desde Hobbes pasando por Locke y Kant es considerada como el dominio donde las cabezas de familia varones e independientes hacen transacciones, mientras que la esfera doméstico-intima queda situada más allá de los límites de la justicia siendo restringida a las necesidades reproductivas y afectivas del paterfamilia burgués. Agnes Heller, llama a este dominio “cobijo de las emociones”. (Benhabib, 2006:179)

El ámbito de la actividad humana, la reproducción, la nutrición, el amor o el cuidado quedan relegados a las mujeres y excluido del ámbito moral y político. La mujer queda excluida del ámbito moral entendido desde la justicia, la autonomía y el reconocimiento público. La mujer queda excluida del ideal de individuo moral universal y autónomo, ya que éste se construye en las teorías morales teniendo como referencia el hombre blanco<sup>6</sup> y autónomo.

En las teorías sobre el contrato social se alude a un estado de naturaleza hipotético, donde el individuo existiría antes de crearse las leyes y el Estado mediante un contrato. En esta situación hipotética los individuos ya son adultos y autónomos, no requieren ni de la reproducción, ni de la nutrición ni del cuidado. Y es desde esta concepción del individuo que se construye el Estado, las leyes y las normas o valores morales; dejando de la lado todo aquello que la mujer representa junto con éstas.

La consecuencia de todo esto es que la mujer es, en todo momento, lo que no es el hombre, “(…) no son autónomas, independientes, aunque por ello mismo no son agresivas sino nutricias, no son competitivas sino generosas, no son públicas sino privadas” (Benhab, 2006:181). La identidad de género de la mujer se construye a través de la negación, de la carencia respecto al hombre. Es

---

<sup>6</sup> Al tratarse del hombre “blanco” aparecen variables nuevas, ya que no sólo afecta al género, sino que puede afectar a la clase social, nivel adquisitivo, nivel cultural y a un rasgo morfológico como es el color de la piel.

más, al relegar a la mujer al ámbito de la esfera privada y de la buena vida, al ámbito del hogar, la estamos extrayendo de la historicidad, porque mientras que la esfera pública y de la justicia evoluciona históricamente la esfera del cuidado es estática y atemporal:

“La imposición de un carácter ahistórico al ámbito privado significa, que mientras que el ego masculino celebra su paso de la naturaleza a la cultura, del conflicto al consenso, las mujeres permanecen en un universo atemporal, condenadas a repetir ciclos de vida”. (Benhabib, 2006:181,82)

Esto sucede porque pensamos que la historia se hace en el ámbito público de la justicia, mientras que en el ámbito privado donde se reproduce la vida, queda internalizado en el hombre. Éste se verá dividido entre la persona pública y el individuo privado, porque no podemos olvidar que si justicia y buena vida forman parte de todas las personas humanas, razón y emoción también. Y que no podemos dividir a la humanidad en dos, adscribiendo o adjudicando a cada una sólo una esfera. Porque como nos dirá Gilligan “el cuidado y la asistencia no son asuntos de las mujeres; sino intereses humanos” (Gilligan, 2013:9).

## **5. La teoría del cuidado de Gilligan (1982)**

La teoría de Gilligan surge como contraposición a las teorías sobre éticas de la justicia. A partir de las críticas mencionadas a diversos autores, sobretudo a Kohlberg, Gilligan concreta su teoría sobre la ética del cuidado. Ésta en su teoría parte de que los seres humanos somos seres receptivos y relacionales “(...) nacidos con una voz -la capacidad de comunicarnos- y el deseo de vivir en el seno de relaciones” (Gilligan, 2013:13). La autora nos cuenta que a raíz de escuchar la voz de mujeres y con la publicación de su anterior obra, *In a different voice* (1982), aquella voz que sonaba diferente, aquella voz de las mujeres, empezó a descubrirse que simplemente era una voz humana. Es decir, la voz de las mujeres es una voz diferentes porque carece “(...) de sentido según las categorías imperativas predominantes” (Gilligan, 2013:16). Entonces, para poder escucharla tenemos que dejar de lado estas categorías, construir un nuevo marco que englobe todas las voces y la pluralidad.

Para entender de que estamos hablando primero es necesario analizar el modelo binario y jerárquico de género imperante en las sociedades y teorías morales occidentales. Este modelo se basa en que ser hombre nunca es ser mujer, ni parecerlo. Gilligan, a través de sus investigaciones, llega a la conclusión de que cuando los chicos llegan a la etapa adolescente sufren un conflicto a causa del modelo de género binario que la sociedad les impone:

“En los primeros años de instituto, los chicos se resisten a la construcción binaria del género que convierte la confianza en otra persona y el deseo de poder contar con alguien en algo

«como mariquita». Pero al final del bachillerato, como informa Way, la intimidad emocional y la vulnerabilidad tienen un sexo (femenino) y una sexualidad (homosexual). Ser un hombre significa estoicidad e independencia”. (Gilligan, 2013:20)

Los chicos adolescentes aprenden que adoptar aquellos elementos que tienen que ver con la parte más emocional del cuidado significa ser homosexual, es decir, significa tener características “propias” de las mujeres, y ser mujer es algo negativo. Este modelo binario también afectará de forma negativa a las chicas silenciando una parte de ellas como más adelante veremos.

Por tanto, este modelo binario hace que las personas tengan que rechazar una parte de su humanidad, una parte de sí mismo. El modelo masculino incluirá a razón, la mente y el yo. Mientras que el modelo femenino comprenderá la emoción, el cuerpo y las relaciones.

“Siempre que nos encontramos ante una construcción binaria del género —ser hombre significa no ser mujer ni parecerlo (y viceversa)— y una jerarquía de género que privilegia «lo masculino» (la razón, la mente y el Yo) sobre «lo femenino» (las emociones, el cuerpo y las relaciones), sabemos que se trata de un patriarcado”. (*ibid*:21)

Esta distinción dicotómica se convierte, además, en una jerarquización donde lo masculino está por encima de lo femenino. Como hemos podido observar con anterioridad, las teorías morales toman como referencia la razón y el yo autónomo universalizable, y dejan de lado aquella parte del ser humano que tenga que ver con las emociones y las relaciones de interdependencia. La justicia (razón, mente y emoción) estará representada por el hombre racional, mientras que el cuidado (emociones, cuerpo y relaciones) será adjudicado a la mujer y consecuentemente menospreciado por el patriarcado.

Es por todo esto, que la *voz diferente*, la que se escapa del sistema hegemónico, refleja la fragmentación del patriarcado: “Identifiqué una voz diferente no a través del género, sino del tema. La diferencia refleja la unión de lo que el patriarcado fragmenta: el pensamiento y la emoción, la mente y el cuerpo, el Yo y las relaciones, los hombres y las mujeres”. (*ibid*:54)

Por otra parte, si analizamos las características propias del cuidado veremos que se corresponden o tienen relación con el modelo femenino. Las actividades propias del cuidado son “(...) escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto (...)” (*ibid*:30). Estas actividades son actividades relacionales, necesitamos a un otro que no sea yo para que se lleven a cabo. Por tanto, la ética del cuidado en contraposición al individuo autónomo, defenderá las relaciones del yo con los otros.

Esta ética que se adscribe al género femenino, Gilligan nos deja claro que no se trata de una ética femenina, sino feminista, ya que nos encontramos en un contexto patriarcal.

“La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una

ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical —en el sentido de que llega a la raíz— de la historia de la humanidad. Al desprenderse del modelo binario y jerárquico del género, el feminismo no es un asunto de mujeres, ni una batalla entre mujeres y hombres, sino el movimiento que liberará a la democracia del patriarcado.” (*ibid*:31)

En un contexto patriarcal se educa moralmente de forma diferencial a chicos y chicas, adoptando el modelo androcéntrico como el universal y silenciando la voz de las mujeres como veremos a continuación.

Gilligan a partir de los estudios realizados a principios de los años 70 se percató que los hombres tenían tendencia a no decir aquello que sentían y que había una falta de resonancia cuando las mujeres sí decían aquello que sentían y pensaban de verdad (Gilligan, 2013). Y esta voz de las mujeres que había sido silenciada en las teorías filosóficas sobre la moral, mostraba una visión diferente a la hora de enfrentarse a los conflictos éticos. “La voz «diferente» —aquella que oí por primera vez al escuchar a mujeres— unía la razón con la emoción, y al Yo con las relaciones. En su narrativa, las vidas de la gente estaban conectadas y eran interdependientes”. (Gilligan, 2013:42)

En sus investigaciones, la autora planteó a algunas mujeres un dilema moral durante la época, el aborto. Y observó en una de las participantes, que se enfrentaba al conflicto moral sin separar a la razón de las emociones, porque para ella eran importante tener en cuenta los sentimientos que el dilema le producía.

“Escuchar a Sharon implicaba salirse del marco. No hablaba de derechos. No separaba el sentimiento del pensamiento. No lo interpretaba como una elección entre ella y otros. No buscaba justificarse —decía que de las dos maneras podías ser responsable. Al cuidar de ella misma y de los demás, sabía que un principio no se lo iba a resolver todo. Podía servirle de guía a la hora de tomar la decisión y ponerla en práctica, pero seguiría dejándola con un conflicto. Su dilema radicaba en cómo actuar frente al conflicto; cómo actuar de un modo responsable y cuidadoso. Y para Sharon, esto implicaba estar despierta, conocer los distintos sentimientos que se tienen, tener en cuenta todo lo que entra en juego, ser consciente de dónde se pisa”. (Gilligan, 2013:43)

La voz diferente, que Gilligan encontró en algunas mujeres, era una voz que se escapaba del marco normativo vigente, era una voz que contemplaba los sentimientos particulares que puede sentir cada persona a la hora de enfrentarse a un conflicto moral. La moralidad de esta forma ya no sólo tiene que ver con los deberes o derechos que tenemos como seres humanos, sino con las emociones y responsabilidad hacia el otro concreto que cada uno de nosotros tenemos.

Más adelante, y siguiendo con el estudio que había realizado entorno al aborto, Gilligan detectó al preguntar a algunas mujeres embarazadas que éstas consideraban actuar de forma egoísta



“hacer aquello que querían” (ya fuera abortar o continuar con el embarazo) y de forma bondadosa hacer aquello que los otros querían que hiciesen (Gilligan, 2013). Y es por esto, que Gilligan llegó a la conclusión que se estaba produciendo una abnegación de la voz de las mujeres en la moralidad. Ella no sentían “bondadosa” si actuaban de acuerdo a aquello que ellas querían.

“Las mujeres estaban sometiendo a escrutinio la moralidad que les había ordenado volverse «abnegadas» en nombre de la bondad, teniendo en cuenta que esa abnegación implicaba la abdicación de la voz y la elusión de la responsabilidad y la relación. No era sólo algo problemático desde el punto de vista moral, sino también incoherente desde una perspectiva psicológica: estar en una relación significa estar presente, no ausente. El sacrificio de la voz era un sacrificio de la relación”. (Gilligan, 2013: 50)

Después de estas investigaciones, la autora llegó se percató de que en un contexto patriarcal la ética del cuidado se convertía en una ética femenina, porque cuidar es aquello que las mujeres “bondadosas” hacen.

“Están consagradas al prójimo, pendientes de sus deseos y necesidades, atentas a sus preocupaciones; son abnegadas. Pero que en contexto democrático, la ética del cuidado sería una ética humana. Porque el cuidado de uno mismo y de los demás es una “capacidad humana natural”. (*ibid*)

Para las mujeres los pasos de los niveles propuestos por Kohlberg (preconvencional, convencional y postconvencional) suponen el paso de la “(...) maldad (egoísmo) a la bondad (abnegación) (...)” (*ibid*:51).

Para la autora el problema del cuidado ya no estaba en la distinción entre “(...) justicia y buena vida, entre las mujeres y hombres, sino entre la democracia y el patriarcado” (Gilligan, 2013-51). La comprensión mutua (empatía, cooperación y telepatía), según diferentes investigaciones, es una capacidad innata que requiere una estructura horizontal. Con el patriarcado encontramos, por el contrario, una jeraquización y estructura vertical. En éste, dicha capacidad “(...) se debe romper o, como mínimo, relegarse a la periferia” (Gilligan, 2013:51); y para ello el patriarcado altera el pensamiento o razonamiento humano, “la psique humana”. Esto lo podemos observar a partir del estudio de Gilligan con adolescentes, en los que ve como el patriarcado y el sistema binario produce conflictos y problemas psicológicos entre estas/os

Cuando los chicos y chicas se introducen en el modelo binario de género empiezan a aparecer los conflictos, “(...) las chicas hablan de no reconocerse a sí mismas, y los chicos de volverse estoicos e independientes en el terreno emocional” (*ibid*:56). Los chicos empiezan a identificar que el deseo de cercanía o el tener amistades íntimas con las que poder contar y expresar nuestras emociones, miedos, inquietudes, preocupaciones, etc. es algo propio de las chicas o de

homosexuales (tienen actitudes propias de las chicas). Esto afecta a nivel psicológico a las/os adolescentes, ya que es durante esta etapa donde aparecen problemas relacionados con la gestión de las emociones y la adaptación a un modelo social diferencial de género que no es natural, sino que forma parte de la construcción de la cultura y valores morales. Cuando las/os adolescentes tienen que dejar de poder expresar lo que piensan o sienten realmente, para ser aceptados por el modelo social imperante, surgen los trastornos. “Los problemas psicológicos surgen cuando la gente no puede decir lo que siente en lo más profundo de su ser, o expresar lo que le parece más real y verdadero” (Gilligan, 2013:55). Es más, la autora relaciona la introducción en el sistema de género con problemas de trastornos de habla y aprendizaje. Ya que estos trastornos coinciden con el acceso de las/os niñas/os en el sistema de género.

Los seres humanos somos seres sociales, y de una u otra forma dependemos de los otros, por lo que, tal y como dije anteriormente, la capacidad de comprensión mutua forma parte de la naturaleza humana. Si ésta se rompe nuestra estabilidad psíquica se ve dañada. Por eso hay “(...) estudios que muestran que las condiciones óptimas para criar hijos y fomentar sus capacidades de empatía y comprensión son aquellas en que éstos disponen de al menos tres relaciones próximas y seguras”. (Gilligan, 2013:59). De aquí se concluye que es necesaria una ética del cuidado para tener hijas/os sanos. Ésta tiene que dejar de estar subordinada a la justicia, ya que es necesaria para una buena supervivencia y calidad de vida. La voz de las mujeres refleja una moralidad que escapa de los cánones mentales dominantes, en lugar de ser una muestra de debilidad es una virtud humana. Como Gilligan nos dice:

“Los hallazgos empíricos en los distintos campos de las ciencias humanas convergen en un mismo punto convincente: somos, por naturaleza, *homo empathicus* en vez de *homo lupus*. La cooperación está programada en nuestros sistemas nerviosos; nuestros cerebros dan más luz cuando optamos por estrategias cooperativas en vez de competitivas”. (Gilligan, 2013:65)

Relacionarnos mediante la cooperación, la ayuda mutua y el cuidado es esencial para el ser humano, y es una ventaja para la supervivencia de la especie. La ética del cuidado debe tener el reconocimiento que se merece. Pero para que esto ocurra, tiene que producirse un cambio de paradigma en la formulación de las preguntas: “En vez de plantearnos como adquirimos nuestra capacidad de cuidar, nos preguntamos: ¿Cómo perdemos nuestra humanidad?”(Gilligan, 2013:65).

## **6. Después de Gilligan: Neil Noddings (1984)**

Es importante destacar que hay un después de la teoría del cuidado que propone Gilligan. Encontramos autoras posteriores, que se posicionan igual que Gilligan y defienden una ética del cuidado frente a la ética de la justicia. La ética del cuidado descrita por Noddings parte de que el

contexto y las circunstancias donde las personas tienen que actuar facilitan o dificultan la actuación moral. Esta visión tiene relación con la teoría del filósofo griego Aristóteles (384 a.C- 322 a.C.) que defendía que la actuación moral era producto del ejercicio, del hábito, en lugar de ser producto de un razonamiento abstracto (Vázquez, 2009). Según el filósofo griego, si queremos ser generosos/as debemos actuar de forma generosa hasta finalmente adquirir la virtud de la generosidad. El sujeto moral es producto de sus actuaciones y relaciones morales.

Podemos hacer una analogía entre la teoría de Aristóteles y la de Nodding, ya que su modelo de educación moral “(...) propone el desarrollo de un conjunto de razones y acciones por las cuales las personas reales, situadas en contextos concretos y vinculadas con otras personas, analizan sentimientos, necesidades e impresiones”. (Vázquez, 2009:41)

La teoría de Noddings defiende que no respondemos a las necesidades de los otros a partir de unos principios morales abstractos, sino que dependiendo de nuestras capacidades y contextos. Según nuestras capacidades y circunstancias podremos responder de una forma u otra a aquella necesidad que el otro particular tiene.

Esta ética del cuidado en Noddings viene justificada por la naturaleza del ser humano. La visión que se tiene aquí sobre el ser humano es que todas las personas necesitamos del cuidado en nuestras edades más tempranas para sobrevivir, y, posteriormente, seguimos necesitándolo en todas las etapas de nuestra vida. Según esta teoría, existe un deseo de ser cuidado que todas las personas compartiríamos, un deseo de ser cuidado universal. Convirtiendo el hecho de ser cuidado en una característica propia del ser humano. Y es aquí donde enlazamos de nuevo con la teoría de Heidegger, para el que la existencia humana o la construcción del ser humano no se lleva a cabo aisladamente, el *dasein* se realiza en relación al mundo y a los otros (Vázquez, 2009).

Cabe destacar que, respecto al deseo universal de ser cuidado, Noddings señala que aunque el deseo es universal, éste se manifiesta de forma diferente en cada persona, dependiendo de las necesidades de esta. No es universal “(...) las manifestaciones de esa necesidad (ser cuidado) ni la forma de satisfacerla” (Nodding, citada en Vázquez, 2009:42).

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el ser humano es un ser en relación, y en estas relaciones surgen necesidades humanas. Es en estas necesidades, más que en los derechos que pueda tener el ser humano, donde se fundamenta la ética del cuidado. Así es como la ética del cuidado para Nodding se preocupa de dar respuestas a las necesidades que tienen las personas.

La responsabilidad de cada uno hacia el otro surge del encuentro con las necesidades del otro. Para la autora estamos inmersos en relaciones interpersonales, en las cuales debemos asumir responsabilidades hacia el otro. La práctica del cuidado surge de reconocer la vulnerabilidad del otro, y sentirnos con la obligación de ofrecer nuestro cuidado (Vázquez, 2009). Lo importante aquí

es que esta obligación hacia el otro, este “debo hacer algo” con la vulnerabilidad del otro no surge de la nada, sino que aparece “como consecuencia del ideal ético” (Noddings, citada en Vázquez, 2009:50). Nos hacemos moralmente mejores cuando buscamos mitigar el posible dolor o malestar que el otro tenga, cuando buscamos satisfacer su necesidad. Este modo de relación con el otro implica el cuidado y la preocupación hacia ese otro, y este viene suscitado por el ideal ético, el cual consiste en “(...) la memoria personal de las situaciones en que hemos cuidado y sido cuidados” (Noddings, Vázquez, 2009:51). Del recuerdo de cuidar y de haber sido cuidados, y como nos sentíamos en esos momentos, surge la motivación para cuidar del otro. En ocasiones encontramos resistencias internas a la llamada de cuidado del otro, pero desde la ética del cuidado el encuentro con el otro, como ocurría en Lévinas (1906-1995), me lleva al ideal ético y hace que reconozcamos el vínculo y la necesidad de relación con las personas. Esto hace que me sienta obligado a actuar a favor del otro (Vázquez, 2009).

Las personas tenemos la libertad para aceptar o rehuir del sentimiento que forma parte de la naturaleza humana que es el cuidado. Pero si nos negamos a él, “(...) si rechazamos ese sentimiento correríamos el riesgo de la soledad y de la separación con el ideal ético” (Noddings, citada en Vázquez, 2009:53).

En definitiva, el cuidado que propone la ética del cuidado de Nodding forma parte de nuestra naturaleza humana, ya que somos seres relaciones, seres que nos desarrollamos como humanos a partir de la relación con los otros. Por tanto, al igual que ocurría con Gilligan, rechazar la ética del cuidado, es rechazar parte de nuestra humanidad.

## **7. Conclusiones**

La ética del cuidado es una teoría que surge como alternativa, o en contraposición, a las teorías morales imperantes hasta la actualidad. Hemos podido observar que algunos de los elementos que incluye la ética del cuidado ya aparecen en las teorías de algunos filósofos como por ejemplo concebir al ser humano como un ser particular, con un contexto y circunstancias particulares (Kierkegaard); ver el cuidado como un elemento necesario a la hora de relacionarnos con el mundo que nos rodea (Heidegger); o entender que la relación con el otro es una relación de responsabilidad hacia las demandas de éste (Lévinas). Pero aunque éstas teorías tengan elementos que nos recuerdan a la ética del cuidado, ninguna de las teorías propone realmente dicha ética. Es más, la mayoría de teorías morales que se han estudiado por filósofos, psicólogos, etc. a lo largo del tiempo y que hoy en día se siguen estudiando, basan su moral en el concepto de justicia. Buscan formar a ciudadanos justos y autónomos, y se olvidan de algo esencial, algo que reivindica la ética del cuidado: y es que el bienestar de las personas no sólo se basa en la autonomía y la justicia, sino

también en el cuidado. Dicha ética reivindica el cuidado como un elemento esencial para llevar una buena calidad de vida.

Si nos centramos en la teoría de Gilligan, la gran precursora de la ética del cuidado, descubrimos que el cuidado, las necesidades de cada uno/a y la responsabilidad hacia éstas, se han dejado de lado a lo largo de la historia, porque hemos dejado de lado a la mitad de la humanidad: las mujeres. Nos hemos olvidado de éstas y de una de las labores que han desempeñado y se le ha sido adjudicada a lo largo de la historia: el cuidado de las necesidades de los demás. Todas las personas somos dependientes de una forma u otra a lo largo de nuestra vida, y si queremos vivir bien, todas necesitamos ser cuidadas. Las mujeres han sido relegadas al ámbito que se considera privado, del hogar y el cuidado, y se las ha alejado del ámbito público, donde se desarrollan las teorías morales. Gilligan descubrió todo esto a partir de investigar la teoría de Kohlberg donde se propugnaba que las mujeres se situaban en un nivel inferior del desarrollo moral. La autora entiende que esto sucede debido a que la teoría de Kohlberg ha dejado de lado la perspectiva femenina en sus estudios, ya que su teoría, y otras teorías morales, se había desarrollado sólo a partir de la perspectiva del sujeto varón, adoptando un modelo androcéntrico al universalizar la perspectiva del hombre. Al hacerlo, se ocultaban las diferencias, entre ellas, de manera destacable, las de género. En contraposición a Kohlberg, Gilligan defiende que las características que se consideran propias de las mujeres no sólo no son deficiencias, sino que son necesarias para un buen desarrollo moral. Es más, afirma que estas características no son exclusivas de las mujeres, sino que pertenecen a toda la humanidad. La voz diferente que ella descubre, que es la voz de las mujeres, se escapa del marco normativo porque hace referencia a las emociones que cada persona siente ante un conflicto moral. Esta voz suena diferente en el modelo binario y patriarcal, pero realmente forma parte de toda la humanidad. Sólo es que este modelo binario hace que los hombres tengan que rechazarla, relacionando la justicia con los hombres, y el cuidado y emociones con las mujeres. Pero para la autora todos los seres humanos somos seres relacionales, estamos inmersos en una red de relaciones, y esto nos afecta a la hora de tomar una decisión ante un conflicto moral, al igual que intervienen los sentimientos. El juicio moral de las mujeres es contextual, tiene en cuenta las necesidades particulares de cada uno/a, tiene en cuenta las circunstancias particulares donde tiene lugar el juicio moral. Y este juicio es un juicio de las mujeres tan sólo en una sociedad patriarcal, porque como la autora defiende, en una sociedad democrática sería un juicio moral humano. De esta forma, la conclusión a la que llegamos es que la ética del cuidado, una ética basada en las relaciones con el otro donde tienen lugar demandas y necesidades, así como la responsabilidad del otro por cubrir las, no es una ética exclusivamente femenina, sino humana.

## II. APLICACIÓN PRÁCTICA

En este apartado se propone una aplicación práctica para trabajar la ética del cuidado. Primero encontramos una breve explicación de por qué y para qué trabajar actualmente la ética del cuidado en la educación. En ella se hablará de la necesidad de incluir dicha ética en el currículum educativo. Seguidamente expongo el programa para trabajar la ética del cuidado a través de la asignatura de valores éticos. Éste aparece desglosado por niveles educativos y por sesiones, y a partir de él he querido profundizar en el contenido de algunas de las sesiones mostrando de forma más detallada algunas actividades que se pueden trabajar en clase. Finalmente, todo programa requiere una evaluación, por ello propongo diferentes mecanismos evaluadores que se pueden realizar: por parte del alumnado, por el profesorado que imparta el programa y por el profesorado ajeno a éste.

### 1. La necesidad de la ética del cuidado en la educación

Si queremos construir un currículum ajeno a las diferencias sexista se requiere introducir la ética del cuidado en éste. Es necesario enseñar elementos como es el reconocimiento de la interdependencia entre los seres humanos o la necesidad de vínculos emocionales que forman parte de nuestra identidad moral, y que la ética del cuidado nos proporciona. Por esto quiero reivindicar que el sistema educativo incluya contenidos curriculares que enseñen el valor y la práctica del cuidado como un bien público y común que debe estar distribuido equitativamente, sin diferencias de género.

Esta reivindicación proviene de que actualmente, desde el feminismo y desde la ética del cuidado, se hace hincapié en que nuestras sociedades no tienen en cuenta el valor social y económico de las prácticas sociales (Vázquez y López, 2011).

Todo aquello que ha tenido que ver con el bienestar emocional de las personas en la mayoría de comunidades ha sido, y sigue siendo, llevado a cabo por mujeres, y es por esto no ha recibido ni recibe reconocimiento social. En la segunda década del S. XX se sigue desprestigiando las tareas asignadas a las mujeres. Para que esta situación cambie debemos incluir en el contenido y las prácticas educativas el trabajo del cuidado:

“(…) tenemos que modificar la centralidad de los trabajos considerados tradicionalmente masculinos en la cultura escolar y crear una nueva cultura escolar en la que se valoren los sentimientos y las emociones, las capacidades relacionales y las experiencias de las mujeres y los saberes asociados al cuidado”. (Vázquez y López, 2011:170)

Todavía encontramos mucha resistencia a enseñar dentro de los espacios educativos todo aquello relacionado con el cuidado, la dependencia, lo doméstico y lo femenino. Este hecho está

relacionado con que “El contenido cultural que forma parte del currículum escolar tiene su origen en el conjunto de saberes que se consideró necesario para los varones, y al que posteriormente se incorporaron las niñas (...)” (Vázquez y López, 2011:171). El currículum escolar se trata de un currículum orientado a formar ciudadanos y ciudadanas que participen de forma autónoma en lo público, y que contribuyan al desarrollo económico a través del empleo remunerado. Este hecho se debe a que se considera a las personas como individuos liberados de los vínculos de dependencia. Por tanto, el problema de fondo radica en la forma de entender a los seres humanos, el error está en olvidar que las personas somos seres dependientes y que necesitamos vínculos emocionales y afectivos para tener una buena calidad de vida.

“(...) la dependencia humana -de mujeres y hombres- no es algo específico de determinados grupos de población, sino que es la representación de nuestra vulnerabilidad; es algo inherente a la condición humana, como el nacimiento y la muerte. Por tanto, es una característica intrínsecamente universal: todos y todas somos dependientes y necesitamos cuidados, aunque naturalmente con distintas características según el momento del ciclo vital (...)”. (Carrasco, 2009:178)

Si aceptamos que todos somos seres dependientes unos de otros el cuidado debe pasar a convertirse en una responsabilidad social, debe formar parte de la formación educativa. Hasta ahora, la dependencia y el cuidado han formado parte del ámbito privado, y esto ha supuesto que se han dejado en manos de las mujeres. La consecuencia de todo esto se refleja aún hoy en día, en una desigualdad entre mujeres y hombres que debe cambiar.

## **2. Objetivo de la propuesta**

El objetivo de este trabajo es introducir nuevos elementos en el currículum escolar, como es la ética del cuidado, para formar a ciudadanos y ciudadanas que, además de ser moralmente autónomos, también sean emocionalmente sanos. Se trata, por tanto, de educar en la ética del cuidado a todas las personas para que éste ámbito deje de ser una responsabilidad femenina, y así eliminar parte de las desigualdades de género de nuestra sociedad.

## **3. Propuesta y temporalización**

El contenido de la ética del cuidado que propongo va dirigido al alumnado de primer y segundo ciclo de la ESO y estaría incluido en la asignatura de Valores Éticos. Esta asignatura se oferta actualmente como optativa a la religión en todos los niveles de ESO durante una hora a la semana. Por tanto, debido al poco tiempo semanal que se le dedica, propongo trabajarlo durante un mes de cada curso escolar, con un total de cuatro sesiones por curso dedicado a la ética del cuidado.

Para que sea efectivo y obtener resultados, la propuesta empezará en 1º de ESO y finalizará en 4º de la ESO. De esta forma, se puede producir una reflexión del alumnado hacia dicho contenido. Además, al ir subiendo de nivel, se podrá profundizar más y tratar un contenido más complejo que si se destina solo a un nivel educativo.

#### **4. Programa**

##### **4.1. 1º ESO : emociones y resolución de conflictos**

La entrada en 1º de la ESO conlleva un gran cambio para el alumnado, ya que pasa del colegio al instituto. Supone un entorno nuevo y en algunos de los casos compañeros/as nuevos/as. Por este motivo considero necesario tratar, por un lado, las emociones, aprender a gestionarlas e identificarlas en las otras personas; y por otro, la resolución de conflictos. Veo necesario trabajar las emociones porque es una edad temprana donde aún no han desarrollado plenamente la capacidad de gestionar emociones, y la falta de ésta puede llevar a grandes conflictos entre el alumnado, segundo punto a trabajar. Es necesario enseñar a resolver los conflictos sin recurrir a la violencia física o verbal, mediante el diálogo, la comunicación y el consenso. Para ello deben aprender a identificar emociones, a ponerle nombre y a racionalizarlas. La causa de que muchas veces el alumnado en este nivel recurra a la violencia física o verbal ante un conflicto puede ser causado por la incapacidad de controlar la ira o el enfado, de controlar los impulsos o de aceptar la frustración. Por tanto, los dos temas a trabajar en este nivel van de la mano: si aprenden a gestionar las emociones y a identificarlas en las otras personas, podremos enseñar nuevos mecanismos de resolución de conflictos.

Se recomienda realizar las cuatro sesiones durante el primer trimestre de la asignatura, ya que pueden ayudar a mejorar las relaciones entre el alumnado y disminuir el número de conflictos durante el curso. Las sesiones propuestas pueden ayudar a que el alumnado se conozca y a crear un buen clima de aula que facilitará a nivel general la impartición de las clases. Además, el contenido a trabajar encaja perfectamente con el currículum que se imparte durante el primer trimestre en la asignatura de valores éticos, al tener como una de las primeras unidades el concepto de persona. A la hora de estudiar en qué consiste ser persona, considero esencial trabajar las emociones de las personas y los conflictos que aparecen entre éstas.

##### Contenido de cada sesión

Aunque hemos visto que el contenido de este nivel, emociones y resolución de conflictos, está conectado, he dividido en contenido en cuatro sesiones: las dos primeras centradas en el trabajo de las emociones, para pasar en las dos últimas sesiones a trabajar la resolución de conflictos.



- Sesión 1: diferentes actividades tanto individual como en grupo para conocer las emociones y saber identificarlas. Relacionar diferentes situaciones con la emoción que sentimos. Comparar con las/os compañeras/os si nuestras emociones se corresponden con las emociones de las/os otras/os.
- Sesión 2: a partir de la sesión anterior se busca trabajar como llegar a la conducta deseada. Para ello se pueden llevar a cabo actividades donde el alumnado identifique el pensamiento que le genera una situación, como éste desencadena una emoción y ésta le lleva a reaccionar de determinada forma. Así pueden aprender a identificar pensamientos y cambiar aquellos indeseados que les conducen a emociones que no saben controlar o a reacciones indeseadas.
- Sesión 3: a partir de proponer una situación de conflicto, comparar como las resolverían ellas/os y como sería la situación ideal de resolución de conflicto. Se trata de enseñar la importancia del diálogo y la empatía para resolver un conflicto. También se puede llevar a cabo una escenografía mediante la metodología *role playe* de un conflicto y a partir de ahí detectar que elementos son positivos en la resolución de conflictos y cuales no. Actualmente una de las actitudes que se destaca o ayuda en la resolución de conflictos es la asertividad<sup>7</sup>. Para ello en el libro *Educación las emociones* (2007)<sup>8</sup> encontramos algunos ejercicios que nos ayudan a desarrollar la asertividad.
- Sesión 4: cómo resolver un conflicto personal, o cómo enfrentarse a un conflicto o situación problemática individual. Para ello se puede utilizar la ilustración del test del psicólogo Pip Wilson (ver anexo número 3) donde se nos presentan diferentes figuras trepando a un árbol que representan o se pueden relacionar con diferentes situaciones vitales o estados de ánimo. El/a alumno/a primero deberá identificar su situación problemática con alguna de las figuras que aparecen trepando el árbol y, posteriormente, identificarse con aquella figura que representa donde le gustaría llegar. Una vez identificadas las figuras debe hacerse diferentes preguntas que le ayudarán a encontrar elementos o herramientas para salir de la situación problemática en la que se encuentra, como son: ¿qué necesita la primera figura para cambiar su estado? O ¿qué puedo hacer o dejar de hacer para iniciar el tránsito de la primera figura a la segunda?

#### **4.2. 2º ESO: cuidado y roles de género**

En este curso nos encontramos en el segundo año dentro de la educación secundaria, donde

---

<sup>7</sup> Capacidad de expresar con claridad y firmeza nuestra posición (ideas, opiniones, sentimientos, necesidades), respetando al mismo tiempo los derechos de los demás.

<sup>8</sup> Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007) *Educación las emociones*, Mérida (Venezuela): Producciones Editoriales (Orig. 2006).

el alumnado, en la mayoría de casos, se encuentra ya familiarizado con el centro y con sus compañeros/as. Conoce las normas de éste y se siente más seguro: tanto a la hora de moverse por el centro, como la hora de relacionarse con las/os compañeras/os. En este nivel los roles de género que el alumnado ocupa tanto en el centro como dentro de la sociedad están más definidos, por ello propongo trabajar los roles de género a través del cuidado. En nuestra sociedad se habla en la mayoría de los casos de rol de cuidadora, porque el rol del cuidado ha sido ocupado en gran parte por la figura de la mujer. A ésta se le enseña y adjudica diferentes valores que se relacionan o consideran necesarios para llevar a cabo el cuidado, como es la paciencia, la delicadeza, el sacrificio o la empatía. Tenemos que cambiar esta concepción y enseñar el que cuidado es un concepto que nos incumbe a todas las personas, y que es un rol que todas/os podemos desempeñar.

### Contenido de cada sesión

Para trabajar este tema, vuelvo a dividir las cuatro sesiones en dos bloques. Las dos primeras irán destinadas a trabajar el cuidado a partir de las experiencias personales del alumnado, y a partir de ellas empezar a ver la diferencias de género existentes, dedicando las otras dos sesiones a identificar los roles de género y a proponer propuestas de mejora a partir de la visualización de un audiovisual.

- Sesión 1: el alumnado debe hacer un ejercicio introspectivo para identificar situaciones en las cuales ha necesitado ser cuidado y ver si ha sido capaz de expresar esa necesidad de cuidado y, si ha sido así, cómo lo ha hecho. Con esta actividad el alumnado puede tomar consciencia de como todos los seres humanos como de una marea u otra dependientes, ya que todos/as en algún momento de nuestra vida hemos necesitado ser cuidados. También se trabajará si han sido capaces de expresar esa necesidad de cuidado y los recursos que han utilizado para hacerlo.

Una vez llevada a cabo la actividad anterior, será interesante analizar las diferencias de género, que seguro habrá, en la situaciones expuestas anteriormente. Así podrán empezar a ser consciente de los roles de género existentes.

- Sesión 2: a partir de la sesión anterior, en esta sesión se busca que identifiquen en aquellas situaciones de dependencia en las que han necesitado ser cuidados, si éste ha sido cubierto qué figura lo ha llevado a cabo. Así pueden volver a analizar las diferencias de género que puedan aparecer. También se pueden llevar a cabo actividades en las que ellos mismo hayan cuidado, y comparar las respuestas entre ellas y ellos para ver si ya hay diferencias de género.

- Sesión 3: visualización del audiovisual *Mayoría Oprimida*<sup>9</sup> de Eleonore Pourriat (2010) donde aparecen los roles de género invertidos. Al estar invertidos es más fácil que el alumnado sea capaz de identificarlos. Después de la visualización de éste, mediante un guión de trabajo se puede trabajar para concienciar y visibilizar los roles de género que existen en nuestra sociedad.
- Sesión 4: actividades de propuestas de cambio en relación a los roles de género en el cuidado, qué pueden hacer tanto ellas como ellos para que la situación cambie. Tanto a la hora de expresar la necesidad de cuidado y las formas, como a la hora de cubrir este cuidado. Para ello se puede llevar a acabo mediante la metodología del *role play* diferentes escenografías donde los roles de género imperante se inviertan.

### 4.3. 3º ESO: dilemas morales y roles de género

En este curso, donde el alumnado ya tiene un grado de maduración más alto, propongo trabajar sobre los dilemas de Kohlberg así como su teoría para analizar las posibles diferencia de género que se puedan obtener. También sugiero a partir de los resultados de los dilemas morales, seguir trabajando los roles de género, ya que es un aspecto esencial si queremos incluir el cuidado en la moral.

Por otro lado, respecto a la metodología en este nivel ya incluyo trabajo autónomo por parte del alumnado, porque le ayudará a trabajar la competencia de aprender a aprender y a poder documentarse e informarse por sí mismo. Además, considero que habrá una mayor concienciación y será más provechoso si el propio alumnado también descubre los roles de género marcados en nuestra sociedad por sí mismo, que si simplemente se le imparte una teoría.

#### Contenido de cada sesión

Siguiendo con la dinámica de los niveles anteriores, las dos primeras sesiones estarán destinadas a trabajar el tema de los dilemas morales de Kohlberg y su posterior teoría, mientras que en las dos últimas se seguirán trabajando los roles de género a través de un trabajo autónomo. Aunque en 2º de la ESO ya se trabajaron los roles de género, considero necesario seguir haciendo hincapié en éstos, ya que en el trasfondo de la teoría de la ética del cuidado está la construcción social de género, que conductas, valores o actitudes se adjudican a cada persona en función del sexo.

- Sesión 1: aplicar algunos de los dilemas morales propuestos por Kohlberg entre el alumnado para observar y analizar las posibles diferencia de género que se puedan obtener.

9 <https://www.youtube.com/watch?v=4tSGwNr6uBo> [Consultada el día 15.01.19]

- Sesión 2: una vez visto los dilemas morales es interesante mostrar al alumnado los estadios de Kohlberg y comparar el estadio con el que se identifican ellas/os con los resultados obtenidos en el test. A partir de aquí podrán entender mejor la crítica que Gilligan realiza a dicha teoría.
- Sesión 3: esta sesión se centra en que el alumnado realice un trabajo sobre los roles de géneros en relación a las conductas morales. Para ello, puede ser interesante que busquen en series, novelas, películas, cómics, etc. diferentes personajes que deben enfrentarse a dilemas morales y que analicen los roles de género que se dan a partir de un guión de trabajo. Un ejemplo de un dilema moral interesante para trabajar, que aparece en la literatura, podría ser el de Antígona que tiene que decidir entre obedecer al rey Creontes o enterrar a su hermano, decidiendo finalmente desobedecer al rey de Tebas, Creontes, y enterrar a su hermano Polinices. Aquí aparecen diferentes roles de género que se pueden trabajar con el alumnado: el poder en mano de los hombres o la responsabilidad de Antígona hacia su hermano muerto. Este trabajo es interesante tanto para fomentar la autonomía del alumnado y su capacidad de investigación y aprendizaje, como para que tome conciencia de como el imaginario colectivo está impregnado de roles de género y desnaturalizarlos.  
El trabajo se puede realizar tanto individualmente, como en pareja o en grupo. Éste se empezará en clase, pero si no les da tiempo a acabarlo con una sesión deberán acabarlo en casa, para así poder exponerlo en la siguiente sesión. Dispondrán de una semana para hacerlo, ya que la asignatura se imparte una vez por semana.
- Sesión 4: siguiendo con la sesión anterior, el alumnado expone el trabajo de búsqueda que ha realizado. Así, tenemos una puesta en común donde cada una/o se enriquece también del trabajo realizado por el resto de compañeras/os, al poder observar y conocer un amplio abanico de casos y no sólo los trabajados por ellas/os.

#### **4.4. 4º ESO: la teoría de Gilligan**

Para el último curso, donde el alumnado ya tiene un mayor nivel de comprensión y ya ha trabajado y se ha familiarizado con elementos como el cuidado, la educación o los roles de género, propongo enseñar al alumnado la teoría de Gilligan. De esta forma pueden ver una alternativa a las teorías morales imperantes y tener otro referente en el campo de la moral.

#### Contenidos de la temporalización

Aunque esté curso esté destinado a trabajar la teoría de Gilligan, considero necesario dedicar una primera sesión a que el alumnado conozca a rasgos generales algunas de las teorías morales

más conocidas que han llegado hasta la actualidad. De esta forma, el alumnado podrá, por un lado, entender mejor la reflexión y propuesta de Gilligan, de dónde surge y como reacción a qué; y, por otro, comparar las teorías morales imperantes con la nueva propuesta de la autora. Las tres sesiones restantes se centrarán exclusivamente en la teoría de Gilligan a través de la lectura y análisis de parte de su obra, y de la reflexión y el debate como metodología.

- Sesión 1: mostrar algunas de las teorías morales más relevante a lo largo de la historia como es el imperativo categórico de Kant, la teoría de Rawls o la ética de Aristóteles. Una vez conocidas a grandes rasgos estas teorías, es interesante que observen que individuos y valores toman como referentes para que luego puedan entender porque la teoría de Gilligan surge como reacción a éstas.
- Sesión 2: introducción a la teoría de Gilligan. Breve presentación sobre la autora y su teoría, para posteriormente mostrar la crítica que Gilligan realiza a las teorías morales. Aquí es importante que el alumnado sea consciente y comprenda que con esta crítica se quiere hacer visible como se ha silenciado o invisibilizado la voz de las mujeres en el ámbito moral. Como el cuidado y las emociones, elementos asignados a la feminidad, se han dejado de lado y se sigue dejando en muchos contextos y ámbitos. Para ello la metodología que se utilizará será una pequeña presentación por parte del/a profesor/a y la lectura de textos de la obra de Gilligan.
- Sesión 3: continuando con la sesión anterior, para seguir profundizando en la teoría de la autora, se seguirá con lectura de algunos fragmentos de la obra de Gilligan y con el análisis y comentario de éstos. Se dedican dos sesiones a la lectura y análisis de textos porque una es insuficiente si queremos trabajar mínimamente los textos: extraer sus ideas y hacer una valoración sobre éstos.
- Sesión 4: mostrar los aspectos positivos que la ética del cuidado puede aportar a la sociedad. Para ello propongo una actividad de valoración y reflexión personal de cada alumna/o sobre aquello que han aprendido sobre ética del cuidado, y que aspectos positivos pueden ofrecerles a sus experiencias personales y práctica diaria. Esto ayudará realmente a ver si todas las sesiones dedicadas a la ética del cuidado han dado frutos o han tenido efecto entre el alumnado.

## **5. Ejemplos de Actividades**

En este apartado se ha querido especificar aún más en algunas de los contenidos propuestos anteriormente, para ello, a continuación, encontramos el desarrollo de algunas actividades para llevar a cabo la propuesta. Para que el abanico de actividades sea más amplio encontramos una

actividad para cada curso de ESO. Además, la serie de actividades que he seleccionado nos muestra una metodología variada.

- **Actividad nº1:** trabajar las emociones.
- **Nivel:** 1º ESO (Sesión 1)
- **Asignatura:** Valores éticos
- **Desarrollo:**

Tiempo	Contenido
15 minutos	Lluvia de ideas de cuáles son las diferentes emociones que las personas podemos tener. En esta actividad cuantas más emociones aparezcan mejor, ya que ayudará a la realización de la segunda parte de la actividad. Por esto, si hay emociones primarias o más relevantes como la ira, el miedo o la tristeza, que no han aparecido con la lluvia de ideas, es conveniente que el profesor/a tenga una lista preparada para completar la lista de las emociones que el alumnado ha puesto en común. Para hacer la lista se puede utilizar tanto la pizarra digital como la pizarra tradicional dependiendo de los medios del aula.
20 minutos	Cada alumna/o deberá completar individualmente las siguientes situaciones con una de las emociones expuestas anteriormente. El ejercicio anterior ayuda a que cada alumna/o tenga un abanico más amplio de emociones para completar este ejercicio: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Cuando las cosas no salen como las había planeado, siento...</li> <li>b) Cuando el profesorado me deja en evidencia delante de los otros, siento...</li> <li>c) Cuando alguien me hace una regalo inesperado, siento:</li> <li>d) Cuando veo una injusticia y no puedo hacer nada, me siento...</li> <li>e) Cuando le salen bien las cosas a una persona que quiero y a mi me salen mal, siento...</li> <li>f) Cuando me acarician o dan un beso, siento...</li> <li>g) Cuando una persona me cuida porque estoy enferma/o, me siento...</li> <li>h) Cuando tengo que cuidar de mis hermanas/os o alguna persona cercana y no puedo salir a jugar, siento...</li> <li>i) Cuando estoy con las personas que quiero, me siento...</li> <li>j) Cuando me tropiezo en medio del patio y mis compañeras/os se ríen de mí, siento...</li> </ul>
20 minutos	Puesta en común con el resto de compañeras/os sobre las emociones que cada una/o sentiría en las situaciones hipotéticas. Posteriormente se realiza una reflexión sobre las

posibles diferencias y coincidencias entre los/as compañeros/as.
--

- **Objetivos:** por un lado, que el alumnado profundice en el conocimiento de las emociones, poniendo nombre y conceptualizando aquello que siente a través del listado de emociones. Por otro lado, que aprenda a identificar las emociones que siente y la causa de cada una de ellas. Por último, que aprenda la habilidad de reflexión y a observar la diferencias con el resto de compañeras/os.
- **Material necesario:**
  - Ordenador con pizarra digital o pizarra tradicional.
  - Cuaderno del alumnado.
- **Actividad n°2:** visualización del audiovisual francés *Mayoría oprimida* (2010) de Elenore Pourriat.
- **Nivel:** 2º ESO (Sesión 3)
- **Asignatura:** Valores éticos
- **Desarrollo:**

Tiempo	Contenido
10 minutos	Breve introducción por parte del profesorado sobre que es un rol de género para que el alumnado tenga una idea de qué son los roles de género antes de proyectar el audiovisual. Se hablará de que los roles de género son construcciones sociales, es decir, conductas, valores, actitudes, etc. que la sociedad adjudica en función del género. Lo importante es que aprendan que al no ser algo biológico sino cultural o social, se pueden cambiar.
11 minutos	Proyección del audiovisual <i>Mayoría oprimida</i> de Elenore Pourriat (2010)
20 minutos	Una vez visto el audiovisual, el alumnado realizará el siguiente cuestionario para trabajar los roles de género a partir del audiovisual proyectado. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué conductas o actitudes de los personajes te han llamado la atención? Argumenta la respuesta.</li> <li>2. Haz una lista de aquellas conductas que te han resultado desagradables o qué cambiarías que han aparecido en el audiovisual. Argumenta la respuesta.</li> <li>3. ¿Piensas que si no estuvieran los roles invertidos las conductas que te han llamado la atención lo habrían hecho?</li> <li>4. Valoración personal y argumentada del audiovisual.</li> </ol>

14 minutos	Puesta en común del cuestionario anterior. Aquí es importante que el profesor/a reconduzca la reflexión y el posible debate que pueda surgir para conseguir los objetivos de esta actividad.
------------	--

- **Objetivos:** con esta actividad se busca desnaturalizar los roles de género que la sociedad adjudica y construye. Los roles invertidos ayudan a que se detecten más fácil los roles, pero también a ver que no es algo propio de cada sexo, sino construido; ya que es posible que las conductas adjudicadas a cada género las realice otro género. Por tanto, otro objetivo es que el alumnado aprenda que los roles de género se pueden cambiar.
- **Material necesario:**
  - Audiovisual que se encuentra en el siguiente enlace de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=pJMCIQuGDl8> [consultado el 15.01.19]
  - Ordenador con pizarra digital.
  - Cuaderno del alumnado.
- **Actividad nº3:** trabajo autónomo de búsqueda sobre los roles sociales.
- **Nivel:** 3º ESO (Sesión 3 y 4)
- **Asignatura:** Valores Éticos
- **Desarrollo:**

Tiempo (Sesión 3)	Contenido
10 minutos	<p>Explicación del trabajo: éste consistirá en que el alumnado deberá buscar en series, novelas, películas, cómics, etc., diferentes personajes que se enfrentan a un dilema moral y como lo resuelve. Posteriormente deberán analizar los roles de género que representa el personaje elegido y la situación que debe éste/a resolver. Se puede mostrar algún ejemplo, como el de Antígona ya mencionado, para que el alumnado tenga un referente de que se le está pidiendo.</p> <p>Reparto del guión de trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve descripción del personaje.</li> <li>2. Descripción del dilema moral al que debe enfrentarse el personaje. En este apartado cabe tener en cuenta tanto el contexto como los personajes o elementos incluidos en el dilema.</li> <li>3. Forma de resolver el dilema. ¿Qué elementos relacionados con el cuidado o las emociones aparecen?</li> </ol>



	<p>4. Identificación de los roles de género.</p> <p>5. Propuesta alternativa: explicar con argumentos cómo habrías resuelto tú el dilema.</p>
45 minutos	<p>Realización del trabajo por parte del alumnado. El trabajo realizado se deberá entregar en power point al profesor/a y se expondrá en clase.</p> <p>Dependiendo del número de alumnos matriculados en la asignatura el trabajo se podrá hacer individual, pareja o de forma grupal, ya que se debe tener en cuenta que en la siguiente sesión se expondrán los trabajos y se requiere tiempo para que todos sean expuestos.</p> <p>Si el trabajo no se acaba en clase, el alumnado deberá acabarlo en casa para la siguiente sesión.</p>
Tiempo (Sesión 4)	
40 minutos	<p>Exposición de los trabajos realizados en la sesión anterior. Dependiendo de los trabajos a exponer se podrá dedicar más o menos tiempo a cada uno, teniendo en cuenta que la exposición deseable sería de 10 minutos por trabajo. En la sesión anterior, dependiendo del número de alumnado matriculado en la asignatura, se habrán hecho los grupos para que esto sea posible.</p>
10 minutos	<p>Cierre del trabajo y de las exposiciones por parte del/a profesor/a. Valoración de como en general han ido los trabajos y aspectos a destacar de éstos.</p>

- **Objetivos:** los objetivos que se pretenden conseguir son los siguientes: la capacidad de trabajo autónomo por parte del alumnado, que éste tome consciencia de como nuestra cultura está impregnada de roles del género, y que aprenda que tipo de moral se ha ido transmitiendo históricamente.
- **Material necesario:**
  - Ordenador con pizarra digital.
  - Ordenadores portátiles para que el alumnado pueda realizar el trabajo dentro del aula. Si no se dispone de ellos, se puede trasladar al alumnado a un aula de informática con ordenadores.
  - Fotocopias del guión de trabajo.
- **Actividad n°4:** lectura y análisis de algunos fragmentos de la obra de Gilligan.

- **Nivel:** 4º ESO (Sesión 2 y 3)
- **Asignatura:** Valores Éticos
- **Desarrollo:**

<b>Tiempo (Sesión 2)</b>	<b>Contenido</b>
10 minutos	Breve presentación de Carol Gilligan, de algunos aspectos generales de su teoría, y de la crítica que realiza a las teorías morales. Al ser breve la exposición simplemente se contextualizará a la autora y se dirán los puntos más relevantes de su teoría.
30 minutos	<p>Lectura y análisis de dos fragmentos de la obra de Gilligan. Para trabajar los textos, primero se realizará una lectura conjunta en voz alta. Después cada alumno/a deberá trabajar los textos de forma individual. Para ello podemos usar dos metodologías de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura conjunta en voz alta del texto para posteriormente llevar a cabo una lectura individual donde se subrayen las ideas principales de éste. El siguiente paso es encontrar el tema del que trata el texto y aquello que defiende, la tesis. Una vez identificados estos elementos hay que seleccionar las ideas principales del texto y relacionarlas entre ellas. Por último, es necesario hacer una valoración personal y justificada del texto. Esta última parte puede ser la más interesante para trabajarla en voz alta y establecer un debate sobre el texto.</li> <li>- Trabajar el texto a partir de un guión de preguntas que ayuden a la comprensión del texto y a extraer las ideas más relevantes de éste. También se utilizará una pregunta que ayude al alumnado a hacer una valoración sobre él. Este planteamiento se recomienda para un alumnado que no esté familiarizado con la lectura, análisis y comentario de textos o que tenga problemas de comprensión lectora.</li> </ul> <p>Se dedicará 15 minutos a cada texto.</p>
15 minutos	Puesta en común de las ideas más relevantes de los dos textos y de algunas valoraciones sobre éstos.
<b>Tiempo (Sesión 3)</b>	<b>Contenido</b>
10 minutos*	Se reservarán 10 minutos de esta sesión por si en la sesión anterior no ha dado tiempo a la puesta en común de los dos textos trabajados.
30 minutos	Lectura y análisis de dos fragmentos de la obra de Gilligan. Se seguirá con la misma metodología planteada en la sesión anterior.
15* o 25 minutos	Puesta en común de las ideas más relevantes de los dos textos y de algunas de las valoraciones. Dependiendo de si han sido necesario los 10 minutos anteriores podremos destinar 10 minutos más a esta parte.

A continuación expongo algunos fragmentos de la obra de Gilligan *La ética del cuidado* (2013) interesantes para trabajar la teoría del cuidado a partir de ellos. Es una muestra orientativa para el profesorado, éste en función del grupo-clase decidirá el número de texto que puede trabajar y cuáles son más convenientes según el perfil del alumnado.

a. “Quisiera reiterar un punto fundamental: el cuidado y la asistencia no son asuntos de mujeres, son intereses humanos. Para ver este debate tal y como es, no hay que mirar más que a través de la óptica de género: la justicia se coloca junto a la razón, la mente y el Yo -los atributos del «hombre racional»- y el cuidado, junto a las emociones, el cuerpo y las relaciones -las cualidades que como las mujeres, se idealizan a la vez que se menosprecian en el patriarcado. [...] Con esta división de la moralidad por razón de género, la masculinidad ofrece fácilmente un pasaporte al descuido y la desatención, defendidos en nombre de los derechos y la libertad, mientras que la feminidad puede implicar una disposición a renunciar a derechos a fin de preservar las relaciones y mantener la paz. Pero es absurdo sostener que los hombres no se interesan en los demás y que las mujeres no tienen sentido de la justicia”. (Gilligan, 2013:54)

b. “Identifiqué una voz diferente no a través del género sino del tema. La diferencia refleja la unión de lo que el patriarcado fragmenta: el pensamiento y la emoción, la mente y el cuerpo, el Yo y las relaciones, los hombres y las mujeres. Al deshacer las rupturas y las jerarquías patriarcales, la voz democrática expresa normas y valores democráticos: la importancia de que todos tengamos una voz y que esa voz sea escuchada, por derecho propio y en sus propios términos, y atendida con integridad y respeto. Las voces diferentes, en lugar de poner en peligro la igualdad, son imprescindibles para la vitalidad de una sociedad democrática”. (Gilligan, 2013:54)

c. “Hrdy cita estudios que muestran que las condiciones óptimas para criar hijos y fomentar sus capacidades de empatía y comprensión son aquellas en que éstos disponen de al menos tres relaciones próximas y seguras (del sexo que sean), lo que implica tres relaciones que transmiten claramente el mensaje: «Te vamos a cuidar, pase lo que pasa»”. (Gilligan, 2013:59)

d. “No es de extrañar que estos momentos en el desarrollo en los cuales las chicas hablan de no reconocerse a sí mismas, y los chicos de volverse estoicos e independientes en el terreno

emocional, se caractericen por muestras de sufrimiento psicológico. Son momentos en que los chicos y las chicas sienten una gran presión para interiorizar el modelo binario y jerárquico del género con la idea de convertirse en una mujer buena («de lo que debería ser») o de hacerse hombre». (Gilligan, 2013:56)

e.”Comencé a trabajar en la ética del cuidado con el objetivo de descifrar las voces de las mujeres cuando sus conceptos del Yo y la moralidad no encajaban en los cajones mentales dominantes. Quería demostrar que lo que se había calificado de debilidad propia de las mujeres o se había percibido como una limitación a su desarrollo, se podía interpretar en cambio como virtud humana. Ahora reconocemos el valor de la inteligencia emocional, una inteligencia que une el sentimiento con el pensamiento, que procura estar todo lo despierta que se puede, al tanto de cuanto sucede, consciente de donde pisa receptiva y responsable, que cuida de uno mismo y de los demás”. (Gilligan, 2013:61)

f. “Las diferencias de género en la voz moral no son producto de la naturaleza o de la crianza en sí, sino del modelo binario y jerárquico fundamental para el establecimiento y la conservación de un orden patriarcal. Los requisitos de amor y ciudadanía en una sociedad democrática son una misma cosa: tanto la voz como el deseo de vivir en relaciones inherentes a la naturaleza humana, junto a la facultad de detectar una autoridad falsa. Los psicólogos que estudiaron a los hombres y generalizaron sus hallazgos a todos los humanos, o que enmarcaron sus teorías desde una perspectiva masculina, confundieron el patriarcado con la naturaleza”. (Gilligan, 2013:62-3)

g. "Ahora sabemos que el patriarcado deforma la naturaleza tanto de las mujeres como de los hombres, aunque de manera distinta. [...] Los hallazgos empíricos en los distintos campos de las ciencias humanas convergen en un mismo punto: somos, por naturaleza *homo empathicus* en vez de *homo lupus*. Los descubrimientos en neurobiología y antropología evolutiva se suman a los de la psicología del desarrollo para transformar el paradigma cambiando la pregunta. En vez de plantearnos cómo adquirimos la capacidad de cuidar, nos preguntamos: ¿Cómo perdemos nuestra humanidad?”. (Gilligan, 2013:64-5)

- **Objetivos:** por un lado, que el alumnado adquiriera la habilidad de comprensión y análisis de textos. Por otro lado, que el alumnado conozca y aprenda a valorar de forma crítica la teoría de Gilligan sobre la ética del cuidado a partir de algunos de los fragmentos de su obra.

➤ **Material necesario:**

- Fragmentos de la obra de Gilligan *Ética del cuidado*, que se pueden proyectar o repartir en papel. Se recomienda repartir los textos en papel para que así cada alumna/o pueda trabajar mejor el texto.
- Ordenador con pizarra digital.
- Cuaderno del alumnado.

## **6. Evaluación**

Para ver si la propuesta que he desarrollado anteriormente es efectiva o no de acuerdo con el objetivo inicial, es necesario llevar a cabo una evaluación. Para llevarla a cabo se proponen diferentes recursos que pueden ayudar a hacer una evaluación lo más detallada posible sobre la propuesta. Al haber más de un elemento la evaluación es más completa y podemos ver la propuesta desde diferentes perspectivas.

En esta evaluación se contemplan recursos tanto para evaluar anualmente como para evaluar el programa una vez finalizado. Es importante compaginar los dos tipos de evaluación ya que cada una nos proporciona resultados diferentes. La evaluación anual nos ayuda a ver si estamos consiguiendo el objetivo propuesto por el programa, para ver si está funcionando y se están obteniendo los resultados previstos. Dicha evaluación nos ayuda a implantar medidas de mejora, en caso de ser necesarias, antes de que el programa haya finalizado. Por otro lado, la evaluación final del programa nos permitirá ver si se ha cumplido el objetivo inicial propuesto y para poder evaluar el programa en su conjunto, poder apreciar los resultados que se obtienen con éste.

Además, los agentes que participan en la evaluación serán diversos: alumnado, profesorado implicado y profesorado externo al programa. Finalmente también se evaluará tanto el programa, para poder apreciar si se ha cumplido el objetivo propuestos, como el alumnado, el grado de implicación y motivación en el proyecto, los cambios que ha sufrido. Esta evaluación se llevará a cabo de forma independiente a la evaluación ordinaria del alumnado que la asignatura exige. Por último, se evaluará al propio profesorado que imparte el proyecto.

### **6.1. Evaluación anual**

#### **6.1.1 Alumnado**

##### Actividades realizadas

Este mecanismo evaluador consiste en evaluar al alumnado a partir de todas las actividades desarrolladas durante las diferentes sesiones. Al ser una metodología variada, encontramos diferentes actividades: trabajo de búsqueda, de reflexión, exposición, individual, grupal, *role play*,

etc. Lo que se busca con esta evaluación no es si el alumnado ha conseguido los contenidos específicos de la asignatura de valores éticos, no se trata de poner una nota numérica a las actividades llevadas a cabo, para ello la evaluación ordinaria de la asignatura se realizará de forma independiente. Lo que aquí se busca es conocer el grado de implicación y motivación por parte del alumnado a partir de la observación del trabajo en clase realizado mediante las actividades, así como observar posibles mejoras en el desarrollo de éstas.

Si es posible, se recomienda la implantación del proyecto en más de un grupo del mismo nivel, para así tener un abanico más amplio de evaluación, ya que la misma actividad en un grupo puede funcionar y tener buenos resultados y en otro no. Al implantarla en más de un grupo del mismo nivel, tenemos un campo más amplio de evaluación. Además, esto nos ayudará a ver en que perfil de alumnado tiene mejores resultados el proyecto y a partir de aquí proponer posibles cambios.

### Autoevaluación

Esta herramienta se basa en que los propios/as alumnos/as se puedan evaluar a sí mismos y observar si realmente han aprendido algo, si todo el trabajo realizado ha servido para algo. A través de diferentes preguntas de reflexión el alumnado podrá hacer una valoración de aquello que ha aprendido. También se pueden plantear diferentes situaciones relacionadas con la ética del cuidado y observar la respuesta del alumnado frente a estas. Cada estudiante deberá evaluar si en sus respuestas hay un nuevo contenido aprendido, si todas las sesiones impartidas les han servido para responder a las situaciones planteadas o no. Esta autoevaluación se realizaría al finalizar cada curso.

## **6.1.2. Profesorado**

### Observación entre iguales

Este tipo de evaluación se puede realizar si hay más de un profesor/a que imparte la propuesta. Esta evaluación consiste en la observación recíproca de las diferentes sesiones impartidas. Para obtener resultados se tienen que fijar unos ítems de observación, sobre que quiere ser evaluado y para qué. De esta forma, la persona que observa puede centrar su atención en aquellos elementos que la persona observada quiere mejorar: implicación del alumnado en las actividades propuestas, concienciación de éste en las temáticas impartidas, gestión del tiempo, etc. Al ser una observación recíproca también nos sirve para adoptar a nuestras sesiones elementos de las sesiones de la otra persona.

La observación entre iguales tiene como objetivo la crítica constructiva para mejorar en la metodología de la sesiones y poder desarrollar nuevas metodologías a partir de observar a otra

persona que lleva a cabo el mismo trabajo. La unión de las dos observaciones pueden dan lugar a nuevas metodologías o a mejorar la propuesta.

Una alternativa a la observación entre iguales, ya sea por la dificultad de compaginar horarios para asistir a las clases del profesorado que imparte las mismas asignaturas, o porque sólo haya un profesor/a que imparte la asignatura o el proyecto, es recurrir a los medios audiovisuales para realizar la evaluación entre iguales. Se pueden grabar las clases y posteriormente hacer una evaluación de éstas. Aquí el propio profesorado también se puede evaluar a sí mismo, si ha conseguido aquellos objetivos que se había propuesto.

### Agente externo

Puede ser interesante la observación de algunas de las sesiones por parte del profesorado ajeno a la propuesta, ya que un punto de vista externo siempre nos puede ayudar a ver aquellos posibles errores o aspectos a mejorar que desde dentro no apreciamos. Al ser externo es más objetivo y puede ser más sincero respecto a la valoración del trabajo realizado.

## **6. 2. Evaluación final del programa**

### Encuesta

Este método consiste en realizar una encuesta al alumnado en el primer nivel sobre los conocimientos que tiene éste sobre los diferentes temas trabajados: gestión de las emociones, el cuidado y la dependencia, roles de género, ética, etc. El objetivo de realizar esta encuesta es tener un informe sobre los conocimientos previos que el alumnado posee, y a partir de ahí poder apreciar sus conocimientos y deficiencias respecto a las temáticas que se trabajarán. Las preguntas de la encuesta pueden ser tanto abiertas: ¿qué es el género?, como cerradas: puntúa del 0-10 donde 10 es muy de acuerdo y 0 nada de acuerdo las siguientes afirmaciones “las mujeres saben cuidar mejor que los hombres”, “las niñas son más sensibles y por eso lloran más”, etc. La misma encuesta se llevará a cabo también en el último nivel, una vez la propuesta se ha impartido. Así se podrá valorar si realmente se ha producido una evolución entre el alumnado o no ha tenido efecto en éste. Si se han producido cambios, también se puede analizar de forma más exhaustiva en que elementos el alumnado ha evolucionado más y en cuales aún queda trabajo por hacer. Si no se han producido cambios, la encuesta nos puede ayudar a plantearnos en que ha fallado la propuesta y que cambios significativos cabe llevar a cabo.

Considero la encuesta una buena herramienta de evaluación porque al ser anónima es más probable que podamos acceder a los pensamientos y prejuicios que el alumnado tiene. Ya que en según que contextos, donde se sienta evaluado o juzgado por parte de sus compañeras/os o el

profesorado, el alumnado puede no dar respuestas totalmente sinceras.



### III. CONCLUSIONES

Las conclusiones generales que extraigo del trabajo propuesto son diversas. Para empezar quiero destacar el aprendizaje llevado a cabo a través de éste trabajo. Conocía a grandes rasgos en que consistía la ética del cuidado, pero nunca había profundizado en ésta. Durante la carrera de filosofía, en las asignaturas donde trabajamos diferentes teorías morales, en ningún momento trabajamos nada relacionado con la ética del cuidado. Para mi, esto es una deficiencia que hoy en día tienen muchas carreras, la de dejar de lado los estudios con perspectiva de género. Dicha mecánica la podemos trasladar a los diferentes centros escolares e institutos, la mayoría de ellos no enseñan o tienen en cuenta lo necesario y beneficioso que puede ser transmitir contenidos feministas o con perspectiva de género. En las asignaturas relacionadas con el ámbito moral (Valores Éticos o Filosofía), se siguen enseñando las teorías morales imperantes, y en muy pocos casos se muestran alternativas. Esta certeza fue el desencadenante para que eligiera el tema de la ética del cuidado para este trabajo. Considero que hoy en día, si queremos ir hacia una mejor sociedad y educar a personas sanas y con una buena calidad de vida, enseñar este tipo de contenido nos puede ayudar. Por tanto, este trabajo me ha permitido, por un lado, profundizar sobre la ética del cuidado y conocer más a fondo alternativas a las teorías morales imperantes; y, por otro, relacionar dicho contenido con mi actual ámbito profesional, la educación. A través de él he podido desarrollar una propuesta que puedo implantar en una de las asignaturas que imparto, Valores Éticos.

Respecto a la propuesta, como uno de los puntos fuertes, considero que es una propuesta realista que se puede llevar a cabo, pero también soy consciente de sus limitaciones, y una de ellas es que imparten tan sólo cuatro sesiones en cada curso. Quizás se necesiten más horas para producirse un cambio significativo, por eso este programa se puede ver como el inicio de algo mayor. Dependiendo de los resultados obtenidos, en un futuro se podría ampliar y mejorar el programa, de manera que vaya creciendo. También se iría mejorando a partir de ver los resultados obtenidos con su aplicación práctica. Incluso podría convertirse en un programa a impartir en diferentes centros, y desvincularse de la asignatura de valores éticos. Al igual que existen programas de educación afectivo-sexual o programas contra el acoso escolar, podría impartirse uno sobre la ética del cuidado. Sería positivo que, más allá de que el alumnado curse la asignatura de valores éticos, conozca y trabaje diferentes elementos relacionados con la ética del cuidado, ya que puede ser beneficioso para su desarrollo moral. También considero que el programa propuesto, o al menos eso es lo que desearía que pasase, puede ayudar a mejorar la convivencia escolar y a reducir el número de conflictos. Aprender que somos seres relacionales, que todos tenemos la responsabilidad de cuidarnos o que las emociones juegan un papel importante ante un conflicto moral, es

beneficioso para una buena convivencia en los centros educativos.

Finalmente, considero importante destacar como mediante esta propuesta se busca ayudar a luchar contra las desigualdades de género que siguen existiendo. Visibilizar y enseñar que el ámbito del cuidado no es un ámbito propio de las mujeres, y que por tanto no es exclusivamente responsabilidad de éstas, ayuda a escapar del modelo binario y de la sociedad patriarcal. Hay que mostrar que la ética del cuidado no sólo puede ser beneficiosa para la sociedad, sino que es un ámbito que nos incumbe a todas las personas, con independencia de nuestro sexo. Por eso, me gustaría que este trabajo fuese un granito de arena a aportar dentro de todo el trabajo que se lleva a cabo para luchar contra las desigualdades de género y construir una sociedad más igualitaria para todas las personas.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, A. (2004) La ética del cuidado. *Aquichan*, año 4, nº4, 30-39.

Benhabib, S. (2006) *El Ser y el Otro en la ética contemporánea*. Barcelona: Gedisa (Orig. 1992).

Carrasco, C. (2009) Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 169-191.

Frisancho, S. (1998) Justicia, cuidado y el planteamiento de una moral comunitaria, *Revista de Psicología de la PUCP*, 6 (2), 221-239.

Gilligan, C. (2013) La ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas*, nº 30, 7-67.

Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer (Orig. 1981).

Lévinas, E. (2015) *Ética e infinito*, Madrid: La balsa de la Medusa (Orig. 1982).

Medina-Vicent, M. (2016) La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, nº61, 83-98.

Vázquez, V. y López, I. (2011) La ética del cuidado permite construir un Currículo Escolar que no Ensalza la Independencia ni la Violencia, *Bajo palabra. Revista de Filosofía Ii Época*, nº6, 167-172.

Vázquez, V. (2009). La ética del cuidado en el pensamiento de Nel Nodding. En J.E, R.G (Dir), *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* (pp.39-54). Universitat de València: Servei de Publicacions.

Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*, Mérida (Venezuela): Producciones Editoriales (Orig. 2006).

## V. ANEXOS

### 1. Dilema de “Heinz” de Kohlberg<sup>10</sup>

En Europa, una mujer estaba a punto de morir de cáncer. Un medicamento podría salvarla, una forma de radio que un farmacéutico en la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico lo vendía a 2.000 dólares, diez veces más de lo que el medicamento le costó fabricar. El marido de la mujer enferma, Heinz, fue a pedir prestado dinero a todo aquel que conocía, pero sólo consiguió reunir cerca de la mitad de lo que costaba. Él le contó al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagar más tarde. Pero el farmacéutico dijo que no. El marido se desesperó y forzó el almacén del hombre para robar el medicamento para su mujer. ¿Debería el marido haber hecho eso? ¿Por qué?<sup>2</sup>

---

10 H. Modzelewski, *El test de Kohlberg* (1987) [https://www.uv.es/ramoncue/PCIAECI/documentos/txt\\_helena.pdf](https://www.uv.es/ramoncue/PCIAECI/documentos/txt_helena.pdf)  
[Consultado el 14.01.19]

## 2. Ejemplo de actividad sobre la asertividad<sup>11</sup>

### 11. Ejercicio para el desarrollo de la asertividad

A continuación se presenta una serie de enunciados acerca de los derechos asertivos. cuidadosamente la lista e identifica cuál de ellos sueles olvidar y crees que sería interesante incorporarlo en tu vida cotidiana. No pretendas abarcar varios simultáneamente. Es mejor hacerlo de uno.

Elabora una tarjeta con el enunciado del derecho seleccionado y déjala en algún lugar al accedas asiduamente (la carpeta de estudio, la agenda, el libro que estás leyendo, el bolso, la puerta de la nevera...). Cada vez que veas de nuevo la tarjeta, léela. De esta manera, será como un recordatorio de tu propósito de incorporar ese nuevo derecho a tu vida. Una vez lograda esa conducta debes empezar el ciclo de nuevo con otra conducta que desees mejorar.

1. *Algunas veces, tengo derecho a ser el primero.*
2. *Tengo derecho a cometer errores.*
3. *Tengo derecho a tener mis propias opiniones y creencias.*
4. *Tengo derecho a cambiar de idea, opinión, o actuación.*
5. *Tengo derecho a expresar una crítica y a protestar por un trato injusto.*
6. *Tengo derecho a pedir una aclaración.*
7. *Tengo derecho a intentar cambiar lo que no me satisface.*
8. *Tengo derecho a pedir ayuda o apoyo emocional.*
9. *Tengo derecho a sentir y expresar el dolor.*
10. *Tengo derecho a ignorar los consejos de los demás.*
11. *Tengo derecho a recibir el reconocimiento por un trabajo bien hecho.*
12. *Tengo derecho a negarme a una petición, a decir «no».*
13. *Tengo derecho a estar solo, aún cuando los demás deseen mi compañía.*
14. *Tengo derecho a no justificarme ante los demás.*
15. *Tengo derecho a no responsabilizarme por los problemas de los demás.*

---

<sup>11</sup> Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones* (p.92). Mérida (Venezuela): Producciones Editoriales (Orig. 2006).

### 3. El árbol propuesto por el psicólogo Pip Wilson<sup>12</sup>



¿En qué parte del árbol estás?

12 Imagen extraída de <http://www.upsocl.com/mujer/este-conocido-test-se-llama-arbol-de-blob-la-parte-del-arbol-en-el-que-estes-revela-mucho-de-ti/> [Consultado el 14.01.19]